

4. Генев Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. — М. : Наука, 1971. — 158 с.

5. Психологический словарь /Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд. перераб. и доп. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 440 с.: ил.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FUTURE SOCIAL TEACHER'S PERSONAL MOBILIZATION

Inna Mikhailovna Bogdanova

Abstract. *The article presents the essence of the notion “future social teacher’s personal mobilization”. The structure of personal mobilization consisted of value and motivative; cognitive and operational; evaluative and volitional; emotional and sensitive; intellectual and creative components is suggested.*

The article is determined by the current demand for skilled professionals in a social sphere. One of the studied areas of research was connected with measuring future professionals’ abilities and skills, stimulating of motivation and involving them into social work activity.

The value-motivational component of mobilization readiness of future social workers is characterized by such requirements as: knowledge, self-assertion, self-education, self-determination, self-actualization and desire for self-development.

Cognitive and operational component determines the existence of knowledge of modern information technologies and innovative methods of diagnosis and cognitive areas of personal rights; knowledge of general specialized and professionally - oriented disciplines.

Emotionally sensitive component is characterized as the desire to achieve personal ability to avoid negative behavior under extreme conditions, and desire to promote achievement of the necessary positive behavior.

As it is already mentioned, personal mobilization is determined as readiness of future social workers to professional self-development. It is interpreted as the fundamental ability to fulfill activities through self-adjustment to control actions.

Keywords: *personal mobilization, value and motivative, cognitive and operational; evaluative and volitional; emotional and sensitive; intellectual and creative.*

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК АНАЛОГОВА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

УДК 159:371.15

Велитченко Л.К.

Наведено теоретичний аналіз педагогічної діяльності, вказано на педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії, продемонстрована можливість використання зведень про педагогічну взаємодію для побудови аналогової моделі психологічного супроводу.

Ключові слова: *педагогічна діяльність, педагогічна взаємодія, педагогічний дискурс, психологічний супровід.*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК АНАЛОГОВАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Велитченко Л.К.

Приведен теоретический анализ педагогической деятельности, указано на педагогический дискурс как элемент базовой модели педагогического взаимодействия, продемонстрирована возможность использования сведений о педагогическом взаимодействии для построения аналоговой модели психологического сопровождения.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогический дискурс, психологическое сопровождение.

PEDAGOGICAL COOPERATION AS AN ANALOG MODEL OF THE PSYCHOLOGICAL GUIDANCE

Velitchenko L. K.

The theoretical analysis of the pedagogical activity has been discussed which has pointed out on the pedagogical discourse as an element of the base model of the pedagogical cooperation, and also on a possibility to use the information according to the pedagogical cooperation for getting an analog model of the psychological guidance.

Keywords: pedagogical activity, pedagogical co-operation, pedagogical discourse, psychological guidance.

Проблема психологічного (психолого-педагогічного) супроводу (Т.В.Анохіна, 1996; М.Р. Бітянова, 1997; Т.О.Корень, 2011; Н.М. Михайлова, 2000; Р.В. Овчарова, 2003; Т.О. Строкова, 2002; Л.В. Темнова, 2000 і ін.), в якому розрізняють кризисні, лікувальні, профілактичні і розвивальні аспекти [9], висуває на перший план питання про визначення його сутнісних характеристик на основі відповідного теоретичного підходу.

Вже само існування вражаючої кількості теоретичних підходів (назвемо лише, наприклад, діяльнісний, неодіяльнісний історико-еволюційний, системний, знаковий, вчинковий, системно-суб'єктний, антропологічний, психосоціальний, інтегральний тощо) [6, с. 507] вказує на важливість визначення суті самого поняття підходу. На нашу думку, підхід – це апіорна думка про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідну посилку в теоретико-емпіричному аналізі. Ця думка ґрунтується на виборі родового поняття, найбільш близького за сенсом до явища, що вивчається. Саме воно дає нам загальне уявлення про можливі ознаки у відповідному явищі [2].

Оскільки, як ми вважаємо, родовим поняттям до поняття «психологічний супровід» має бути поняття «педагогічна взаємодія», остільки при такому підході, який ми визначаємо як *інтерактивний* підхід, наголошується, у першу чергу, на ознаках взаємодії, завдяки маніфестації яких здійснюється навчання людини подоланню складних життєвих ситуацій.

Мета статті полягає у визначенні вихідних умов в побудові моделі психологічного супроводу відповідно до вимог практики педагогічної взаємодії.

Досягнення зазначеної мети передбачає виконання наступних завдань:

- провести теоретичний аналіз поняття педагогічної діяльності та визначити її змістовні складові;

- схарактеризувати педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії;

- уточнити співвідношення понять педагогічна діяльність, діяльність вчителя, педагогічна взаємодія, психологічний супровід.

Розглядаючи психологічний супровід у контексті проблематики інтерактивних відношень вчителя (того, що веде) та учня (веденого), ми дійшли попереднього висновку про можливість визначення його сутнісних ознак шляхом звернення до відповідних досліджень педагогічної діяльності.

Серед наукових публікацій з психології діяльності вчителя (Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Д.Ф.Ніколенко, О.В.Скрипченко, О.І.Щербаків, В.О.Якунін та ін.), до складу якої належить понад 2,5 тисяч педагогічних завдань (В.М.Миндікану, 1991) і яка, на нашу думку, передбачає навички професійно-особистісних дій на зразок *психологічної підтримки* [див. 8], *психологічного супроводу* і *консультування* [див. 9], найбільш цитованою є концепція психологічної структури діяльності педагога Н.В.Кузьміної, що обіймає гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти [3].

Гностичний компонент — це вивчення впливу на учнів з урахуванням їхніх індивідуально-типологічних особливостей, а також власних можливостей у здійсненні педагогічної праці. У *проектувальному* компоненті, до якого відносяться планування власної праці у зв'язку з актуальним і довгостроковим плануванням праці учнів, велике значення має побудова в уяві відповідних конструктивів поведінки. *Конструктивний* компонент співвідноситься з умінням формулювати тактичні завдання взаємодії на основі антиципації вербально-значенневих і вербально-прагматичних просторів, що є уявним сценарієм майбутніх інтеракцій. *Організаторський* компонент указує на дії вчителя, спрямовані на добір навчальної інформації, способів її викладу і засвоєння у відповідних дидактичних і навчальних діях. *Комунікативний* компонент передбачає вміння реалізувати конкретні взаємини.

За Н.В.Кузьміною, педагогічна діяльність здійснюється на репродуктивному, адаптивному, локально-модельному і системно-модельному рівнях [3].

О.В.Скрипченко, аналізуючи структуру навчальної діяльності на основі структури педагогічної системи (Н.В.Кузьміна, 1964), педагогічної структури (Т.А.Львіна, 1972), структури навчального процесу (Ю.К.Бабанський, 1977), педагогічної системи (С.І.Архангельський, 1977), структури навчально-виховного процесу (І.Я.Лернер, В.В.Красовський, 1989), дійшов висновку про те, що до складових у структурі навчальної діяльності зазвичай відносять такі складові: *операційні* (22,2%), *зміст, навчальна інформація* (17,4%), *учитель* (12,8%), *учень* (12,8%), *мотиви, мотивація* (6,4%), *оцінка результатів навчання* (6,4%), *комунікативний компонент, засоби комунікації* (4%), *результативний компонент* (2,0%), *методи емоційно-вольового впливу на учня* (2,0%) [4, с. 150]. За О.В.Скрипченком, у структурі діяльності слід виділяти змістові, цільові, мотиваційні, операційні, вольові, комунікативні, результативні, контрольні-оцінні складові, здатності та здібності учителя та учня [4, с. 151].

З огляду на зазначений нами інтерактивний підхід та наведені О.В. Скрипченком дані слід зауважити, що психологічний супровід має орієнтуватись, у

першу чергу, на операційні та інформаційні аспекти стосовно складних ситуацій.

У теоретичному плані проблематика психології вчителя розробляється в термінах: а) психолого-педагогічної теорії діяльності (Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна); б) педагогічних здібностей (М.О.Амінов, Ф.Н.Гоноболін, Л.В.Долинська, В.А.Крутецький, М.В.Левченко); в) готовності до професійної праці (С.Д.Максименко, О.А.Орлова, О.М.Пелех, О.С.Тарновська); г) індивідуального стилю педагогічної діяльності (М.О.Амінов, О.Л.Григоренко, А.Я.Никонова, Н.І.Петрова); 5) відповідності діяльності фахівця об'єктивним вимогам професійної праці (Н.Ш.Валеева, Н.М.Пейсахов, О.Е.Смирнова). Її професіографічні (“діяльнісні”) і персонологічні (“особистісні”) моделі засновані на постулаті наближення професійних якостей до об'єктивно заданих і реально діючих закономірностей професійної праці [7, с. 535].

Це означає, що однією із головних ознак психологічного супроводу має бути орієнтація на визначення чіткого змісту та логічних відношень стосовно ситуації, які підлягають опануванню.

Особистісна чи діяльнісна зорієнтованість педагогічного процесу простежується в “особистісних” та “діяльнісних” моделях. Так, особистісна модель (Л.В.Занков, Ш.О.Амонашвілі) зорієнтована на забезпечення особистісного зростання. Збагачуюча модель (Є.Г.Гельфман, М.О.Холодна, Л.М.Демідова) зв'язана з процесом інтелектуального виховання. Розвивальна модель (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов) спрямована на розвиток способів діяльності. Активізуюча модель (А.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, М.Н.Скаткін, Г.І.Щукіна) направлена на формування пізнавальних інтересів. Формуюча модель (Н.Ф.Талізїна, В.П.Беспалько) зорієнтована на формування розумових дій [5, с. 671].

На нашу думку, протиставлення особистісного і діяльнісного (предметно-го) не є конструктивним. Педагогічний процес, як ціле, і педагогічна взаємодія, як його частина, мають бути особистісними за формою і діяльнісними (предметними) за змістом. Інакше кажучи, у педагогічній взаємодії *діяльнісне* визначається *предметом* педагогічного процесу, а особистісне – *міжособистісними взаєминами*, які виникають і розвиваються у процесі сумісної діяльності відповідно до її предмету.

Згідно із наведеним висновком, однією із провідних ознак психологічного супроводу має бути установка на створення конструктивних міжособистісних взаємин, які є, по суті справи, психологічним підґрунтям, що забезпечує інтерактивний контакт між веденим і тим, хто веде.

Якщо розглядати психологічний супровід за ознакою інтерактивності і, отже, як педагогічну взаємодію, то ми необхідним чином доходимо висновку про його особистісну форму та діяльнісний зміст, характеристики яких можуть бути конкретизовані шляхом звернення до відповідних психолого-педагогічних публікацій.

Діяльність педагога опирається на певні професійні переконання (Р.П.Мільруд, 1990; В.В.Павленко, 1996). Будучи педагогічною за своєю суттю, вона має передбачати зацікавленість педагога у розвитку учня як особистості. Усвідомлення такого призначення своєї діяльності педагогом вира-

жається у відповідній професійній поведінці, для якої характерною є визнання за учнем права на індивідуальність, відкритий і діалогічний характер запитань, акцентування й інтерпретація думок учня (О.М.Волкова, 1992).

Неодмінною умовою успішної діяльності педагога є *вплив особистості педагога на особистість учнів*. Він виявляється в «трансляції» найбільш цінних проявів його особистості, у підвищенні мотивації учіння, розвитку варіативності поведінки і виконання інтелектуальних завдань (І.Г.Дубов).

Для професійної діяльності вчителя суттєвими є такі якості: а) *суб'єктивні* (необхідні для здійснення цілеутворення, пізнання, програмування в діяльності); б) *особистісні* (виявляються у ставленні до праці, людей, себе); в) *індивідні* (характеризують особливості психічних процесів) (Г.В.Акопов, 1989).

У принципі, у цьому аспекті йдеться про педагогічні здібності, які дозволяють з найбільшою ефективністю здійснювати педагогічну діяльність. До педагогічних здібностей, як указує О.В.Скрипченко, належать: а) за Н.В.Кузьміною, проникнення у психологію учня, почуття міри та такту, гностична, проєктивна, конструктивна, комунікативна, організаторська чутливість; б) за Ф.Н.Гоноболіним, розуміння учня, доступність викладання, вміння зацікавлювати і переконувати, організаторські здібності, педагогічний такт, здатність передбачати свої результати тощо; в) за В.А.Крутецьким, позитивне ставлення до дітей, витримка, урівноваженість, вміння пояснювати, мовні і академічні здібності, організаційні, комунікативні, перцептивні, суєстивні здібності, педагогічний такт і педагогічна уява [4, с. 451, 452]. Як бачимо, у наведених поглядах особливо наголошується на значущості педагогічного такту для педагогічної праці.

У нашій трактовці педагогічної взаємодії ми звертаємо увагу на ті аспекти, які лежать в основі міжособистісних контактів у системі “вчитель – учень”. Серед них важливого значення набувають явища соціальної перцепції, які у першу чергу визначають модальність і якісну своєрідність міжособистісних контактів. З одного боку, до цих явищ належить те, що сприймається “тут і тепер”, а з другого – те, що визначається минулим досвідом. Як перше, так і друге, будучи співвіднесено з відповідною системою цінностей індивіда, зумовлює і відповідне його ставлення до іншої особи, з якої він має взаємодіяти.

Таким чином, за будь-яких обставин кожному акту педагогічної взаємодії і, отже, психологічного супроводу, завжди передує індивідуальна оцінка її ситуації і, отже, ставлення із застосуванням минулого досвіду у вигляді *довільного пригадування* аналогічного або у вигляді відповідної *установки*.

Важливим аспектом педагогічної праці, педагогічної взаємодії і, отже, психологічного супроводу є її діалогічність, що передбачає наявність розвиненої рефлексії особистісного, когнітивного й інтерактивного порядків. Здатність до діалогічності в педагогічних інтеракціях передбачає ставлення до учня як до суб'єкта діяльності.

Сприйняття вчителем учня як суб'єкта учіння залежить від його значущості як суб'єкта спілкування. Сприйняття вчителем учнів визначається системою значень, в якій відбувається категоризація інших людей (А.П.Коняєва, 1986). Це означає, що у сприйнятті учнів учителем виявляються властивості, які впливають із особливостей його варіанта міжособистісних стосунків і, отже, його особистості. Добір професійно значущого у варіанті міжособистіс-

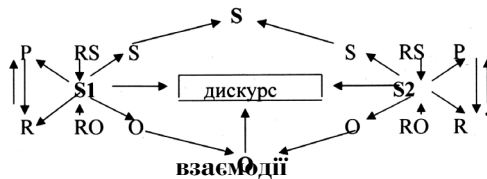
тисних стосунків відбувається під впливом комунікативної рефлексії. У вчителів-початківців вона визначається професійно-рольовими особливостями і ступенем *референтності* людини з найближчого професійного оточення. Вона залежить від ступеня прийняття ним професійної ролі, розвивається при самоспостереженні під час педагогічної діяльності і у педагогічному спілкуванні. Учителі-стажисти акцентують свою увагу на комунікативних, соціально-перцептивних і рефлексивних аспектах (В.А.Кривошеев, 1991).

З огляду на системну психологічну модель педагогічної взаємодії це вплив тих підструктур, які належать до суспільного досвіду (система значень, в якій відбувається категоризація інших людей), досвіду міжособистісних стосунків у групі (професійно-рольові особливості, прийняття професійної ролі, референтна людина з професійного оточення), способів міжособистісних дій (комунікативні, соціально-перцептивні, рефлексивні), що сходять до явищ соціалізації (узгодження власних дій з вимогами соціуму), інтеграції (узгодження власних дій з контекстом дій у групі), ідентифікації (узгодження власних дій з діями іншого).

Педагогічна діяльність передбачає достатню когнітивну складність особистості вчителя як суб'єкта праці. Однією з відмінних її особливостей є здатність до реномінації (перезначення). Вона розвиває увагу, збагачує предикативність мови, сприяє запам'ятовуванню, різноманітність висловлення. Її функції полягають у: 1) перебудові концептуальної картини світу; 2) пробудженні рефлексії; 3) відновленні досвіду адресата; 4) схематизації праці; 5) створенні вербальної розмаїтості; 6) профілактиці смислових "пропусків"; 7) поліпшенні запам'ятовування; 8) залученні додаткової семантики; 9) сполученні ознак існуючих значень і тих, що формуються (О.М.Лозова, 1990).

Щодо мовної моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 1) зазначене стосується *варіабельності мовлення* і, отже, точності вираження думки у вербально-прагматичному плані комунікації. На нашу думку, саме дискурс слід розглядати як мовленнєву основу психологічного супроводу.

Рис. 1. Педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної



Згідно з рис. 1, особистість і діяльність як суб'єктні конструкти існують у просторі суб'єкт-суб'єктних (S – S) та суб'єкт-об'єктних (S – O) зв'язків, тому і створюються у них. У взаємодії вони переживаються учасниками як Ми-концепція (S) та Ми-об'єкт (O) і відображаються у свідомості суб'єкта (S) як факти досвіду (R – reflection), і як інтернальні конструкти виконують функцію породження та регуляції (P – production). Оскільки педагогічна взаємодія з погляду на парадигми свідомості, особистості і діяльності містить не тільки елемент суб'єкт-суб'єктних зв'язків, але й елементи взамовідображення, відображення і регулювання цих зв'язків, остільки результати суб'єкт-

суб'єктних (RS) та суб'єкт-об'єктних зв'язків (RO) слід розглядати як такі, що збагачують досвід (R) та удосконалюють регуляцію (P), що саме і є метою психологічного супроводу.

Виконання педагогічних завдань залежить від стратегій розв'язання, яким віддається перевага. На їх формування впливають знайомство з новими ідеями та їх застосуванням на практиці (С.І.Ніколаєнко, 1990).

Педагогічна діяльність пов'язана з розвитком індивідуального стилю, який визначається переважною орієнтацією на певні сторони педагогічного процесу. Індивідуальний стиль (емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розважливо-імпровізаційний, розважливо-методичний) обумовлений особистісними властивостями педагога й умовами формування його професійної майстерності. Імпровізаційність указує на розгорнення виконавчої фази, методичність – на її згорнутість. Емоційність розуміється як гнучкість, імпульсивність у здійсненні діяльності, розважливості – як традиційності і обережності. Найбільш ефективними є емоційно-методичний і розважливо-імпровізаційний стилі (А.Я.Ніконова, 1986).

Оцінка вчителем учня у педагогічній взаємодії спирається на педагогічні стереотипи: позитивні якості приписують тим учням, які добре вчаться, а негативні – тим, хто вчиться погано [1]. З досвідом формуються еталони “хороших” і стереотипи “поганих” учнів. “Хороші” сприймаються за подібності до себе на підставі власної самооцінки. Оцінку учня вчитель наближає до своєї самооцінки, завищуючи чи занижуючи її окремі параметри. “Хороших” учителі характеризують стереотипно, називають найменшу кількість ознак у порівнянні з іншими групами учнів. Опис “поганих” має велику кількість ознак. Це пояснюється тим, що відхилення від норми завжди індивідуальне. Оцінка вчителем учня спирається на оцінку “хорошого”, яка є точкою відліку (Г.А.Розов, 1981).

Наведені відомості вказують на складність і поліфункціональність діяльності вчителя, в якій виробляється *стиль взаємодії* з учнями, що у тій чи іншій мірі відповідає індивідуальним бажанням і перевагам учнів. Особливе значення для формування стилю взаємодії має *гностичний* компонент педагогічної діяльності – розуміння себе та інших як учасників спільної праці. Досвід педагогічної роботи, який спирається на розуміння себе та інших у різних ситуаціях взаємодії, призводить до відповідних узагальнень, в яких відображається індивідуальне бачення педагогом загальної ситуації педагогічної взаємодії і окремого учня у ній.

Уявлення учителів про професійні якості указують на їхні переваги в педагогічній праці. Так, наприклад, учителі віддають перевагу: 1) працелюбності – 53 % відповідей; 2) справедливості – 46 %; 3) професійній майстерності – 40 %; 4) любові до дітей – 30 %; 5) тактовності, скромності, чесності – 26 %; 6) організаторським здібностям – 16 %; 7) увічливості, вимогливості, самокритичності, ініціативності, принциповості, чуйності – 13 %; 8) щирості, товариськості – 10 %; 9) людяності – 6 % (ЗОШ №8 м. Ізмаїла, 36 осіб).

Індивідуальні переваги відрізняються значною розмаїтістю. Наприклад: 1) глибокі знання, сучасність, доброзичливість, терпимість, сприймання учня як особистості; 2) професійність, захопленість, знання психології дітей, уміння спілкуватися з учнями, почуття гумору, витримка, любов до дітей; 3) глибокі знання, володіння методикою викладання, гнучкість у розв'язанні прак-

тичних завдань, вміння організувати роботу, доброзичливість, працездатність; 4) новаторство, інтерес до навчального предмету, глибокі знання, пошук нових методів, товариськість, гнучкість поведінки.

Уявлення вчителів про професійні якості відбивають особливості їх узагальнень щодо педагогічної діяльності. Найбільш суттєве в узагальненнях вказує на структурний елемент у діяльності.

Психологічний супровід як різновид педагогічної взаємодії засновується на: а) загальних закономірностях діяльності – інтегральній сукупності навичок результативних дій, відповідних до Я-концепції індивіда, які визначаються суб'єкт-об'єктивними відношеннями у спільній діяльності вчителя та учнів; б) засвоєнні інструментально-прагматичних вимог педагогічного процесу; в) мірою сумісності діяльнісних стосунків у групі з уявленням про себе; г) способах здійснення діяльності як значущих атрибутах самоствердження.

Психологічний супровід як прояв педагогічної взаємодії базується на: а) загальних закономірностях особистості – інтегральній сукупності навичок особистісних дій у соціальному оточенні, відповідних до Я-концепції індивіда, які визначаються суб'єкт-суб'єктивними відносинами у спільній діяльності вчителя та учнів; б) засвоєнні комунікативних вимог педагогічного процесу; в) мірою сумісності міжособистісних відносин з уявленням про себе реальної (професійної) групи, г) особистісних навичках як значущих атрибутах самоствердження.

Педагогічна взаємодія і, отже, психологічний супровід, засновується на: а) закономірностях свідомості – відображення та регуляція інструментально-прагматичних обставин життєдіяльності; б) усвідомлення соціального і діяльнісного досвіду; в) усвідомленні міжособистісного і діяльнісного досвіду у групі; г) усвідомлення власного інтерсуб'єктного досвіду у спілкуванні і діяльності.

Відповідно до системної психологічної моделі педагогічної взаємодії, діяльність вчителя визначається його загальним професійним досвідом (навчання у педвузі, практична робота), досвідом діяльнісних відносин у педагогічному та “учнівському” колективах, “діяльнісними” навичками як системою усталених результативних дій. Особистість вчителя, як і особистість взагалі, є, на наш погляд, втіленням загального суспільного досвіду, досвіду міжособистісних відносин у педагогічному та “учнівському” колективах, “особистісними” навичками, які виявляються у відповідних мовленнєвих формулюваннях.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалева и др. / Б.Г.Ананьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. 2 : Психология педагогической оценки. – С. 128-267.

2. Велитченко Л.К. Методологічна сутність категорії підходу у науковому дослідженні / Л.К.Велитченко // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2009. - №2.

3. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В.Кузьмина, Н.В.Кухарев. – Гомель, 1976. – 57 с.

4. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання: навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ / О.В.Скрипченко, О.С.Падалка, Л.О.Скрипченко. – К. : Український Центр духовної культури, 2005. – 712 с.

5. Современная психология: Справочное руководство. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
6. Философия психологии: програмн. справочник / составитель Л.К.Велитченко. – Одесса : издатель Букаев Вадим Викторович, 2012. – 554 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов / В.А.Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А. : Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
8. Corey M. Becoming a helper. Third edition / M.Corey, G. Corey. – Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Company, 1998. – 376 p.
9. Muro J.J.. Guidance and counseling in the elementary and middle schools / J.J.Muro, T.Kottman. – Madison, Wisconsin. Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1995. – 507 p.
10. Myrick R.D. Developmental guidance and counseling: a practical approach. Third edition / R.D. Myrick. – Minneapolis, MN: Educational Media Corporation, 1997. - 406 p.

PEDAGOGICAL COOPERATION AS AN ANALOG MODEL OF THE PSYCHOLOGICAL GUIDANCE

Velitchenko L. K.

***Abstract.** The theoretical analysis of the pedagogical activity which has pointed out on the pedagogical discourse as an element of the base model of the pedagogical cooperation, and also on a possibility to use the information according to the pedagogical cooperation for getting an analog model of the psychological guidance is presented in the article.*

The main features in the concepts of «pedagogical co-operation» and the «psychological guidance» are specified. The signs of co-operation are defined, due to which a man can learn how to overcome some difficult life situations. The interactive relations between a teacher and a student specify a possibility for the determination of essence signs of the psychological guidance by an appeal to the proper researches of the pedagogical activity.

The research focuses on such aspects as the social perception phenomena (it determines the modality of the interpersonal contacts), the previous experience, the system of values, the individual estimation of situation, attitudes, and also the features of the dialog and personality, of the cognitive and interactive reflection. It is underlined that the speech is based on the psychological guidance in the pedagogical discourse, due to which a common interactive space is created. This space is determined by the teacher's individual activity style according to his orientation on the certain sides of the pedagogical process and the pedagogical stereotypes.

Psychological guidance as a part of the pedagogical co-operation is based on the following criteria: a) integral skills of the effective actions; b) requirements to the pedagogical process; c) activity relations; d) methods of the activity realization. Psychological guidance is also based on the following: a) reflection and regulation of the life circumstances; b) awareness of the communication and activity experience. Psychological guidance reproduces the general work experience of a teacher, activity relations in the pedagogical and student's collectives.