

УДК 159.99

СУХЕНКО Яна Валеріївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
та особистісного розвитку Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРТРЕТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ І ПЕДАГОГІВ: КОНТЕКСТ КОЛЕКТИВНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

У статті представлені результати порівняльного дослідження психофізичних, характерологічних, регуляторних, ціннісних характеристик старшокласників і педагогічних працівників. Зроблено висновки щодо їх потенційності та компліментарності в динаміці колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії.

Ключові слова: екстраверсія, акцентуації, толерантність до невизначеності, копінг-стратегії, усвідомлена саморегуляції, осмисленість життя, колективний суб'єкт.

Постановка проблеми. Педагогічні працівники доволі часто висловлюють думку про те, що сучасні учні абсолютно інші та їх не можна порівнювати навіть із тими, що приходили до школи ще 5-10 років тому. «Вони з іншого тіста – у них інші цінності, переконання, вони по-іншому сприймають та засвоюють навчальний матеріал, їх мотивація до навчання є невисокою», – такий вислів одного з вчителів на курсах підвищення кваліфікації є досить промовистим і характерним для педагогічної спільноти в цілому. Сьогоднішні тенденції проявляються й у тому, що педагогічні вимоги до виконання учнями регламентованих і традиційних навчальних планів, програм часто не спрацьовують, що розрив в уявленнях про навчання між вчителями та учнями поглиблюється, що педагогічні дискусії стосовно індивідуальних освітніх траєкторій учнів (далі – ІОТ), на реалізації яких відповідно до Концепції Нової української школи має ґрунтуватися освітній процес, мають більше запитань ніж відповідей та позначають зону найближчого професійного розвитку фахівців. При цьому вчителі визнають, що учні краще за них пристосовані до умов сучасного світу, більш обізнані в сучасних ІТ-технологіях,

© Я.В. Сухенко, 2018

orcid.org/0000-0001-7440-2537

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1342347>

гаджетах, мережевих ресурсах тощо. Самі ж учні небажання навчатися пов'язують з такими 10 топ-чинниками: учителі, страх оцінки, страх помилки, тролінг, безглузді тести, обсяг домашніх завдань, заборона на унікальність, школа не вчить бути щасливим, школа не вчить працювати з інформацією, школа не готує до дорослого життя (10 причин..., 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню психологічних особливостей учнів в аспекті навчальної діяльності присвячені наукові роботи Є. Головахи, В. Знакова, С. Кондратьєвої, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Паніної, В. Рибалки. Особливості психолого-педагогічної взаємодії та педагогічного спілкування досліджували В. Андрієвська, А. Андреев, Г. Балл, М. Бахтін, А. Бодальов, Г. Буш, В. Кан-Калік, Л. Петровська, В. Семиченко, А. Співаковська, Т. Титаренко, І. Тодорова, А. Хараш, Н. Чепелева. Проблематика колективної суб'єктності в освітньому процесі розкрита в дослідженнях І. Вачкова, А. Журавльова, П. Лушина, Л. Найдь-нової.

Мета дослідження полягає в порівняльному аналізі психологічних портретів сучасних старшокласників і педагогів, визначенні їх ресурсності у динаміці колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії.

В емпіричному дослідженні використано: п'ятифакторний опитувальник особистості «Велика п'ятірка» (Х. Тсуйї, адаптація А. Хромова), тест визначення акцентуацій характеру (Г. Шмішек, Х. Леонгард), новий опитувальник толерантності-інтолерантності до невизначеності (Т. Корнілова), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – 98» (В. Моросанова), методика «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан, адаптація Н. Сирота, В. Ялтонський), тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), шкалу суб'єктивного щастя (S. Lyubomirsky, Н. Lepper, адаптація Д. Леонт'єва, Є. Осіна), шкалу задоволеності життям (E. Diener, R. Emmons, R. Larsen, S. Griffin, адаптація Д. Леонт'єва, Є. Осіна). Статистичний аналіз проведено за описовими статистиками та *U*-критерієм Манна-Уїтні з використанням SPSS (версія 17.0).

До вибірки досліджуваних увійшло 957 осіб віком від 14 до 60 років: 205 учнів 9-х – 11-х класів (середній вік 16 років) і 698 педагогічних працівників (керівники навчальних закладів,

вчителі, практичні психологи, соціальні педагоги, середній вік 41 рік; далі – педагоги).

Виклад основного матеріалу дослідження. В психології існують різні моделі комплексного дослідження особистості та однією з високо інформативних і популярних є п'ятифакторна модель «Велика п'ятірка» (Хромов, 2000). Результати порівняльного аналізу (за *U*-критерієм Манна-Уїтні) психологічних профілів учнів і педагогів за 5-ма основними факторами та 25-ма первинними шкалами методики наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння психологічних профілів учнів, педагогів

Досліджувані параметри	Рівень розвитку (середній ранг)		<i>p</i>
	учні, n=205	педагоги, n=698	
<i>Екстраверсія-інтроверсія</i>	452,9	453,0	0,99
Активність-пасивність	438,0	457,4	0,35
Домінування-підпорядкованість	403,0	467,7	0,00
Товариськість-замкненість	461,3	450,6	0,60
Пошук-уникнення вражень	496,8	440,2	0,01
Привернення-уникнення уваги	470,8	447,8	0,27
<i>Прив'язаність-відокремленість</i>	329,1	489,3	0,00
Теплота-байдужість	364,0	479,1	0,00
Співпраця-суперництво	315,0	493,4	0,00
Довірливість-підозрілість	404,7	467,2	0,00
Розуміння-нерозуміння	350,9	482,9	0,00
Повага інших-самоповага	355,6	481,5	0,00
<i>Контролювання-природність</i>	327,3	489,8	0,00
Акуратність-неаккуратність	389,7	471,5	0,00
Наполегливість-відсутність	340,8	485,9	0,00
Відповідальність-відсутність	325,3	490,4	0,00
Самоконтроль-імпульсивність	394,0	470,3	0,00

Продовження таблиці 1

Досліджувані параметри	Рівень розвитку (середній ранг)		<i>p</i>
Передбачливість- безтурботність	339,5	486,2	0,00
<i>Емоційність-стриманість</i>	431,5	459,3	0,18
Тривожність-безтурботність	403,4	467,5	0,00
Напруженість- розслабленість	430,4	459,6	0,16
Депресивність-емоційний комфорт	439,3	457,0	0,39
Самокритика- самодостатність	480,7	444,9	0,08
Емоційна лабільність- стабільність	451,2	453,5	0,91
<i>Грайливість-практичність</i>	484,7	443,7	0,05
Цікавість-консерватизм	515,4	434,7	0,00
Мрійливість-реалістичність	488,6	442,6	0,03
Артистичність- неартистичність	435,6	458,1	0,28
Сензитивність-нечутливість	397,4	469,3	0,00
Пластичність-ригідність	526,5	431,5	0,00

За фактором «екстраверсія – інтроверсія» і за первинними показниками активності, товариськості та привертання уваги досліджувані підгрупи не відрізняються, проте, педагоги виявилися більш схильними до домінування в поведінці та діяльності, а учні – до пошуку нових вражень. Значення фактору «прив’язаність – відокремленості» та всіх первинних компонентів є вищими у педагогів: вони більшою мірою ніж учні відчувають потребу бути поруч з іншими, допомагати; краще розуміють людей, відчувають особисту відповідальність за їх добробут; краще вміють співпереживати і радіти успіхам інших; активніше підтримують колективні заходи, відчувають відповідальність за спільну справу; частіше ніж учні намагаються уникати розбіжностей, менше вдаються до конкуренції й частіше – до співпраці. Натомість, учням більшою мірою притаманні прагнення до незалежності та самостійності, до збереження дистанції, бажання мати відокремлену позицію при взаємодії з іншими. За фактором «контролювання – природ-

ність» та всіма його компонентами показники розвитку в учнів є нижчими ніж у педагогів. Останнім властива більша сумлінність, відповідальність, обов'язковість, точність, акуратність у справах; вони більше цінують порядок і комфорт, більш наполегливі в діяльності та зазвичай досягають високих результатів; частіше дотримуються моральних принципів і не порушують загальноприйнятих норм поведінки. Але, педагоги рідше за учнів відчувають себе розкутими настільки, щоб давати волю почуттям. Афективну сферу характеризує четвертий фактор «емоційність – емоційна стриманість» і відмінності проявилися окремими компонентами: нижчою самокритичністю та вищою тривожністю у педагогів порівняно з учнями. Фактор «практичність – грайливість» свідчить, що педагоги є більш практичними та водночас більш сензитивними ніж учні, а вища грайливість старшокласників ґрунтується на краще розвинених ніж у педагогів цікавості, мрійливості, пластичності.

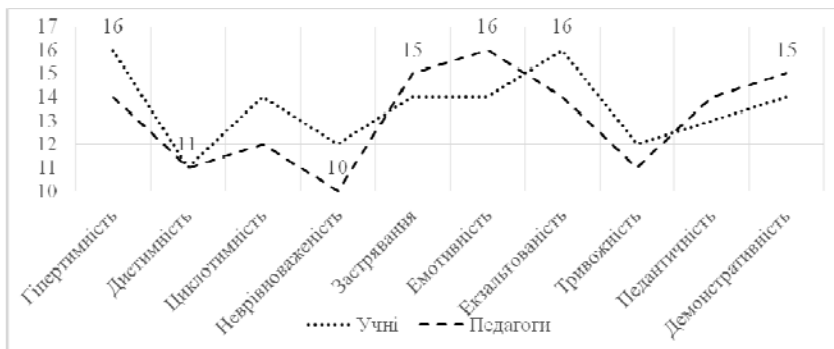


Рис. 1. Акцентуації характеру в учнів, педагогів

Результати діагностики за методикою «Велика п'ятірка» доповнюються результатами аналізу акцентуацій характеру та узгоджуються з ними (рисунок 1). При інтерпретації результатів Ю. Кортнева (2004, с.11) рекомендує визначати рівень середніх значень в діапазоні між 5 і 6 рангом. У нашому випадку зона середніх значень для учнів – лінійна межа в 16 балів, для педагогів – інтервал від 15 до 16 балів, а отже, обидва графіки характеризуються підвищеними середніми ($\mu > 15$). Екстремуми графіків для учнів акцентуються точками: гіпертимність, екзальтованість (16 балів), дистимність (11 балів); для педагогів – нерівноваженість (10 балів), емотивність (16 балів),

показники застрявання та демонстративності у педагогів знаходяться на нижній межі інтервалу середніх значень (15 балів).

Означені показники вказують на тенденції до прояву відповідних акцентуацій. Учні виглядають більш активними ніж педагоги через більшу ймовірність прояву піднесеного настрою, жаги до діяльності, сприйняття власної ролі та позиції як активної, підприємливої. Дистимність в учнів і педагогів виражена рівною мірою, але при цьому учні є більш нестійкими у плані прояву активності та більш схильними до циклотимності. Аналіз за діадою реактивності дозволяє оцінювати та прогнозувати особливості реагування досліджуваних на поточні події: учні виглядають більш схильними до неврівноваженої, непередбачуваної поведінки, проте, відповіддю на сильний стимул у вчителів ймовірно буде більш тривала стійка афективна реакція. За шкалами емоційної сфери учні виглядають більш схильними до екзальтації, до співвіднесення переживань із зовнішніми подіями, тоді як педагоги – більш емотивними, їхні переживання мають скоріше інтровертовану природу, є глибшими, опосередковуються особистісними смислами, визначають мотиваційну структуру й проявляються відносно всієї діяльності. Порівняння показників за шкалами контролю дозволяють вважати, що педагоги виявляють більшу схильність до демонстративної поведінки та педантичності ніж учні. Порівняльний аналіз за *U*-критерієм Манна-Уїтні підтвердив статистичну значущість відмінностей у групах старшокласників і педагогів у проявах тенденцій до гіпертимності (508,5>435,4; $p=0,00$), циклотимності (520,1>431,9; $p=0,00$), неврівноваженості (540,9>425,9; $p=0,00$), застрявання (399,5<467,4; $p=0,00$), емотивності (365,9<477,28; $p=0,00$), екзальтованості (511,9>434,4; $p=0,00$), педантичності (399,3<467,5; $p=0,00$).

З огляду на нестабільність, невизначеність, непередбачуваність та складність сучасного VUCA-світу, актуальним показником для порівняльного аналізу (за *U*-критерієм) в досліджуваних підгрупах є особливості розвитку толерантності до невизначеності (таблиця 2) та стратегій подолання стресових ситуацій.

Толерантність до невизначеності за визначенням Т. Корнілової (2010) відображає особливості прагнення до змін, новизни, оригінальності, готовність прокладати нові шляхи, віддавати перевагу більш складним завданням, мати можливість самостійності та подолання обмежень і є більш розвинутою в учнів. Показники ж інтолерантності до невизначеності (як прагнення до визначеності в ставленні до світу) та у міжособистісних відносинах (прагнення до ясності і контролю, нестійкості, монологічності, статичності в міжособистісних стосунках) більшою мірою виражені у педагогів.

Таблиця 2

Порівняння толерантності до невизначеності учнів, педагогів

Параметри толерантності-інтолерантності	Рівень розвитку (середній ранг)		p
	учні (n=205)	педагоги (n=698)	
Толерантність до невизначеності	486,5	443,2	0,04
Інтолерантність до невизначеності	393,3	470,5	0,00
Міжособистісна ІТН	382,2	473,7	0,00

П. Лушин пов'язує освоєння теперішнього VUCA-світу зі здатністю толерувати невизначеність і визначає декілька типів ставлення до неї: толерантне (активне, пасивне), інтолерантне (активне, пасивне) й «недефіцитарне», при якому невизначеність та хаос розглядаються як джерела зростання та розвитку особистості. Прояв і домінування того або іншого типу ставлення до невизначеності розглядається ним в процесуально-смысловому контексті перехідних ситуацій, що має таку специфіку: пасивно інтолерантний етап/тип ставлення пов'язаний зі стражданням, емоціями горя, відчаю, депресії; активно інтолерантний – зі спробами регламентувати, впорядкувати власні реакції у межах наявних смислів і засобів опанування; толерантний – з прагненням до використання переваг невизначеності та хаосу; посттравматичне зростання – з усвідомленням хаотичного та невизначеного стану як конструктивної реакції на хаос та невизначеність (Лушин, 2016, с. 37-39). У даному контексті отримані статистики можуть бути проінтерпретовані таким чином, що учням краще ніж педагогам вдається опанувати ситуації невизначеності, характерні для

сучасної повсякденності, бути більш «просунутими» й активними у використанні їх ресурсності для особистісного зростання та розвитку.

Подальші міркування спираються на результати дослідження копінг-стратегій (на основі U-критерія). Вони свідчать, що учні у подоланні стресових ситуацій вдаються до стратегії уникнення частіше ніж педагоги (таблиця 3).

Таблиця 3

Порівняння копінг-стратегій учнів, педагогів

Копінг-стратегії	Показник прояву (середній ранг)		p
	учні (n=205)	педагоги (n=698)	
Вирішення проблем	246,1	258,0	0,45
Пошук соціальної підтримки	262,7	253,6	0,57
Уникнення проблем	330,1	235,9	0,00

Хоча, традиційно перевага й надається «активним» копінгам, але ті події, що унеможливають зміни, не мають виходу та варіантів розв'язання проблеми, характеризуються приреченістю, актуалізують здатність особистості до відновлення емоційного благополуччя, зниження емоційної напруги за рахунок уникання взаємодії з існуючою проблемою. Така начебто пасивна стратегія є логічною та ситуативно доцільною і в динаміці перехідних ситуацій за П. Лушиним. Тож, стратегія до уникання від вирішення проблем, які в сучасному світі скоріше претендують на статус «хронічних», аніж ситуативних, також може набувати нейтрального або позитивного характеру.

Отже, учні виявляють вищу ніж педагоги толерантність до невизначеності й частіше дозволяють собі вдаватися до стратегії уникнення у вирішенні проблем, «заплющувати на неї очі». Натомість педагогам невизначеність дається важче, вони прагнуть до більшої конкретики у ставленні до світу, до інших людей та рідше ніж учні «ховаються» від вирішення проблем, надаючи перевагу активним і соціально ресурсним стратегіям.

Результати попередніх діагностик дають підстави припустити, що й розвиток усвідомленої саморегуляції поведінки у педагогів буде вищим ніж в учнів старших класів,

що й підтверджується статистиками (за U -критерієм) за методикою В. Моросанової (таблиця 4).

Проте, вищий загальний рівень усвідомленої регуляції у педагогів очевидно досягається не стільки за рахунок особистісних регуляторних якостей, скільки завдяки краще розвиненим функціональним ланкам регуляторного процесу – моделюванню (передбачає розвиненість уявлень про зовнішні та внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомлення, деталізованості й адекватності), а також адекватності в самооцінці результатів своєї поведінки, діяльності.

Таблиця 4

Порівняння усвідомленої саморегуляції поведінки учнів, педагогів

Параметри саморегуляції	Показник розвитку (середній ранг)		p
	учні (n=205)	педагоги (n=698)	
Планування	237,1	260,3	0,14
Моделювання	210,6	267,3	0,00
Програмування	235,8	260,7	0,11
Оцінка результатів	225,7	263,3	0,02
Гнучкість	289,7	246,5	0,01
Самостійність	299,7	243,9	0,00
Загальний рівень	226,4	263,1	0,02

Учні ж досягають цілей переважно завдяки особистісній гнучкості, здатності перебудувати, вносити корективи в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, самостійності та автономності у плані організації власної активності.

Поглибити уявлення про специфіку смисложиттєвих орієнтацій та суб'єктивного благополуччя в учнів і педагогів дають можливості результати діагностики за тестом смисложиттєвих орієнтацій (рисунок 2, таблиця 5), за шкалами «суб'єктивне щастя», «задоволення життям» (таблиця 5).

Осмысленість життя є неоднорідним конструктом і включає власне смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, інтерес та емоційну насиченість життя, результативність та задоволеність життям, а також локус-контролю щодо загальних світоглядних переконань про реалістичність контролю в цілому та віри у власну здатність його реалізувати (Леонтьев, 2006). Всі

показники осмисленості життя у педагогів є вищими ніж в учнів, проте «архітектура» смисложиттєвих орієнтацій у них є подібною: всі досліджувані більше орієнтовані на процес життя «тут і тепер» ніж на досягнення віддалених цілей, при цьому результативність прожитого життя оцінюється ними не досить високо, що ймовірно позначає її потенційність і перспективність у майбутньому. Співвідношення показників локусу-контролю свідчить, що абстрактні переконання про контрольованість життя є більш вираженими ніж віра у власні сили, у здатність контролювати своє життя, вільно приймати та втілювати рішення.

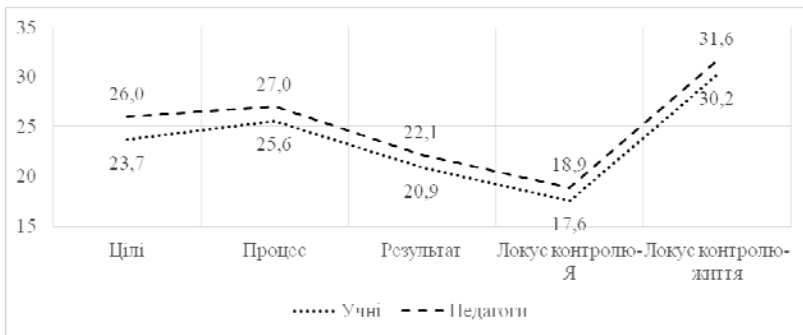


Рис. 2. Смисложиттєві орієнтації учнів, педагогів

Шкала суб'єктивного щастя вимірює емоційне переживання власного життя як цілісності, що відображає загальний рівень психологічного благополуччя (Осин, 2008).

Таблиця 5

Порівняння осмисленості життя, суб'єктивного благополуччя учнів і педагогів

Досліджувані параметри	Рівень розвитку (середній ранг)		p
	учні, n=106	педагогі, n=404	
Загальна осмисленість життя	198,5	270,5	0,00
Суб'єктивне щастя	213,0	266,7	0,00
Задоволення життям	351,0	256,7	0,72

Шкала задоволеності життям – інтегральний вимірювальний конструкт, проте, в ньому домінує когнітивна оцінка відповідності життєвих обставин очікуванням індивіда, він

більш тісно корелює з об'єктивними показниками успішності життя (там само).

Виходячи з цього, можемо зазначити, що рівень задоволеності життям як раціональне співвідношення очікувань і реалій в учнів і педагогів є тотожними, тоді як емоційно забарвлена оцінка щастя є більш вираженою у педагогів, тобто вони почуваються більш щасливими (таблиця 5). Отримані результати узгоджуються з результатами інших досліджень у плані того, що найбільш суттєво на переживанні щастя та задоволеності життям в юнацькому віці позначаються евідемоністичні характеристики особистості (на відміну від гедоністичних, акцентується увага не на афективних переживаннях, а на процесах самореалізації особистості) – віра в себе, зрілість і цінність позитивних відносин з іншими. При цьому реалізація власного потенціалу виступає центральним фактором гедоністичних аспектів суб'єктивного благополуччя (Рикель, 2017).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасні педагоги та учні у плані особистісно-психічної організації мають значущі відмінності. Ресурсність емпіричних даних пов'язуємо з міркуваннями щодо особливостей розвитку колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії.

А. Журавльов (2002, с.66) виділяє три критеріальні властивості групи при описанні колективного суб'єкта: взаємозв'язки між членами групи, що не обмежується просторово-часовими зв'язками, а являють собою основу формування психологічної готовності до спільної активності; власне спільна активність та групова саморефлексивність. Композиції цих параметрів і домінування певної ознаки дозволяють виділяти різні прояви суб'єктності: потенційної, реальної та групової саморефлексії як якісно іншої форми спільної активності, що виявляється далеко не кожною групою та забезпечує соціальний розвивальний ефект. Учні і педагогічних працівників у реальному процесі передачі-засвоєння накопичених суспільством знань поєднують освітні цілі (особистісний розвиток, набуття відповідних часу компетенцій, здатність вибудовувати та реалізовувати ІОТ та ін.) й тому можемо розглядати спільноту учнів і педагогів крізь

призму колективної суб'єктності – як колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії (далі – КСППВ) різного рівня розвитку/організації. Акцентуємо й на психологічному аспекті не випадково, оскільки, психологічна служба діє на всіх рівнях системи освіти України та відіграє в навчальному процесі значущу роль.

Представлені психологічні характеристики учнів і педагогів в аспекті динаміки КСППВ логічно доповнюються й у своїй єдності на просунутих рівнях репрезентують найширший діапазон психологічних характеристик, які є високо потенційними в плані адаптації до нових умов, подолання перешкод, адекватної відповіді на виклики розвитку. Тобто можна говорити не стільки про відмінності, скільки про компліментарність психологічних характеристик, розподілених між учасниками КСППВ. Наприклад, схильність педагогів до домінування в поведінці та діяльності може врівноважуватися здатністю учнів до підпорядкування, так звана «прив'язаність» педагогів у плані взаємодії з іншими – прагненням учнів до незалежності та самостійності; вольова поведінка та практичність дорослих – здатністю юнаків бути розкутими та давати волю почуттям, їх грайливістю, зацікавленістю, мрійливістю, пластичністю; гіпертимність, активна зміна настроїв, невірніваженість і непередбачуваність, здебільшого екстравертовані переживання учнів – почасти стабільним настроєм, емотивністю, педантичністю, глибшими інтровертованими переживаннями педагогів; вища інтолерантність до світу, прагнення до визначеності в міжособистісному спілкуванні, активні й соціально орієнтовані стратегії вирішення проблем у педагогів, чіткіше означені їхні смисложиттєві орієнтації та яскравіше почуття суб'єктивного щастя – вищою толерантністю до невизначеності учнів, їхньою орієнтацією на уникання проблем на фоні раціональної зосередженості на самореалізації як значущому факторі суб'єктивного благополуччя.

Характеристики, за якими досліджувані групи різняться, можуть розглядатись і як такі, що позначають зону найближчого розвитку для досліджуваних груп. При цьому прояв певних особистісних якостей, демонстрація поведінки однією зі сторін, може сприйматись як модель для наслідування іншою, або,

навпаки – відкидатися як неприйнятна, недоречна, неактуальна і, навіть, створюючи ситуації протиріччя (внутрішньо особистісні, міжгрупові), виступати джерелом рефлексії, самопізнання, розвитку особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з дослідженням ресурсів колективної суб'єктності та недирективних форм психологічного супроводу навчального процесу щодо реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистості.

Список використаних джерел

- Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта / А. Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М. И. Воловиковой. – М. : ПЭР СЭ, 2002. – 368 с.
- Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Корнилова Т. В. // Психологический журнал / Ред. А. Л. Журавлев. – 2010. – Том 31 январь-февраль 2010. – С. 74-86.
- Кортнева Ю. Диагностика актуальной проблемы / Кортнева Ю. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 240 с.
- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2 изд. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.
- Лушин П. В. Неопределенность и типы отношения к ней: ситуация психологической помощи / П. В. Лушин. // Психологічне консультування і психотерапія. – 2016. – Т. 1. – Вип. 5. – С. 33–40.
- Осин Е. Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М. : Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. – С. 171–173.
- Рикель А. М. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах / Рикель А. М., Тунианц А. А., Батырова Н. П. // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 2017. – № 2. – С. 64–82.
- Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : Учебно-методическое пособие / Хромов А. Б. – Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2000. – 23 с.
- 10 причин, чому діти не хочуть ходити до школи : Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://womo.ua/10-prichin-pochemu-ditine-hotvat-hodit-v-shkolu/>. – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 10.06.2018. – Загол. з екрану.

References

- Zhuravlev, A. L. (2002). Psihologiya kollektivnogo subjekta [Psychology of collective subject]. In A. V. Brushlinskiy & M. I. Volovikova (Eds.), Psihologiya individual'nogo i gruppovogo subjekta [Psychology of individual and collective subject]. Moscow: PEHR SHE [In Russian].
- Kornilova, T. V. (2010). Novyj oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti [New questionnaire of tolerance-intolerance to ambiguity]. Psihologicheskij Zhurnal [Psychological Journal], 31, 74-86 [In Russian].
- Kortneva, Y. U. (2004). Diagnostika aktual'noj problemy [Diagnostics of the actual problem]. Moscow: Institut Obshchegumanitarnyh Issledovanij [In Russian].
- Leont'ev D. A. (2006). Test smyslozhiznennyh orientacyj (SZHO) [Test of life-meaning orientations]. Moscow: Smysl [In Russian].
- Lushin, P. V. (2016) Neopredelennost' i tipy otnosheniya k nej: situaciya psihologicheskoy pomoshchi [Ambiguity and types of attitude towards it: situation of psychological assistance]. Psihologichne Konsultuvannya i Psihoterapiya [Psychological consulting and psychotherapy], 1(5), 33-40 [In Russian].
- Osin E. N., Leont'ev D. A. (2008). Aprobaciya russkoyazychnyh versij dvuh shkal ehkspress-ocenki subjektivnogo blagopoluchiya [Approbation of two Russian-language scales of express evaluation of subjective well-being]. In: Materialy III Vserossijskogo Sociologicheskogo Kongressa [Materials of III all-russian Sociological congress]. (pp.171-173) [In Russian].
- Rikel' A. M., Tuniyanc A. A., Batyrova N. P. (2017). Ponyatie subjektivnogo blagopoluchiya v gedonisticheskom i ehvdemonisticheskom podhodah [The notion of subjective well-being within hedonistic and eudemonic approaches]. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Psihologiya [Bulletin of Moscow university. Psychology], 2, 64-82 [In Russian].
- Khromov A. B. (2000). Piatyfaktornyi oprosnyk lychnosti: Uchebno-metodycheskoe posobyе [Five-factors personality questionnaire: Handbook]. Kurhan : Yzd-vo Kurhanskoho hos. Unyversyteta [In Russian].
- WOMO (2017) 10 prychyn, chomu dity ne khochut khodyty do shkoly [10 reasons why children don't want to go to school]. Retrieved from <http://womo.ua/10-prichin-pochemu-deti-ne-hotyat-hodit-v-shkolu> [In Ukrainian].

Ya. Sukhenko

PSYCHOLOGICAL PORTRAITS OF STUDENTS AND TEACHERS: CONTEXT OF COLLECTIVE AGENCY

Article deals with the results of comparative study of psychophysical, regulative, value features of senior pupils and teachers, and features of their character. It has been concluded that these features within the dynamics of collective agent of psychological-pedagogic interaction are potential and complimentary. In particular, pedagogues' inclination to domination could be balanced/added with pupils ability to submission; so called "pedagogues attachment" – with pupils aspiration for independency and individuality; adults' volitional and pragmatic behavior – with pupils relaxedness, their ability to give way to emotions, imagination; frequent changing of pupil's' emotions and their extraversion – with teacher's stable mood and pedantry; pedagogues' intolerance to the world and their striving for distinctness in interpersonal communication – with pupils' tolerance to ambiguity, their orientation for escaping the problems and rational concentration on self-realization.

Key words: *extraversion, accentuation, tolerance of ambiguity, coping strategy, conscious self-regulation, meaningfulness of life, collective agency.*

Надійшла до редакції 2.06.2018 р.