

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВОЛИНЧУК ОЛЕНА ВАЛЕРІЇВНА

УДК: 159.923:37.011.3-051/052(043)

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕЖІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІВ ТА
СТУДЕНТІВ

053 Психологія
05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ О.В. Волинчук

Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор,
академік НАПН України Чебикін Олексій Якович

Одеса – 2023

АНОТАЦІЯ

Волинчук О.В. Межі психологічного простору педагогів та студентів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса, 2023.

Дисертаційна робота присвячена теоретичному та емпіричному дослідженню специфіки прояву особливостей функціонування психологічних меж у студентів та викладачів і суверенності їх психологічного простору та їх особистісних детермінант.

Дисертаційна робота складається зі списку умовних скорочень, вступу, трьох розділів, що містять підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 168 найменувань, 16 з яких англійською мовою, та додатків. У вступі визначено об'єкт і предмет дослідження, обґрунтовано актуальність теми дисертаційного дослідження, його наукову новизну, практичне значення, прокоментовано апробацію, описано структуру дисертаційної роботи та її основний зміст.

У *першому розділі* «Теоретико-методологічні підходи до основ пізнання меж психологічного простору» на основі існуючих даних уточнено зміст психологічного простору й психологічних меж. Запропоновано розглядати межу як захисну, «бар'єрну» позицію відношення до себе й оточуючих, що спрямована на досягнення певної мети діяльності при взаємодії з іншими людьми. Також тут проведено узагальнення підходів до пізнання феномену психологічного простору й меж. В аспекті останнього визначено три етапи у його вивченні: 1) донауковий період – названий так як час витоків, започаткування вивчення даної проблеми; 2) сучасний період, що умовно поділяється на два: 1.фрагментарні та опосередковані дослідження психологічних меж і простору; 2. цілеспрямовані та системні дослідження описуваних явищ.

Спираючись на існуючі та попередні наші здобутки, побудовано концептуальну модель можливостей дослідження меж психологічного простору особистості. Ключовими компонентами в зазначеній моделі виступили: по-перше, психологічний простір та його суверенність, по-друге, межі та їх функції, й по-третє, особистісні детермінанти досліджуваних феноменів.

У *другому розділі* «Методи організації та умови проведення дослідження» на основі узагальнення існуючих даних відносно пізнання предмету дослідження визначено та описано три групи методів: по-перше, методики з дослідження специфіки прояву психологічних меж; по-друге, методики з дослідження особливостей психологічного простору особистості; по-третє, методики, спрямовані на дослідження особистісних особливостей як вірогідних детермінант функціонування психологічної межі. Всього на основі узагальнення різних методик для попередньої апробації було обрано 11, а потім для проведення основних досліджень – 7. Останні дали виявити та кількісно оцінити 45 показників. Загальна вибірка респондентів склала 208 осіб, в тому числі 86 студентів та 122 викладачі.

У *третьому розділі* «Особливості прояву психологічних меж у студентів та викладачів» представлено результати дослідження психологічної межі студентів та викладачів двох груп залежно від віку педагогічних працівників та тривалості їх професійної діяльності й описано особливості суверенності психологічного простору цих трьох виборок (студенти та викладачі з різним стажем роботи); розкрито специфіку особистісних детермінант досліджуваних феноменів, емоційну зрілість опитуваних, емоційні бар'єри в спілкуванні респондентів, динамічні характеристики (психотизм, нейротизм, екстра-, інтроверсія), характер типів мотивації студентів та видів спрямованості в професійній діяльності викладачів. Також тут розкрита структура психологічних як спільних, так і відмінних особливостей в прояві меж і простору та їх особистісних детермінант залежно від рівня сформованості спокійно-нейтральної функції межі в студентів.

Виходячи з результатів досліджень загальних виборок студентів та викладачів, представлені характерні прояви вираженості за всіма показниками як меж і простору, так й особистісних особливостей. На виборці студентів виявлена певна варіативність в їх прояві за даними мінімальних та максимальних значень. Аналогічна тенденція проявилася при аналізі виборок викладачів залежно від тривалості професійного досвіду. Завдяки аналізу середніх даних виявлено, що з віком та набуттям досвіду підвищується суверенність цінностей педагогічних працівників в аспекті толерантності. Показано, однак, що схильність до самозмінювання, навпаки, знижується. Також були відмічені певні тенденції до розбіжностей в прояві діагностованих показників між студентами та викладачами з різним досвідом роботи. Останні результати дали підставу для застосування диференційованого підходу в аналізі таких відмінностей з урахуванням специфіки прояву рівнів певних ознак межі в студентів і ступеню професійного досвіду в педагогів.

Подальший аналіз засвідчив, що залежно від рівнів прояву межі в груп з високим та низьким проявом спокійно-нейтральної її функції виявлені статистично достовірні відмінності за проникною та власне за спокійно-нейтральною функцією.

Що торкається статистично достовірних відмінностей за діагностованими показниками між групами досвідчених та менш досвідчених викладачів, то тут лише відмічені тенденції до відмінностей, зокрема за характером загальної суверенності психологічного простору та суверенності речей.

Щодо загальногрупових статистично достовірних відмінностей між студентами та викладачами, то тут значущих відмінностей не було виявлено.

Поглиблений кореляційний аналіз взаємозв'язків меж простору та особистісних особливостей на виділених групах студентів показав, що в підгрупі з низьким рівнем прояву спокійно-нейтральної функції вірогідними особистісними детермінантами меж може виступати емоційна зрілість, а ще низька суверенність простору; з високим рівнем – емоційна зрілість,

комунікативна мотивація навчальної діяльності, а також висока суверенність простору. Що торкається кореляційного аналізу в групах викладачів, то для менш досвідчених важливими в детермінації межі виявилися організаційна спрямованість діяльності, гнучкість емоцій, бажання зближатись з людьми на емоційній основі та домінування позитивних емоцій, добра саморегуляція, суверенність їх речей та цінностей. Для більш досвідчених – комунікативна спрямованість діяльності, також гнучкість емоцій, вміння ними керувати, висока саморегуляція, однак низька суверенність (навіть депривованість) за більшістю параметрів психологічного простору. На підставі останніх емпіричних результатів та попередніх теоретичних сформовано науково-методичні рекомендації можливостей їх імплементації як в навчально-професійну підготовку психологів та педагогів, так і в діяльність практичних психологів та соціальних працівників навчальних закладів.

Практичне значення одержаних результатів. Дисертаційна робота має практичне значення, тому її результати становлять інтерес для практичних психологів, педагогічних працівників, керівників навчальних закладів, студентів тощо. Її результати поглиблюють знання про особливості функціонування особистості студента та педагога залежно від тривалості педагогічного досвіду останнього, дають цінний матеріал про психологічні межі та особистісний простір учасників педагогічного процесу, розширюють знання про взаємозв'язки зазначених феноменів з особливостями емоційної зрілості, бар'єрів у спілкуванні, мотивації навчальної діяльності студента та професійної спрямованості викладача.

Ключові слова: психологічні межі, суверенність психологічного простору, функції психологічної межі, депривованість простору, емоційна зрілість, емоційні бар'єри в спілкуванні, мотивація навчальної діяльності, професійна спрямованість педагога, взаємодія, особистість, студенти, викладачі, цінності, толерантність, схильність до самозмінювання.

ABSTRACT

Volynchuk O.V. The psychological boundaries of teachers and students. – A qualifying scientific work on the right of manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Philosophy on specialty 053 – psychology. – State institution "South-Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky", Odessa, 2023.

This thesis is devoted to the theoretical and empirical investigation of the specifics of the development of characteristics in the functioning of students and teachers psychological boundaries, the dynamics and sovereignty of their psychological space and their interrelationships with other personal phenomena.

The thesis consists of a list of abbreviations of terms, an introduction, three chapters with subchapters, conclusions for each chapter and for the entire work, a list of sources with 168 titles and appendices. The introduction defines the object and subject of the study, substantiates the relevance of the topic of the thesis, its scientific novelty and its practical significance, explains its approval, and describes the thesis's structure and its basic content.

In the first chapter, "Theoretical and methodological approaches to the basics of knowledge of the boundaries of psychological space", the theoretical analysis of the research subject is presented, namely the content of the scientific literature on psychological space and psychological boundaries is clarified; an overview of the psychological aspects of boundaryness and spatiality from early stages of interest to these phenomena, which were initially named and characterized differently in the scientific discourse, to the latest approaches, is provided; and the characteristic features of the research subject and the conditional model of knowledge of the psychological space and boundaries of students and teachers is presented.

In the second chapter, "Methods of organization and conditions of research", on the basis of generalization of existing data concerning knowledge of the research subject, three groups of methods are defined and described: first, methods for researching the specifics of the boundaries of psychological space; secondly, methods for researching the characteristics of the psychological space of the

individual; thirdly, methods aimed at researching personal characteristics as probable determinants of the functioning of the psychological boundary.

In the third chapter, "Characteristics of psychological boundary development in students and teachers", the characteristics of the functioning of the psychological boundaries of two groups of students and teachers, depending on the age of the educational workers and the duration of their professional activity, are presented; the characteristics of the sovereignty of the psychological space of three samples are described (students, teachers with up to 10 years of work experience and teachers with more than 10 years of experience of educational activity), the characteristics of the emotional maturity of the respondents are revealed, the emotional barriers to communication for the respondents are investigated, the characteristics of their dynamic are studied, the leading types of motivation for student learning and the types of orientation of the professional activity of educational workers are determined.

Also, the chapter provides a descriptive comparison of all of the studied phenomena among students and teachers, a graphic comparison of the average data of the personal characteristics of pedagogical workers by all studied indicators, describes the correlations between the functions of the psychological boundary and the sovereignty of psychological space with other psychological characteristics of the respondents and provides scientific and methodical recommendations regarding the qualitative functioning of the psychological boundaries and space of respondents. Three subgroups of students are separately identified and described, depending on the characteristics of the calm-neutral function of the psychological boundary and, on this basis, the personal characteristics of the identified types of students and the probable determinants of the studied phenomena are revealed.

As a result of the study of the characteristics of the psychological boundaries of students and teachers in this thesis, it was revealed that the highest level of development in students is characterized by an impermeable boundary function, and the lowest by a permeable one. More than half of the surveyed students also demonstrate a high level of development of the restraining function, as well as the

absorbing and giving function. The calm-neutral function is highly developed in more than a third of students. The students' boundary functions are unbalanced.

In young teachers, the functions of the psychological boundary are represented in a similar way: the most developed is the impermeable boundary; the permeable boundary is also of a low level, although higher compared to that of the students; the giving function is also highly developed in half of the respondents. The restraining function is less developed than that of the students. Calm-neutral is also at a lower level of functioning.

The most harmonious functioning of the psychological boundary is presented in experienced teachers, although, like students and younger colleagues, the impermeable function is very well developed and the penetrating function is slightly lower compared to younger teachers. Therefore, it is possible to state that the development of the protective mechanism of psychological boundary is standard for all participants in the educational process. In a similar way to other participants in educational activity, experienced teachers are characterised by the giving function, slightly higher in comparison with younger teachers, and the restraining and calm-neutral function, obviously, strengthen with age and an increase in pedagogical experience. Therefore, the lowest indicators of psychological boundary functions and the least harmonious manifestations of them were found in teachers with little professional experience.

The study of the sovereignty of the psychological space of students and teachers allows to assert that a little less than half of the surveyed students, by almost all parameters, are characterized by an average or high level of psychological sovereignty and a little more than half by a low level or even a deprivation of space, but the overall indicator of psychological sovereignty shows, that two-thirds of respondents are marked by a low level or deprivation of space.

Among young teachers, the study of the sovereignty of the space found that, according to the parameters of the body, territory, things, habits and social relations, sometimes two-thirds, and in other cases more than three-quarters of the respondents are low-sovereign or deprived. An average and high level of sovereignty is found in

one-third of young teachers, according to the parameters of the body, territory and things. Indicators of habits and social relations differ to a small extent, and the highest level of sovereignty is also revealed by the parameter of value, as in students. It is possible to state that students are more sovereign than teachers with little work experience.

The sovereignty of experienced teachers is even more similar to the deprivation of psychological space. Less than one-third of the respondents in terms of body, territory, things and habits are collectively marked by high or, more often, by an average level of sovereignty. And almost two-thirds by a low level or deprivation of it. Only the indicators of social ties and values differ, where more than half of respondents are mostly moderately sovereign or, in rare cases, highly sovereign. We can assume that, with age, the sovereignty of body, territory, things and time habits of teachers decreases, under the pressure of social and professional requirements. Analyzing all of the obtained data, we can state that the sovereignty of psychological space depends on age and is higher in younger people and, over the years, it shifts in the direction of deprivation.

Practical significance of the obtained results. The thesis has practical importance, so its results are of interest to practising psychologists, teaching staff, heads of educational institutions, students, etc. Its results deepen knowledge of the characteristics of the functioning of the personality of the student and the teacher, depending on the extent of the latter's pedagogical experience, provide valuable material about the psychological boundaries and personal space of participants in the pedagogical process, expand the knowledge about the relationships of these phenomena with personal characteristics.

Key words: psychological boundaries, sovereignty of psychological space, functions of psychological boundaries, deprivation of space, emotional maturity, emotional barriers in communication, motivation of educational activity, professional orientation of a pedagogue, interaction, personality, students, teachers, values, tolerance, tendency to self-change.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку,

затвердженого МОН України:

1. Волинчук О.В. До проблеми психологічних меж особистості. *Наука і освіта*. 2019. №3. С.37 – 40. DOI: <http://doi.org/10.24195/2414-4665-2019-3-6>.

Ключові слова: особистість, психологічні межі, психологічний простір.

2. Волинчук О.В. Межі психологічного простору та комунікативна толерантність ранніх юнаків. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2020. С. 52 – 56. DOI: <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2020-68-07>

Ключові слова: психологічні межі, толерантність, комунікативна толерантність, дистанційованість, ранні юнаки.

3. Волинчук О.В. Особливості психологічних меж і стилів мислення студентів та викладачів. *Journal of Psychology Research*. Vol. 27 (10). Дніпро 2021. С. 35 – 40. DOI: <http://doi.org/10.15421/102104>.

Ключові слова: особистість, психологічні межі, межі психологічного простору, межі Я, стиль (склад) мислення, навчальна діяльність.

4. Волинчук О.В. Взаємозв'язок емпатії та суверенності психологічного простору студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. № 4. 2021. С.87 – 92. DOI: <http://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.17>.

Ключові слова: суверенність психологічного простору, психологічні межі, емпатія, полікомунікативна емпатія, емоційний інтелект, студенти.

5. Волинчук О.В. Сформованість психологічного простору й особистісних меж як детермінанта психологічного благополуччя студентів. *Психологія і особистість*. Полтава – Київ. 2022. №2 (22). С.128 – 138. DOI: <http://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265491>.

Ключові слова: психологічні межі, психологічний простір, суверенність психологічного простору, психологічне благополуччя, студенти.

6.Волинчук О.В. Стан сформованості психологічних меж та інших психологічних якостей викладачів як чинник євроінтеграційної спрямованості українців. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 3 – 10. DOI <http://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.1>.

Ключові слова: євроінтеграція, психологічні межі, психологічний простір, емоційна зрілість, спрямованість професійної діяльності педагога.

***Статті та тези доповідей, які засвідчують
апробацію матеріалів дисертації***

7.Волинчук О.В. Навчальна група як середовище вивчення психологічних меж підлітків. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020». Чернігів. 2020. С. 214 – 217.

8.Волинчук О.В. Позначення доступності інформації на психологічних межах неповнолітніх: загрози безпеці. V Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні технології розвитку особистості». Херсон. 2020. С. 69 – 72.

9.Волинчук О.В. Functions of students' psychological boundaries. Всеукраїнська науково-практична конференція «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених». Харків. 2020. С. 57 – 58.

10.Волинчук О.В. Залежність ефективності навчального процесу від рівня сформованості психологічних меж викладача. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення». Київ. 2020. С. 378 – 379.

11.Волинчук О.В. Особистісний ріст викладача як результат усвідомлення й корекції власних психологічних меж. II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інтеграція освіти, науки та бізнесу: літні диспути. Дніпро. 2020. С. 102 – 103.

12.Волинчук О.В. Вплив дистанційної форми навчання на межі психологічного простору учасників педагогічної взаємодії. VII International Scientific and Practical Conference. Stockholm, Sweden. 2020. С. 238 – 240.

13.Волинчук О.В. Суверенність психологічного простору старших школярів як стан їх особистісних меж. Матеріали заочної міжнародної науково-практичної конференції «Гуманітарна наука ХХІ століття: сучасні виклики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук». Чернігів. 2020. С. 178 – 180.

14.Волинчук О.В. Вплив відчуття благополуччя на межі психологічного простору студентів-психологів. Інструменти і механізми модернізації наукових та освітніх процесів. Матеріали II науково-практичної конференції (м. Полтава, 18-19 грудня 2020 р.). Херсон. 2020. С. 77 – 79.

15.Волинчук О.В. Психологічний простір дитини вдома й у школі як запорука розвитку самореалізованої особистості. Нова українська школа: стратегія розвитку особистості: збірник тез доповідей II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (15 лютого 2021 р., Мукачєво). Мукачєво. 171 с. С.19.

16.Волинчук О.В. Психологічна складова освітнього простору як фактор впливу на психологічні межі викладача та студентів. II Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: тези доповідей». Дніпро, 2021. С. 68 – 69.

17.Волинчук О.В. Психологічний портрет студента за параметрами суверенності психологічного простору, емоційного інтелекту та комунікативної соціальної компетентності. Орликіана – 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти: матеріали науково-практичного симпозиуму (13 жовтня 2021 р.) Миколаїв. 2021. С. 165 – 167.

18.Волинчук О.В. Межі психологічного простору особистості за умов воєнного часу. Особистість, суспільство, війна: тези доповідей учасників

міжнародного психологічного форуму (м. Харків, Україна, 15 квітня 2022 р.). Харків, 2022. 132 с.

19. Волинчук О.В. Особливості зв'язків між суверенністю психологічного простору та комунікативною соціальною компетентністю студентів. Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: III Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців: тези доповідей, Дніпро, 28 квітня 2022 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. 193 с.

20. Волинчук О.В. Структура навчальної мотивації майбутніх студентів. Сучасна наука: теоретичні та прикладні аспекти. VII Всеукраїнська мультидисциплінарна науково-практична Інтернет-конференція, 31 липня 2022, Україна, Житомир: Збірник матеріалів. Київ. 109 с. Онлайн-видання.

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	16
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОСНОВ ПІЗНАННЯ МЕЖ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ	
1.1. Уточнення змісту психологічного простору й психологічних меж..	25
1.2. Узагальнення досліджень, що розкривають особливості вивчення феноменів межовості й просторовості в психології.....	41
1.3. Узагальнення та характеристика основних ознак, що описують межі психологічного простору студентів та викладачів.....	56
1.4. Концептуальна модель дослідження меж психологічного простору студентів та викладачів.....	65
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2	
МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УМОВИ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ	
2.1. Принципи відбору та побудови методів дослідження.....	70
2.2. Характеристика обраних методів дослідження та показників, що вони фіксують.....	76
2.3. Етапи та умови проведення дослідження.....	82
Висновки до другого розділу.....	83
РОЗДІЛ 3	
ОСОБЛИВОСТІ МЕЖ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІВ ТА СТУДЕНТІВ	
3.1. Аналіз групових даних, що характеризують різні ознаки меж психологічного простору та особистісних особливостей студентів та викладачів.....	86
3.1.1. Результати попередніх досліджень.....	86
3.1.2. Основні результати дослідження.....	93

3.2. Статистично достовірні відмінності в прояві меж психологічного простору залежно від особистісних та вікових особливостей учасників освітнього процесу та тривалості педагогічного досвіду викладачів... 115	
3.3. Визначення провідних ознак меж психологічного простору та особистісних особливостей як вірогідних детермінант досліджуваних феноменів.....170	
3.4. Науково-методичні рекомендації щодо корекції прояву меж психологічного простору студентів та викладачів172	
ВИСНОВКИ.....176	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....179	
ДОДАТКИ.....196	

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- П1 (НФ) – невпускна функція психологічної межі;
- П2 (ПФ) – проникна функція психологічної межі;
- П3 (ВФ) – вбирна функція психологічної межі;
- П4 (ФВ)– функція віддавання;
- П5 (СФ) – стримуюча функція психологічної межі;
- П6 (СН) – спокійно-нейтральна функція психологічної межі;
- П7 (СПП) – загальний показник суверенності психологічного простору;
- П8 (СТ) – суверенність тіла;
- П9 (ТС) – суверенність території;
- П10 (СР) – суверенність речей;
- П11 (СЗ) – суверенність (часових) звичок;
- П12 (ССЗ) – суверенність соціальних зв'язків;
- П13 (СЦ) – суверенність цінностей;
- П14 (НКЕ)– невміння керувати емоціями;
- П15 (НПЕ)– неадекватний прояв емоцій;
- П16 (НЕ) – негнучкість, невиразність емоцій;
- П17 (ДН) – домінування негативних емоцій;
- П 18 (НЗЛ) – небажання зближатись з людьми на емоціональній основі;
- П19 (ІЕ) – інтроекспресивність;
- П20 (ЕЕ) – екстраекспресивність;
- П21 (ШЕ)– загальна шкала експресивності;

- П22 (ІС)– інтросаморегуляція;
- П23 (ЕС) – екстрасаморегуляція;
- П24 (ШС) – загальна шкала саморегуляції;
- П25 (ІЕМ)– інтроемпатія;
- П26 (ЕЕМ)– екстраемпатія;
- П27 (ШЕМ) – загальна шкала емпатії;
- П28 (ШЩЧ) – шкала щирості (за методикою О.Я. Чебикіна);
- П29 (ПС)– психотизм;
- П30 (ШЕІ) – шкала екстраверсії/інтроверсії;
- П31 (Н) – нейротизм;
- П32 (ШЩА) – шкала щирості (за методикою Г. Айзенка);
- П33 (ОРГ) – організованість;
- П34 (СНП)– спрямованість на предмет;
- П35 (КС) – комунікатор (комунікативна спрямованість діяльності);
- П36 (МС) – мотивація схвалення;
- П37 (І)– інтелігентність як спрямованість професійної діяльності;
- П38 (СМ) – суспільні мотиви;
- П39 (ПМ) – пізнавальні мотиви;
- П40 (МПС) – мотивація професійного становлення;
- П41 (МОС) – мотивація особистісного становлення;
- П42 (КМ) – комунікативні мотиви;
- П43 (МСВ) – мотивація самовиховання;

П44 (ФМ) – формальні мотиви;

П45 (УМ) – утилітарні мотиви.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема меж психологічного простору має актуальне як теоретичне, так і практичне значення для сучасної психологічної науки. Теоретичне полягає в недостатньому пізнанні даних феноменів. Причиною зазначеного, безперечно, виступає обмеженість методичних інструментів його аналізу, різних концептуальних уявлень, що ускладнюють єдність в розумінні змісту, та недостатня розкритість психологічних механізмів, які можуть характеризувати провідні особистісні детермінанти меж. Що торкається практичного значення, то тут теж, незважаючи на високу потребу у формуванні, розвитку та коригуванні психологічних меж в процесі взаємодії в різних видах діяльності особистості з іншими людьми, наявні лише опосередковані дані. Як наслідок, відсутність цілеспрямованих науково-методичних рекомендацій та технологій збіднює даний процес.

Таким чином, проблема психологічних меж і простору, незважаючи на певні сучасні напрацювання (В.В. Коширець, П.А. Карелін, С.К. Нартова-Бочавер, Т.С. Леві, Т.В. Півненко, К.О. Шамшикова, О.В. Сіліна, В.І. Волохова, Ю.А. Володіна, Н.В. Буравцова, Е.Н. Паніна, Н.В. Артюхіна, Г. Аммон, N. Brown, E. Hartmann та ін.), ще має чимало нез'ясованих, нерозкритих моментів в її пізнанні. Останнє позначається як на визначенні психологічного змісту даних феноменів, де наявні кілька підходів, зокрема психофізіологічний та соціальнопсихологічний, так і на систематизації та характеристиці певних видів рівнів меж та простору. Безперечно, наявні певні дослідження меж психологічного простору в дітей з різним психологічним розвитком, а також у молоді на загальному рівні її взаємодії з іншими людьми, в той же час особливості меж студентів, а особливо викладачів, залишаються недостатньо дослідженими.

Враховуючи вищенаведене, ми обрали тему дослідження «Межі психологічного простору педагогів та студентів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження реалізується в межах наукової теми кафедри теорії та методики практичної психології «Психологічні особливості регуляції діяльності особистості, що розвивається» (номер держреєстрації № 0118U000037). Тему дисертації затверджено Вченою Радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (протокол №3 від 25 жовтня 2018 року).

Мета роботи – теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження особливостей меж психологічного простору студентів та викладачів.

Об'єкт дослідження – психологічні межі простору та особистісні особливості студентів та викладачів.

Предмет дослідження – особливості прояву психологічних меж і простору, а також мотиваційних, емоційних, індивідуально-динамічних та інших особистісних особливостей студентів та педагогів як вірогідних детермінант даних феноменів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз феномену психологічних меж і простору особистості, спираючись на існуючі літературні дані.
2. На основі аналізу існуючих даних уточнити сутність психологічного простору й особистісних меж, вивчити їх ознаки та побудувати концептуальну модель їх дослідження.
3. Визначити методи дослідження та етапи його проведення.
4. Розкрити особливості прояву меж, їх рівнів, функцій та особистісних детермінант у студентів та викладачів.

Гіпотеза дослідження. У своєму дослідженні ми виходимо з припущення про те, що специфіка прояву меж простору може детермінуватися як комплексом ознак, що їх характеризують, так і набором певних особистісних особливостей. Виявлення останніх та провідних серед них дозволить диференціювати відповідні феномени психологічних меж простору, давати їм характеристику та за потреби створювати умови для більш

адекватної профілактики, формування та корекції в навчально-професійній діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: основні положення системного методологічного аналізу (В.О. Ганзен, П.А. М'ясоїд, Г.П. Щедровицький, А.В. Фурман та ін.); принципу єдності свідомості й діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Г. Костюк та ін.), теорії функціональної системи (П.К. Анохін); базові положення організації психологічного дослідження (А. Анастасі, Л.Ф. Бурлачук, К.М. Гуревич, С.Д. Максименко), засади вивчення особистісного простору ((К. Абульханова-Славська, А. Журавльов, А. Купрейченко, К. Левін, С.К. Нартова-Бочавер, А. Петровський та ін.), емоційної регуляції пізнавальної діяльності (О.Я. Чебикін, І.Г. Павлова), міжособистісної взаємодії в навчальній діяльності (С.В. Ситнік, О.Ю. Булгакова та ін.) тощо.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань застосовувався комплекс методів, серед яких:

– *теоретичні*: аналіз та узагальнення наукової літератури із проблеми дослідження для з'ясування стану розробленості його предмету; систематизація та інтерпретація зібраних даних;

– *емпіричні*: тест «Психологічна межа особистості» Т.С. Леві; опитувальник «Суверенність психологічного простору» С.К. Нартової-Бочавер; опитувальник «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В.В. Бойка; методика діагностики емоційної зрілості О.Я. Чебикіна; методика дослідження мотивів навчальної діяльності М.І. Алексеєвої; опитувальник «Дослідження професійної спрямованості особистості вчителя»; особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPQ).

Зазначені методики дозволили виявити та оцінити 45 показників.

– *математико-статистичні*: програма обробки даних SPSS Statistics 21.

Експериментальна база дослідження. Базою дослідження виступили такі навчальні заклади м.Одеси, як ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та Фаховий коледж

нафтогазових технологій, інженерії та інфраструктури сервісу Одеського національного технологічного університету. В дослідженні взяли участь 300 респондентів, з них 208 – в основному опитуванні, в тому числі 86 студентів та 122 викладачі.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження. *Вперше* в дисертаційному дослідженні: *запропоновано* розглядати межу як психологічно захисну, «бар'єрну» позицію відношення до себе й оточуючих, що спрямована на досягнення певної мети діяльності при взаємодії з іншими людьми; *описано* психологічну характеристику функціонування меж і суверенності простору та їх детермінант у студентів з різним рівнем розвитку базової функції психологічної межі; *схарактеризовано* достовірні відмінності в прояві меж у цих типів студентів; *показано*, що прояв меж простору як у викладачів, так і в студентів має певну варіативність; *з'ясовано*, що низький рівень розвитку базової, спокійно-нейтральної, функції психологічної межі передбачає низькі показники суверенності простору, емоційні бар'єри в спілкуванні та невисокий рівень навчальної мотивації. Високий же рівень розвитку спокійно-нейтральної функції передбачає високу комунікативну мотивацію навчальної діяльності, низький рівень формальних мотивів у навчанні та високу суверенність простору студентів.

Отримали подальший розвиток уявлення про тенденції пізнання психологічних меж учасників педагогічного процесу, а саме педагогів та студентів. *Уточено* розуміння специфіки психологічного простору відносно діяльності студентів та викладачів.

Практичне значення дослідження. Дисертаційна робота має практичне значення, тому її результати становлять інтерес для практичних психологів, педагогічних працівників, керівників навчальних закладів, студентів тощо. Її результати поглиблюють знання про особливості функціонування особистості студента та педагога залежно від тривалості педагогічного досвіду останнього, дають цінний матеріал про психологічні межі та особистісний простір учасників педагогічної діяльності, розширюють

знання про взаємозв'язки зазначених феноменів з особливостями емоційної зрілості, бар'єрів у спілкуванні, навчальної мотивації студента та професійної спрямованості викладача

Особистий внесок здобувача полягає в запропонованій ідеї дослідження меж психологічного простору учасників педагогічної взаємодії та виборі психодіагностичного інструментарію дослідження. Всі публікації автора написані ним одноосібно при консультуванні наукового керівника.

Надійність і вірогідність результатів дослідження визначається використанням філософських категорій причинності, причини й наслідку, сутності і явища, змісту і форми, методологічних принципів детермінізму, єдності свідомості та діяльності, суб'єктності.

Вірогідність результатів ґрунтується також на використанні методів математичної статистики при обробці емпіричних результатів із використанням комп'ютерної програми SPSS Statistic 21 (кореляційний аналіз, параметричний критерій t - Стьюдента).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні результати дослідження обговорені на всеукраїнських та міжнародних конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020» в Чернігові, V Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» в Херсоні, 2020, Всеукраїнській науково-практичній конференції «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених» в Харкові в 2020, Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення» в Києві, 2020, II Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Інтеграція освіти, науки та бізнесу: літні диспути» в Дніпрі, 2020, VII International Scientific and Practical Conference. Stockholm, в Швеції в 2020, Заочній міжнародній науково-практичній конференції «Гуманітарна наука XXI століття: сучасні виклики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук» в Чернігові, 2020, II

науково-практичній конференції в м. Полтава, 18-19 грудня 2020 р., II Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та науковців «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» у Дніпрі, 2021, Науково-практичному симпозиумі «Орликіана – 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти» в м. Миколаїв, 13 жовтня 2021 р.; III Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та науковців в Дніпрі, 28 квітня 2022, Міжнародному психологічному форумі «Особистість, суспільство, війна» в Харкові, 15 квітня 2022, VII Всеукраїнській мультидисциплінарній науково-практичній інтернет-конференції в Житомирі, 31 липня 2022 р.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в діяльність ДНЗ «Одеський професійний ліцей сфери послуг Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського» (акт впровадження від 09.12.2022 р.), КУ «Одеський інклюзивно-ресурсний центр №5» (довідка про впровадження від 29.12.2022 р.) та Фахового коледжу нафтогазових технологій, інженерії та інфраструктури сервісу Одеського національного технологічного університету (акт впровадження від 22.02.2023 р.).

Публікації. Результати дослідження відображено в 20 наукових публікаціях, з яких 6 – у наукових фахових виданнях України, 14 – в інших наукових виданнях.

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, який налічує 168 найменувань, 16 з яких англійською мовою, додатків. Основний зміст дисертації викладений на 164 сторінках комп'ютерного набору, містить 38 таблиць та 24 рисунки. Загальний обсяг дисертації 219 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОСНОВ ПІЗНАННЯ
МЕЖ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ

1.1. Уточнення змісту психологічного простору й психологічних меж

Наявні дослідження феномену психологічних меж і простору (В.І. Волохова, Н.В. Буравцова, П.А. Карелін, В.В. Коширець, С.К. Нартова-Бочавер, Т.С. Леві, Т.В. Півненко, К.О. Шамшикова, О.В. Сіліна, Е.Н. Паніна, Н.В. Артюхіна, Г. Аммон, N. Brown, E. Hartmann та ін.) дозволили виділити кілька підходів відносно їх розуміння: 1) структурний – бачення феномену психологічного простору та його меж в структурі ширших понять, зокрема, простору життєвого, побутового тощо (К.Левін, А.В.Бурмістрова, Ю.Швалб та ін.); 2) суб'єктно-середовищний (функціональний) – розуміння феномену психологічного простору та його меж як середовища існування особистості в ролі суб'єкта, що активно його видозмінює (С.К.Нартова-Бочавер, О.В.Сіліна, Т.С.Леві та ін.), через наявність набору функцій в природі психологічної межі та 3) символічний – розуміння межі як знака, переходу, границі, зв'язку (Ф. Перлз, В. Петровський та ін.); 4) комплексний – бачення формування психологічної межі й простору як наслідку різнобічного росту й розвитку індивіда в процесі життя.

Уточнення змісту психологічного простору та його меж варто розпочати зі структурного підходу, а саме з поняття життєвого простору, що насамперед з'явилося в роботах А. Адлера, Е. Богардуса, К. Левіна, Г. Зіммеля, С.Л. Рубінштейна, Ю.М. Швалба та ін. Подальше його вивчення було продовжене в працях К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Зімбардо, Й. Стюарт та ін., що в їх ідеях перейшло в категорії життєвої стратегії, життєвої перспективи чи життєвих завдань [1;2;4;5;87;113;148;149;161].

У сучасне розуміння життєвого простору покладена перш за все теорія К. Левіна, оформлена в концепцію типології та теорії поля, завдання якої автор вбачав в об'єднанні поглядів на простір як на просту сукупність об'єктів у гештальт-психології з психоаналітичними дослідженнями «психологічного», «особистісного» простору в рамках поняття ідентичності. Особливістю його підходу було використання математичних знаків в психологічних дослідженнях, зокрема зображення геометричних фігур, таких, як коло, що символізує внутрішній світ особистості, й овал, що це коло оточує, й власне є тим самим життєвим простором навколо Я [87;161].

Так, життєвий простір в баченні вченого обрамлюється двома кордонами: внутрішнім та зовнішнім. Внутрішня межа відокремлює особистісний світ людини від психологічного простору всередині життєвого, а зовнішня відділяє дійсний життєвий простір людини, що включає фізичний та соціальний мікросвіти, від світу інших людей. Таким чином створюється загальне психологічне поле, що вбирає в себе такі елементи життєвого простору, як сама особистість та все її психологічне оточення. Отже, життєвий простір, представлений в теорії Курта Левіна, є широким поняттям, що містить у своєму складі й простір психологічний.

Варто зауважити, що в психологічному полі минуле людини набуває форми установок, знань та переживань під впливом дії актуальних факторів, тобто сприймається у вигляді раніше сформованих підструктур її внутрішнього світу. З іншого боку, майбутнє особистість бачить як плани, ідеї, цілі й сподівання, які теж перебувають під впливом актуальних потреб [89].

К. Левін стверджував, що під час вивчення життєвого простору неможливо вдаватися до дослідження суто психологічних явищ, таких як мотиви, цілі, установки, виключивши соціальні й фізичні впливи й взаємодії, оскільки як економічні, так і політичні й культурні події, хоч й опосередковано, але неминуче відбиваються на життєдіяльності індивіда [89]. Виступаючи динамічним утворенням, життєвий простір людини розвивається як внаслідок внутрішніх нормативних змін, так і під впливом зовнішніх подій

та ситуацій. На думку К. Левіна, з віком перебування особистості у власному психологічному світі розширюється як в часовому інтервалі, так і щодо областей, які піддаються аналізу чи рефлексії.

Дослідник Ю.М. Швалб бачить життєвий простір по-своєму: «як місце докладання зусиль особистості, що спрямовані на осмислену й цільову зміну умов власного існування. Іншими словами, простір життя є базовим психологічним конструктом визначення структури світу, що будується суб'єктом залежно від визначення свого місця в цьому світі» [148, с.13]. Таким чином, те, наскільки впевнено чи невпевнено почувається індивід у світі, яке місце він там займає, має безпосередній вплив на формування й свідому організацію його власного життєвого простору. При цьому вчений акцентує увагу на тому, що як у психологічних, так і в соціологічних підходах відзначається, що об'єкти самостійно не створюють жодних просторів – важливою умовою появи останніх є «накладання» спрямованості особистісних чи соціальних ставлень на певні предмети та явища; так відбувається структурування об'єктів, які в кінцевому результаті й утворюють простір [148].

Зі свого боку, М.Р. Хасанов вважає, що з позиції особистості життєвий простір людини становить для неї поле актуальних потенцій, адже виступає тією сферою існування, що може бути піддана конкретним перетворенням, оскільки саме тут конструювання світу можна здійснити відповідно до тих чи тих установок або глибинних переконань, які часто бувають несвідомими чи, навпаки, усвідомлюються й становлять результат колись прийнятих особою орієнтирів. Дослідник наголошує на постійності взаємодії між людиною та її життєвим простором, що відбувається або у формі впливу зовнішніх, незалежних від людини ситуацій, на її життя, або внаслідок свідомої діяльності людини, спрямованої на зміну подій як результат внутрішньої картини світу й прагнення перетворення зовнішніх явищ на такі, що спочатку були сформовані в уяві людини. У процесі такої діяльності відбувається розвиток особистості, що й становить сенс життя людини [137].

Для Х. Томе життєвий простір людини виступає «когнітивно репрезентованим і психічно опрацьованим реальним світом її життя» [166]. Щоразу, проявляючись у світі, людина у вирішення будь-якої потреби чи завдання привносить часточку себе як наслідок сформованості ціннісних орієнтацій, прояв характеру чи результат переосмислення ситуації через увесь набір своєї суті. Х. Томе спирається на відомі положення когнітивної психології про високий ступінь узгодженості між зовнішньою ситуацією й реакцією людини на неї, тобто на взаємозв'язок між дискриптивними й оціночними когніціями [166]. Істинним для індивіда є те, що давно прописано в його картині світу чи становить результат умовиводів.

Життєвий простір, з одного боку, є для особистості тією сферою спрямування зусиль, куди зосереджені всі сили осмисленої й цілеспрямованої діяльності, а з іншого – результатом вивчення, осмислення й переосмислення об'єктивної дійсності, що виникає в процесі взаємодії людини з навколишнім світом.

У дослідженнях життєвого простору вагома увага зосереджена на вивченні суб'єктності, особливостях сприймання та трактування власного життя. У структурі життєвого простору особистості виділяють такі його компоненти: фізичний, соціальний та психологічний простори. Однак такий поділ виступає лише теоретичним конструктом. У свідомості людини жоден з них не представлений окремо, а становить єдине ціле.

Однак якщо описувати психологічний простір, то він включатиме такі компоненти, як бачення власного життя й ставлення до нього й до інших людей, близьких і дальших, життєві цінності й принципи, цілі та спрямованості, систему нейтрально, позитивно чи негативно значущих об'єктів та явищ, комплекс соціальних, фізичних і суто психологічних феноменів. У соціальний простір входить сімейне й соціальне оточення, залученість особистості в систему взаємин між людьми як з точки зору мікросоціуму, так і як члена макросоціуму. У фізичному просторі умовно можна виділити природне середовище, фізичне середовище та власне тіло

людини [101]. Хоч невидимо, але фізичний простір демонструє залежність не лише діяльності, а й психічних та психологічних процесів особистості від конкретних фізичних умов існування людини, тому часто психіка активно реагує на різноманітні фізичні фактори, що виявляється в поведінці людини як результат дії чинників, що не усвідомлюються.

Дослідниця А. Бурмістрова, що займалась вивченням побутового простору з точки зору приватності, розглядає простір як середовище, яке особистість приймає й видозмінює аж до переживання його як свого власного [21]. Вчена вважає, що вхід в побутовий простір особистості має відбуватися лише з її дозволу, тому навіть проникнення на психологічну територію співрозмовника під час діалогу («прайвिसі» виступає тією зоною, що забезпечує комфорт і захист особистості) може стати причиною гострої реакції чи навіть конфлікту. Слід зазначити, на думку дослідниці, що до особистого простору людина зараховує не тільки власні речі, але й «свої» місця, такі, як робоче місце, крісло, на якому зазвичай сидить, й комфортну відстань до співрозмовника під час комунікації [21].

Таким чином, наявні в житті людини матеріальні та духовні умови існування призводять до сприймання як фізичних, так і ментальних об'єктів у формі «своє-чуже» настільки, що й «чиста» ідея може стати предметом захисту або відхилення, зважаючи на рівень її значущості для автора. Тому варто відзначити, що через наповненість життя людини об'єктами, які вона зараховує до розряду «своїх», її «простір» розширюється.

Про наявність взаємозв'язку між зовнішнім та внутрішнім в житті людини вели мову дослідники різних підходів та напрямів. Багатогранна природа структури особистості (фізична, соціальна, духовна тощо) відзначалася й А. Адлером, котрий застосовував у цьому контексті поняття «індивідуальний життєвий простір», і вже згадуваним К. Левіном, котрий розробляв цей конструкт у межах теорії поля [2]. В індивідуальній психології життєвий простір вбирає в себе як навколишнє середовище людини, так і її несвідоме буття. А К. Левін, котрий відмічав контекстуальність та рухливість

усіх феноменів внутрішнього світу особистості, прагнув представити життєвий простір так, щоб він вмщував усі існуючі для людини факти [87].

Таким чином, серед психологів, котрі досліджували схожі між собою за змістом поняття, наявні представники різних відомих й важливих напрямів психології особистості. Чи не першим серед них У. Джеймс розмірковував про змішану природу особистості й сприймав Я господарем усіх психічних функцій, загальною сумою всього, що може бути назване «своїм»: до цієї природи мають бути зараховані не лише фізичні й душевні якості особистості, а й значущі приналежні їй предмети й навіть люди, що мають до неї якийсь особливий стосунок, а також звички й смаки [63]. У своїй трикомпонентній структурі особистості У. Джеймс виділив фізичну особистість, соціальну особистість і духовну особистість. Саме тому У. Джеймс вважається одним з перших дослідників, хто утвердив онтологічну рівність фактів (дійсності) та феноменів (відчуттів, переживань) у психології особистості [63].

Далі розглянемо виокремлений нами функціональний підхід (суб'єктно-середовищний, як він представлений в інтерпретації його автора). С.К. Нартова-Бочавер, розкриваючи своє бачення психологічного простору особистості, зауважує, що стан особистісних меж психологічного світу людини яскраво відображає її ставлення до складових середовища й загальне світовідчуття. На думку дослідниці, особистісному простору належить низка складних функцій – захист, репрезентація, контроль й ідентифікація, – які демонструють такі його характеристики, як наповненість, структурність, реальність, а також співіснування та взаємодія частин [104]. У структурі психологічного простору С. Нартова-Бочавер виділяє просторові, фізичні, тілесні, індивідуальні, рольові, морально-етичні та когнітивні складники [102]. Просторові вмщують в себе як психологічну дистанцію, тобто розміщення партнерів зі спілкування під час взаємодії, так і персональний простір кожного; фізичні вбирають особисті речі, житло і т.п.; тілесні представлені фізичним тілом людини; індивідуальні включають психічні властивості й особливості індивіда, характер, стиль життя; рольові – статуси та соціальні й

професійні ролі; морально-етичні – особисті права й свободи, світогляд; когнітивні – знання та уявлення. Залежно від того, як сприймається оточуючий світ, – як ворожий чи безпечний, – так і витворюється діяльність людини в цьому світі. Дослідниця також є автором поняття психологічної суверенності як особистісної властивості, сутність якої полягає в здатності в першу чергу демонструвати іншим, а також контролювати та захищати її, безперечно, розвивати свій психологічний простір. На її думку, психологічна суверенність виступає формою інтернального емоційного прийняття обставин життя чи інтегрованим баченням життєвих ситуацій, тому може досліджуватись через ставлення особистості до різних вимірів свого психологічного простору. Психологічний простір особистості є набором фізичних, соціальних і власне психологічних явищ, що відчуються особистістю тотожними їй і проявлені як особиста територія, особисті предмети, соціальні установки й уподобання. Зазначені феномени актуалізуються в контексті психологічної ситуації й набувають для суб'єкта особливого внутрішнього смислу, починаючи в ситуації реальної чи уявної загрози оборонятися всіма можливими фізичними й психологічними засобами. З точки зору С. Нартової-Бочавер, найважливішим показником у феноменології психологічного простору є стан його меж, що виступають як фізичними, так і психологічними маркерами відчуття себе в світі [100].

Отже, психологічний простір особистості — предмет активних різносторонніх досліджень сучасної психологічної науки. В ньому акумулюються результати вивчення таких близьких між собою дефініцій, як «світ», «сфера», «поле», «зона» тощо (А. Адлер, Е. Богартус, Т. Шибутані, Л.С. Виготський, Г. Зіммель, С.Л. Рубінштейн, К. Левін та ін.). Останніми роками такі простори особистості, як життєвий, суб'єктивний, внутрішній, метаіндивідуальний, приватний, суверенний та інші стали предметом емпіричного вивчення в роботах О.В. Бурмістрова-Савенкова, Ф.Є. Василюка, С.К. Нартової-Бочавер, О.М. Паніна, А.Л. Журавльова, В.І. Слободчикова, А.В. Потапової, В.Ф. Петренко, В.Д. Шадрікова та ін. [2;4:50;65;87;100;113].

Виміри психологічного простору виступають «контурними точками» в описі особистості. Близькими до нього поняттями також можуть вважатися ідентичність як тотожність самому собі, емпіричне Я, що становить один з проявів Я, Я-концепція як рефлексія буття, самість як неусвідомлювана основа життя особистості. Так ми підходимо до розгляду меж психологічного простору з точки зору символічного підходу.

Очевидно, що будь-який простір обрамлений межами. Межі особистості – це кордони, що відокремлюють людину, її внутрішній світ від зовнішнього світу. Межі дозволяють бути самим собою, влаштовувати особистісний простір згідно зі своїм внутрішнім баченням й залежно від рівня сформованості меж залишатися самим собою навіть під час виходу в зовнішній світ.

Саме тому, на думку Ф. Перлза, особистість застосовує пошук автентичності тільки в контакті з іншими людьми, конструювання ж ідентичності відбувається лише за умови посилення меж та свідоме розрізнення несхожостей між Я та не-Я, між собою та іншими людьми. Водночас автор стверджує, що послаблення меж, перехід чи вихід за них відкриває нові можливості для масштабування потенцій розвитку та самопізнання, дозволяє здійснювати переміщення від звичного існування до нового рівня буття. «Людина може виходити за межі, лише спираючись на свою справжню природу, а не на амбіції й штучні цілі, тобто людина готова до перетворень і здатна змінюватися лише через рефлексію власного Я і самоприйняття, а не під впливом зовнішніх вимог, що змушують її відповідати якійсь (нехай навіть і зразковій) моделі, оскільки саме прийнявши себе такою, якою вона є, особистість здатна до зміни й зростання», – таким чином в розумінні Ф. Перлза представлене бачення «свого» й «чужого», автентичного й нав'язаного близьким оточенням чи соціумом [106].

Екзистенційна та гуманістична психологія постулює фактичне стирання зовнішніх і внутрішніх кордонів, зосереджуючи увагу на межах самоактуалізації (А. Маслоу), на здатності усвідомити себе й сенс свого життя

(В. Франкл), на відповідальності та автономності, головних та взаємопов'язаних властивостях особистості. Теорія діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків (В.А. Петровський, М.А. Ішкова, В.К. Каліненко) інтерпретує межу як особливий знак, що сприяє неконформній поведінці суб'єкта, як самоцінне джерело його активності та як первинний спонукальний мотив. Петровський вводить поняття «мотив межі», розглядаючи його як «прагнення суб'єкта пережити буття на межі» й вбачаючи його прояви в різних сферах людського життя: в пізнанні (межа між відомим і невідомим), творчості (між можливим і дійсним), міжособистісному спілкуванні (границя між відкритістю іншим та захищеністю від них), в ризику (між благополуччям та загрозою існування) та грі (кордон між уявним і реальним) [108].

Отже, символічний підхід коротко можна звести до наступного розуміння. Межа – складний динамічний знак. Існує три основні способи пред'явлення індивіду ідеї межі: у формі природного знака, культурного знака та символу [109]. Відповідно до цього визначаються стимули розмежування різного виду: «індикатор поділу середовищ (природний знак); заборона (культурний знак); роздільна лінія (символ межі)». «Буття на межі» – особливий мотив, що виникає в процесі розвитку дитини й згодом проявляється в прагненні людини відчутти себе на межі (межа як границя), усунути межу (як перехід), залучити межу до своєї діяльності (межа як зв'язок). Межа наділена діалектичною роллю: з одного боку, вона спонукає особу до поділу сфер своєї діяльності, з іншого – провокує їх до об'єднання; «внаслідок двоїстості впливу «межі» виявляються такі її предметні значення як границя, перехід, зв'язок». [54, с.20].

Розглянемо комплексний підхід, що охоплює формування психологічних меж й простору в онтогенезі в контексті розвитку всіх сфер людського буття. Ми вже вели мову про наявність в людини фізичних, психологічних, рольових (включаючи статево-рольові), соціальних (горизонтальних та вертикальних), інтимно-особистісних меж й зауважували,

що вторгнення в будь-які з них без згоди чи дозволу вважається особистістю проникненням в її внутрішній світ, насильством. Усі межі формуються послідовно й поступово, від народження до психологічного повноліття. Момент життя, коли закінчується формування меж, відокремлює етап дитинства від дорослості, а в архаїчних культурах навіть супроводжується ритуалом ініціації.

Перші межі, які створюються в людини, – фізичні. Вони відокремлюють тіло, фізичний простір особи від навколишнього світу, а також забезпечують уявлення й свідоме розуміння того, що фізично є частиною особистості й де ця частина закінчується як зона активної уваги й відповідальності. Також фізичні межі демонструють початок загального соціального фізичного простору, про спільне володіння яким необхідно домовлятися, й уявлення про початок особистого простору кожної конкретної людини, входження в який вимагає її дозволу.

Межі цього простору починають формуватися з другого року життя дитини. Після народження немовля не відокремлює себе від матері й батька фізично. Батьки для нього – продовження його тіла: обличчя, волосся, інші органи, а тим паче материнські груди – все це маля вважає продовженням себе, тому може тягнути, смикати, хапати, тобто користуватися абсолютно вільно, не питаючи дозволу й не зважаючи на бажання чи емоції «господаря», на те, подобається це батькам чи ні, чи їм зручно, приємно або навіть боляче.

Після року немовля набуває більшої фізичної активності. Зазвичай, на цей період припадає початок вертикального ходіння. Малюк набирає силу, освоює простір навколо себе, розумнішає, починає усвідомлювати, що світ не закінчується за межами його кімнати. Діяльність дитини в цей час спрямована на освоєння й присвоєння собі якнайширшого фізичного простору. А протидія зовнішнього світу в особі батьків – на те, щоб не дати малюкові розширити цей простір до свавілля, натомість структурувати і ввести в розумні рамки його фізичну пізнавальну активність. Виникає криза фізичних меж: дитина хоче розширити простір, який вважає власним, батьки – структурувати, водночас

не звузивши занадто сильно, а радше направивши в потрібне русло. Під час цієї кризи члени сім'ї вчать дитину домовлятися ділити спільний домашній простір й запитувати дозволу на вторгнення в їх особистий.

Інакше будуються стосунки з малям, коли йдеться про особистий фізичний простір. Його структура й особливості обумовлені культурою та самою особистістю. До цього простору входить власне тіло, територія навколо себе (так, у слов'янській традиції особиста комфортна фізична дистанція з незнайомцями становить 4 кроки, зі знайомими – 2, з рідними – 1), особисті речі й предмети, які людина вважає персональними (комп'ютер, телефон, записник, гаманець і т.д.), певні місця в будинку (насамперед це туалет і ванна – вторгнення туди, коли там хтось знаходиться, вимагає його дозволу). Подібними особистими просторами можуть стати, наприклад, крісло, місце за столом, інші меблі й предмети побуту. В кожного може бути свій особливий набір особистого, куди ніхто й ніколи не повинен вторгтися без дозволу. Сім'ї також необхідний фізичний простір, що належить подружній парі як єдиному цілому – це насамперед територія їх спальні й ліжка.

Саме на особисту територію батьків починає активно претендувати малюк у цей період свого життя. В ідеалі дитина має навчитися зупинятись перед зачиненими дверима (спальні, туалету чи ванної), а також перед батьківським ліжком і зрозуміти необхідність щоразу отримувати дозвіл увійти чи зайняти місце. А батьки завжди повинні відгукуватись на запит дитини дозволом чи заборонаю їй це зробити. Саме в цей період життя сім'ї зазвичай актуалізується проблема перебування доньки чи сина в батьківському ліжку, оскільки малюк сприймає його своїм. Для оптимального формування меж необхідно, щоб дитя спало окремо, нехай і близько біля батьківського ложа; це не означає, що дитина не може дозволити собі завітати рано-вранці до батьків, влаштувавшись зручніше між ними, й подрімати або погратися з татом й мамою. Але так може відбуватися лише тоді, коли батьки готові прийняти дорогого, але все-таки гостя, в своїй постелі.

Ставши дорослою, людина зі сформованими фізичними межами не буде вторгтися без дозволу на територію іншого, торкатися незнайомця, обіймати й цілувати знайомого і навіть близького без його на те дозволу, тобто буде дуже уважною до реакцій людей і при перших проявах невдоволення відступатиме. Водночас людина з вибудованими фізичними межами буде ніжною й теплою, не боїтиметься поцілунків та дотиків близьких людей і розумітиме мову тіла.

Наступні межі, що встановлюються між людиною та світом, – психологічні. Їх формування розпочинається на третьому році життя. До початку цього періоду немовля впевнене, що психологічно воно з його батьками – єдина істота. На його думку, бажання батьків, їх думки, емоції та почуття збігаються з його власними, тобто він вважає себе основним джерелом всіх емоцій близьких людей. Якщо малюку весело, то так само весело має бути й мамі, а якщо він хоче гуляти, то й тато мріє про це. Та в якийсь момент дитина виявляє, що батьки можуть відчувати по-іншому, ніж вона: наприклад, дитяче бажання прогулянки з мамою може зустрітись з бажанням останньої почитати книжку. Так проявляється «зіткнення інтересів» – перший міжособистісний конфлікт. І знову, як і в кризі першого року життя, активність дитини спрямована на розширення свого впливу й інтересів на весь навколишній світ. Психолог Пенелопа Ліч так бачить проблему дітей цього віку так їх батьків: «вас люблять більше, ніж ви можете винести» [55]. Дитині дуже хочеться, щоб батьки були практично нею, жили її бажаннями, почуттями, тобто жили її життям.

Доросла людина зі сформованими психологічними межами розуміє, що вона окрема від інших особистість. Основною стратегією психологічного життя з близькими, значущими людьми в результаті сформованості психологічних меж має стати співпраця, із більш далекими, менш значущими – компроміс.

Наступні межі, встановлювані особистістю, – це межі ролей та правил. Дитина п'ятирічного віку виявляє, що люди відмінні від неї не тільки фізично

й психологічно, а й те, що оточуючі взаємодіють за певними правилами й грають певні ролі, причому одна і та ж людина може інколи грати відмінні ролі, і до неї потрібно ставитися по-різному в різні моменти спільного буття.

Доросла людина зі сформованими межами правил вміє ставитися до них гнучко: вільно й відповідально водночас. Вона не завжди виконує їх автоматично і в той же час повністю не заперечує їх, щоразу співвідносячи свої актуальні завдання, свій стан і бажання з особливостями ситуації.

Тому ще одні межі п'ятирічного віку, крім меж правил, – це межі ролей. Дитина відкриває для себе, що люди не однакові у відмінних життєвих ситуаціях, а грають різні ролі, поведуться по-різному залежно від тих завдань і функцій, які виконують. І ставитися до них в ці моменти важливо по-особливому, іноді діаметрально протилежно. Й при цьому це все рівно одні й ті самі люди. Так дитина виявляє, що кожна особистість ширша й глибша за будь-яку роль, яку вона грає. Це перший крок до того, щоб навчатися ставитись до людей глибоко й особистісно, а не функціонально (тільки відповідно до виконуваної ролі). Безперечно, найяскравіше видно професійні ролі, хоча весь комплекс соціальних ролей одними лиш професіями не вичерпується. І все-таки межі ролей найкраще проявляються в професійному житті, оскільки іноді підкреслюються навіть зовні.

Особистість з виформованими межами ролей вміє відокремлювати людину від тієї ролі, яку вона грає, здатна по-різному ставитися до однієї людини в різних рольових статусах і ніколи їх не плутає. Психолог Альфред Адлер вважав рівень особистісного розвитку людини залежним від кількості та якості соціальних ролей, які вона здатна програвати, по-різному маніфестуючи себе в різних соціальних та професійних ситуаціях, водночас залишаючись самою собою [2].

До вступу до школи, тобто зазвичай до настання семирічного віку, для дитини вона та її сім'я становить єдину соціальну монаду. В соціальному плані дитина не відокремлює себе від своїх батьків. Весь навколишній світ дошкільняти поділений на дві нерівні частини. Натомість у школяра вже

з'являється перша постать не близького, але значущого дорослого – педагога початкових класів. Тоді починають вибудовуватись вертикальні соціальні межі. Педагог молодших класів стає першим начальником, керівником, учителем життя. У ході своєї професійної діяльності він показує, що школяр може любити чи не любити його, головне в їх взаємодії виконання інструкцій, старання у навчанні й гарна поведінка – саме цим визначається ставлення вчителя до учня. Так створюються ділові, функціональні відносини, в яких частка особистого менша.

У дорослої людини зі сформованими вертикальними соціальними кордонами існує чітке уявлення про ієрархію керівників, які знаходяться над нею, і при цьому безпосередній керівник сприймається основним.

Наступні межі, що формуються особистістю вже в ранньому підлітковому віці, – горизонтальні соціальні. Дорослий зі сформованими горизонтальними соціальними кордонами знає чіткі критерії, за якими відносить людину до класу близьких друзів, друзів, приятелів. Така людина має коло людей усіх трьох категорій і на рівних з ними будує своє спілкування. Саме перед друзями така людина відкрита, до них звертається за підтримкою і за потреби допомагає їм, вони для особи важливіші за функції й ролі, які кожен з них може виконувати.

Останні кордони, які входять у внутрішню картину світу особистості й, з одного боку, відокремлюють її від навколишнього світу, а з іншого – дозволяють з ним взаємодіяти, – це границі, що формуються в старшому юнацькому віці: межі інтимно-особистісної сфери та життєвого й професійного самовизначення.

Таким чином, в житті індивіда до набуття повноліття мають бути сформовані всі види меж, які в процесі онтогенезу відшліфовуються, перелаштовуються й за умови нормального розвитку й функціонування особистості мають набути гармонійної інтеграції.

У процесі життя створюється життєвий простір людини, що включає різні види просторів, серед яких значуще місце займає простір психологічний.

Межі психологічного простору, або психологічні межі, як вже було зазначено, починають формуватися з 3-річного віку й впродовж життя, як й інші різновиди меж, можуть певною мірою змінюватись, ставати більш збалансованими чи, навпаки, розбалансовуватись.

Психологічні межі описуються дослідниками як неморфологічні, енергійні утворення (Е. Гартманн, Н. Попп); функціональні органи (Г. Аммон, Т. Леві, П. Федерн); ментальні структури, які зумовлюють афект при контакті (Д. Бескова, Ф. Перлз); знак (М. Ішкова); стримуючі бар'єри (Г. Клауд, Дж. Таунсенд); норми чи правила поведіння (Дж. Адамс, Г. Габард, Е. Лестер). У галузі соціальної психології проблема психологічних меж особистості становить інтерес у контексті взаємодії особистості і соціального середовища, особливо з огляду на закономірності встановлення контакту особистості з оточенням (І. Альтман, Д. Тейлор). Утім наявні наукові дослідження (проксемічні, етологічні) переважно зосереджені на територіальнокомунікативних аспектах інтеракції, де під особистісним простором розуміється суб'єктивно привласнена частина фізичного світу, в якій відбувається взаємодія, а «межі» відіграють соціально-нормативну роль (Дж. Бургун, К. Лоренц, С. Петроніо, Р. Сомер, А. Сторр, Е. Хол) [158;4;90;11;82;86;51].

Отже, як засвідчив аналіз літературних джерел, умовно можна виділити дві тенденції до пізнання межі особистості. Перша будується на суто природних, фізіологічних основах, пов'язаних з захисними механізмами психіки. Вона базується на тому, що людина завжди має умовно-рефлекторну функцію захисту від різних зовнішніх факторів небезпеки. Наприклад, первинно це відбувається з дотриманням певної дистанції від вогню, висоти, має певні способи в уникненні неприємних запахів. Крім того, людина ввідчуває свою межу при загрозі життю від тварин чи людей. Отже, є певний успадкований природний захисний потенціал відносно передумов простору людини та меж її функціонування з оточуючим світом. Друга тенденція пов'язана з численними дослідженнями, в яких розкриваються закономірності

соціально-психологічних особливостей взаємодії людини з іншими людьми. Хочемо зазначити, що, безперечно, тут теж спрацьовують певні механізми природного характеру, пов'язані з реакцією на агресивність оточуючих, несумісну етнічну чи культурну своєрідність інших, в той же час, як показав аналіз, наявні певні соціальні установки, що формуються в процесі взаємодії і розвитку людини. В даному випадку мова йде ще і про певні психологічні закономірності формування меж.

З точки зору філологічного бачення межі в різних словниках [26;126] вона трактується як лінія, що відділяє суб'єкти чи об'єкти один від одного, й, виходячи з лінгвістичних тлумачень цього феномена, у всіх визначеннях є спільне ядро: межа – це лінія, яка щось обмежує і водночас розділяє чи відділяє. Схожі погляди висловлював Ф. Перлз, для якого межа була центральною категорією, що розділяє і з'єднує середовище й організм; це не лише лінія, котра розділяє і з'єднує Я і не-Я, але й найважливіше поле їх взаємодії [106]. Дослідження в області етології демонструють, що межі відділяють індивідуальне життя особини від життя видового, суспільного, причому це відділення еволюційно виправдане, оскільки організовує безпеку нормальної життєдіяльності істоти. При цьому зоною особливого психологічного напруження виступає межа особистої і чужої території [107].

Але психологічне бачення феномену базується на спробах дати суто психологічне визначення поняття «межа». Так, питання про власне психологічні межі постає на початку ХХ ст. в працях Дж. Болдуїна, де вони представлені як перешкоди на шляху задоволення провідної мотивації.

Сучасні дослідники оперують великим розмаїттям різновидів меж, зокрема Андроннікова О. О. і Волохова В. І. констатують наявність таких їх типологічних характеристик: «зовнішні-внутрішні» (К. Левін, З. Фройд, Е. Хартманн), «сильні-слабкі» (Д. Брадшоу, К. Левін), «відкриті-закриті» (Б. Ландіс, К. Левін, Ф. Перлз), «цілі-рвані» (П. Федерн), «здорові-пошкоджені» (Г. Клауд, Дж. Таунсенд), «селективні-ригідні», «гнучкі-жорсткі» (Н. Браун), «тонкі-товсті» (Т. Аммон, Е. Хартманн) [6;87;158;2;107].

Також важливими є сучасні концептуальні уявлення представників тілесно-енергійного підходу (О. Ш. Тхостов, Т. С. Леві), котрі визначають межу як функціональний орган (за О. О. Ухтомським). Останній розглядав функціональний орган не як морфологічне, а як енергійне утворення – єдність сил, здатну виконати певне досягнення. На думку Т. С. Леві, тілесність характеризується наявністю особливої межі, яка, з одного боку, захищає психіку від руйнівних зовнішніх впливів, а з іншого – пропускає необхідні енергії. Тканину психологічної межі складають дії, виконувані людиною задля взаємодії зі світом [82;83;86].

Орієнтуючись на вказаних дослідників, психологічні межі можна сприймати як утворення, що обрамлює психологічний простір особистості, відділяючи його від просторів інших людей і навколишнього світу та здійснюючи як захист індивідуальності від зовнішніх впливів, так і прояв внутрішнього психологічного наповнення назовні.

Однак нами межа розглядається як певна психологічно захисна, «бар'єрна» позиція відношення до себе й оточуючих, що спрямована на досягнення певної мети діяльності при взаємодії з іншими людьми. Перевага запропонованого визначення, по-перше, в тому, що воно характеризує межу як позицію особистості, що формується на основі природного та набутого соціально-психологічного досвіду, по-друге, як певну лінію безпеки свого простору, в тому числі орієнтовану на особисті моральні якості й цінності, по-третє, як невід'ємний компонент в регуляції взаємовідносин між людьми для досягнення мети своєї діяльності; по-четверте, як позицію, яка змінюється під впливом вікових особливостей, соціального досвіду та професійної діяльності.

1.2. Узагальнення досліджень, що розкривають особливості вивчення феноменів межовості й просторовості в психології

Аналіз літературних джерел показав, що тенденції в пізнанні феномену меж можна поділити на 3 історичні етапи: 1) донауковий (філософський)

період – названий нами так як період витоків, зародження інтересу до даної проблеми; 2) сучасний період, що умовно поділяється на два: 1.фрагментарні та опосередковані дослідження проблеми меж і простору, що тривав приблизно до середини ХХ ст.; 2. цілеспрямовані та системні дослідження – від середини ХХ ст. по теперішній час.

Як засвідчило проведене дослідження, незважаючи на актуальність проблеми, вона має як певні досягнення, так і прогалини в пізнанні феномену меж. Можна говорити, що витoki, закладені в розумінні явищ межовості й просторовості античними мислителями, фактично сприяли опису даної проблеми, але не дали глибокого змістового її наповнення. При цьому переважно актуалізували її як одну з важливих для пізнання. Що торкається другого етапу, тут ми бачимо досить широкий спектр переважно опосередкованих та фрагментарних досліджень. На жаль, цей період теж можна характеризувати як пошуковий по визначенню підходів та методів даного дослідження. Щодо цілеспрямованого та системного підходу, то, як показали дослідження, він є досить наукоємним та фундаментальним. Фактично в цей період були створені важливі концептуальні моделі досліджуваної проблеми.

Отже, феномен психологічних меж викликав інтерес ще в античних філософів, які прямо й опосередковано вели мову про кордон, границю та розглядали їх як «межу речі», «причинність руху», «можливість» (Аристотель). У німецькій класичній філософії межі бачились як першопричина діяльності (І.Г. Фіхте), джерело руху й активності (Г. Гегель). Однак серйозні обговорення психологічних, культурних та соціальних меж людини організовано в ХХ – ХХІ ст. вченими різних країн. Дослідження доводять, що межі відокремлюють індивідуальне людське життя від життя суспільного, й таким чином забезпечується нормальна життєдіяльність особистості. При цьому межа особистої та чужої території виступає зоною особливої психологічної напруженості.

Розмаїття поглядів на розуміння феномена психологічних меж особистості, на думку О.Ш. Тхостова, викликає труднощі в їх об'єктивному тлумаченні, оскільки межі є складним і «важко вловимим феноменом, існування якого, однак, не ставиться під сумнів» [11].

Термін «ego-boundaries» був введений в ужиток В. Тауском у 1912 р. задля опису змін у власних відчуттях людей, яким було поставлено діагноз шизофренія. На його думку, ранній тілесний досвід відіграє вирішальну роль у формуванні кордонів Я. Згодом погляди В. Тауска розвивав П. Федерн, котрий описував межі особистості як своєрідний орган чуття, який відрізняє те, що є частиною особистості в конкретний момент часу від інших психічних елементів, тобто, на думку дослідника, межі особистості можуть розширюватись і стискатись. У класичних концепціях психоаналізу велась мова про зовнішні, чи соціально-культурні, кордони, які суспільство й інші індивідууми ставлять перед людиною. Насамперед в цьому напрямі психологічні межі бачились перешкодами на шляху задоволення провідних потреб чи навіть як границі між структурами особистості (Воно, Я, Над-Я). Надалі постало питання про внутрішні межі. К. Горні розглядала їх як внутрішні рамки, в які людина поміщає себе. Гнучкість цих рамок дозволяє вибудовувати стосунки з іншими людьми й адаптуватися до зовнішніх обмежень. Дослідження психологічних меж особистості в психоаналітичній парадигмі знайшло найглибший відгук в теорії об'єктних відносин (М. Кляйн, Д. Віннікотт, М. Малер), де доводилось, що спочатку дитина не розрізняє власне й материнське тіло, а формування психологічних меж проходить у формі сепарації, тобто від'єднання, дитини від матері в ранньому дитинстві. При оптимальному материнстві формуються цілісні психологічні межі дитини між Я та світом. Важлива роль в процесі відділення, з точки зору представників теорії об'єктних відносин, відводиться перехідним об'єктам, що наявні в житті дитини впродовж першого року життя. Перехідні об'єкти – це перші не-Я об'єкти, що не належить ні внутрішньому, ні зовнішньому світу [163]. М. Малер пов'язує формування меж Я з наступним набуттям

ідентичності, що відбувається як процес сепарації та індивідуації дитини зі спочатку єдиної діади «мати-дитина». Контакт дитини з тілом матері дає можливість накопичити досвід, що призводить до усвідомлення меж власного тіла й внаслідок цього – розрізнення між Я і не-Я. Згодом у таких відносинах з матір'ю дитина стає окремим, самостійним індивідом. Схожі погляди на психологічні межі висловлює інший представник психоаналітичного напрямку – німецький психіатр й учений Г. Аммон [4]. Він виокремлює в складі особистості тілесне Я (соматична межа, відчуття фізичного існування), що починає формуватися з народження. Працюючи над аналізом історій хвороб своїх пацієнтів, дослідник також дійшов висновку про те, що дитина спочатку не сприймає себе окремою від матері, тобто не розрізняє внутрішній і зовнішній світ, Я і не-Я. Мати сприймається як частина свого тіла, саме ж тіло не має чітких меж. Мати й дитина першого року життя утворюють психосоматичну єдність, живучи в симбіозі. У цій діаді підтримується життя дитини створенням необхідної атмосфери, в якій у тісному емоційному та тілесному контакті з мамою дитина поступово починає сприймати свої потреби та соматичні функції, що призводить до набуття відчуття й усвідомлення власного тіла. Відчуття Я виражає ідентичність організму, усвідомлення дитиною унікальності свого тіла. Тому наслідком недостатності тілесного контакту між матір'ю та дитиною може стати недорозвиненість соматичного Я та порушення ідентичності. Соматична межа Я дає можливість здійснити первинне розрізнення зовнішнього та внутрішнього світів. Таким чином, з одного боку, виникає «почуття Я» як сприйняття власного тілесного існування, а з іншого – як передумова формування активної комунікативної спрямованості, тобто прояву себе в світі [4]. Отже, спільним для представників теорії об'єктних відносин й Г. Аммона є погляд на умову утворення й розвитку особистих меж дитини: вони формуються в процесі тісного тілесного та емоційного контакту з матір'ю через розірвання симбіотичної єдності й відділення дитини від мами до відчуття себе окремою істотою.

Клінічні психоаналітики С. Фішер та С. Клівленд вважають психологічні межі сукупністю уявлень суб'єкта про власну тілесну обмеженість та локалізованість у просторі навколишньої реальності. У своїх дослідженнях меж образу тіла науковці виходили з положення про те, що люди неоднаково сприймають свої межі, і це несвідомо виявляється в почутті певної відмежованості від зовнішнього середовища. Інколи межі бувають чіткими й жорсткими, тим самим оберігаючи особу від зовнішніх впливів, відгороджуючи від реального світу [156].

У гештальт-психології Ф. Перлза межа виступає центральним поняттям, що водночас розділяє й з'єднує середовище з організмом, однак це не просто лінія, що зв'язує чи відділяє Я від не-Я, але й особливе поле їхньої взаємодії, подібне до того, про яке вів мову Курт Левін. На думку Ф. Перлза, порушення межі контактів – злиття, інтродекція, проєкція, ретрофлексія – є основою розвитку неврозів. За рахунок процесів інтродекції та проєкції відбувається зміна меж: при першому межі розширюються, при другому – звужуються. Встановлення меж – це визначення рамок контакту чи стосунків між Я й оточуючим світом [106]. Контакт виступає тим місцем, в якому Я вступає у взаємодію з Іншим, й саме внаслідок контакту дві сторони приходять до обопільної згоди. З точки зору цього підходу межі формують здатність, з одного боку, до зовнішнього розрізнення Я - Інший, з іншого – до внутрішньої диференціації між Я і не-Я. «Межі – це рухливі динамічні утворення, котрі можна провести, стерти, пересунути, відкрити, зруйнувати» [107]

Т.Д. Марцинковська, роблячи висновок з історії вивчення питання психологічних меж, стверджує, що з точки зору класичної психології вони поділяються на зовнішні та внутрішні, тому виступають протилежними за цілями, напрямками й механізмами розвитку. У парадигмі неklasичної психології починають оформлюватись підходи, котрі передбачають взаємозв'язок зовнішніх (соціально-психологічних) та внутрішніх (індивідуально-психологічних) меж, їх гармонійне поєднання. Виділення зовнішніх та внутрішніх меж – це один зі способів опису того, що відокремлює

людину від зовнішнього світу. Так розуміння психологічних меж поступово наповнюється в науці новим змістом [93].

Т.В. Півненко, провівши своє ґрунтовне дослідження феномену меж, дійшла висновку, що це поняття неявно міститься в тих дослідженнях (переважно виконаних у руслі культурно-історичної концепції), де процес розвитку індивіда розглядається як постійна взаємодія між я та іншим. Процес психічного розвитку дитини, що включає кризу новонародженості, виділення Я з «Пра-Ми», прояви кризи одного та трьох років, виникнення особистої дії й особистої свідомості – якраз виступає процесом побудови меж між Я й Іншим. Децентрація інтерпретується дослідницею як ставлення дитини до себе через когось і до іншого як до себе; вона досяжна в процесі сюжетно-рольової гри через прийняття на себе своєї ролі, а також рольових та нерольових відносин партнерів у грі [110].

Корінь «меж-» («гранич-») наявний і в патопсихологічному терміні «пограничний особистісний розлад», яким В.В. Ніколаєва та Є.Т. Соколова називають сформований за несприятливих сімейних умов «ригідний патерн інтра- та інтерпсихічних зв'язків», основні його риси – психологічна недиференційованість та залежність, що відображають в цілому «образ Я, стратегії саморегуляції та комунікації» [114]. Недиференційованість – недостатній розвиток та автономія образу Я від інших людей, наслідком чого є нестійкість самоствавлення, надзалежність від оцінок значущих людей, що призводить до втрати особистої автономії та індивідуальності. «Низький рівень диференціації проявляється також у дифузності «меж Я», їх слабкій окресленості, недостатній визначеності, що робить доступним для проникнення ззовні чужих оцінок, ідей, думок про Я і навколишній світ» [102, с.38]. Таким чином, важливою результативною ознакою сформованості межі особистості виступає автономія та захист людини від несприятливих впливів з боку інших.

У процесі вивчення феномену межовості в психології було використано різноманітні підходи до його дослідження. Так, Ю.М. Плюсін досліджував

територіальні межі, а саме взаємозв'язок особливостей дитячої просторової повсякденної поведінки зі структурою соціальної взаємодії [111].

О.О. Шамшикова розглядає межі Я функціонально, вважаючи їх функціями особистості, спрямованими на відмежування «свого власного» (приналежного Я й доступного безпосередньому контролю) від «іншого» (того, що Я не належить й прямо ним не контролюється) [144].

С.К. Нартова-Бочавер запровадила поняття особистісної суверенності, тому психологічні межі розглядаються нею в рамках суб'єктно-середовищного підходу з боку психологічного простору особистості. Авторка підходу виділяє шість вимірів суверенності психологічного простору особистості: суверенність фізичного тіла, суверенність території, суверенність особистих речей, суверенність звичок, суверенність соціальних зв'язків та суверенність смаків (цінностей).

Дослідниця стверджує: «Межа особистого простору, що забезпечує відчуття безпеки, є зоною особливої уваги людини, потрапивши в яку інші люди можуть зустріти захисну агресивність» [99,с.14]. Для ученої цей феномен пов'язаний як з фізичним простором, так і з внутрішнім світом людини, чим цілісно забезпечується суверенність особистості. Межі визначають, що є «Я» і що є «не-Я», де «Я» закінчується й починається хтось інший, визначаючи особисту ідентичність людини. Якщо межах не вдається виконання цієї функції, то спілкування носить характер маніпуляцій чи агресивної поведінки в бік чи з боку особистості. Межі мають забезпечувати можливість відбору зовнішніх впливів і навіть захист від руйнівних впливів [102].

Г.В. Тимошенко та Є.А. Леоненко під особистими межами розуміють критерій, за допомогою якого людина розрізняє своє й не своє, приміром, власні й чужі почуття, свої й чийсь бажання тощо. А побудовою особистісних меж автори називають здатність усвідомлювати цей розрізнявальний критерій [129].

О.Ш. Тхостов та Д.А. Бєскова, працюючи в руслі психології тілесності, вважають, що фізичне виділення себе із зовнішнього світу в результаті стимуляції просторової межі, тобто поверхні тіла, детермінує розвиток самосвідомості.

Тому тілесність сприймається людиною приналежною їй, на відміну від зовнішнього простору, що їй не належить. [11].

Інтерпретуючи поняття «психологічна межа особистості», Т.С. Леві бере за основу погляди В.П. Зінченка, котрий психічні процеси розглядав як діяльність функціональних органів (за О.О. Ухтомським). В.П. Зінченко вважав, що у формуванні функціональних органів особливу роль має так званий «живий рух», що, на думку вченого, також виступає функціональним органом, який постійно перебуває в розвитку. Рух забезпечує взаємодію між Я й зовнішнім світом, впливаючи як на світ, так і на Я. Живий рух відмінний від механічного й «захищається доступними фізичними та психологічними засобами, це інтеріоризована та персоналізована суб'єктом частина середовища» [70, с. 77]. Погляд на психологічні межі як на функціональний орган пояснюється не з точки зору субстанціональної їх сутності, а з боку енергетичного наповнення: ті чи ті властивості функціонального органу виступають тимчасовим поєднанням внутрішніх сил задля вирішення завдання необхідної в цей момент взаємодії особи зі світом [70, с. 54]. Важливо відмітити, що функціональний орган – віртуальне утворення, що не збігається з межею фізичного тіла (шкірою). «Тканиною» психологічної межі виступає вчинювана особистістю дія, розташовувана між зовнішнім і внутрішнім [84]. Саме в діях людини з'являється, екстеріоризується й розвивається психологічна межа. Вона захищає психіку окремої людини від руйнівних зовнішніх впливів, водночас пропускаючи необхідні їй енергії, а також забезпечує стримування та накопичення внутрішньої енергії, даючи сили на прояв людини в світі [85].

Практика психотерапії демонструє наявність взаємозв'язків між багатьма особистісними проблемами й несформованими психологічними межами. Тому різноманітні психотерапевтичні школи розробляють та застосовують в роботі власні способи формування й корекції психологічних меж у дітей та дорослих. Для прикладу розглянемо бодинамічний аналіз Л. Марчер. В основу цього напряму тілесної психотерапії покладено модель

моторного соціально-психологічного розвитку, в якій робиться акцент на пробудженні тілесного Его людини через активізацію її моторних та психологічних ресурсів. Ця теорія використовує інтегративний підхід, об'єднуючи сучасні дослідження анатомії, фізіології та соціальної психології й психомоторного розвитку дитини [163]. Зауважимо, що поняття «тілесне Его» застосовувалось ще в психодинамічному підході З. Фрейда й пізніше в представників тілесно орієнтованого психологічного підходу (В. Райх, А. Лоуен). У бодинаміці особливе значення відводиться тілесному усвідомленню, його розглядають основним засобом підвищення загальної свідомості. Тілесна свідомість дозволяє людині гармонійно поєднувати свої думки з діями та емоціями. Л. Марчер описує низку напрямів розвитку Его, які вона називає його соматичними функціями. До них, крім меж, ще належать встановлення зв'язків, відновлення балансу, позиціонування, когнітивні навички, заземлення, управління енергією, центрування, самовираження й патерни міжособистісних навичок. Перелічені функції розвиваються ще під час внутрішньоутробного розвитку дитини аж до 7-8 років й удосконалюються в період пубертату. Проміжок від внутрішньоутробного розвитку до дванадцяти років у бодинамічному аналізі поділений на сім стадій: 1. існування (від 2-го триместру вагітності до 3-х місяців після народження); 2. потреби (від народження до 18 місяців); 3. автономії (від 8 місяців до 2,5 років); 4. волі (від 2 до 4 років); 4. стадія любові/сексуальності (від 3 до 6 років); 5. стадія формування думок (від 5 до 9 років) та 7. стадія солідарності/подання своїх інтересів (від 6 до 12 років). На кожній зі стадій встановлюється зв'язок між специфічними моторними та психологічних функціями, а також розвиваються 10 аспектів тілесного его [163]. В бодинамічному підході також виділяють кілька стадій розвитку меж. Фізичні межі формуються першими, коли ембріон починає торкатися стінок матки; вони продовжують активно розвиватися в перші роки після народження дитини через дотик. Це базовий тип меж, пов'язаний з відчуттям закінчення мого тіла й початку навколишнього світу. Наступний етап – розвиток енергетичної межі, що сприяє створенню

особистого простору. «Це повітряний простір навколо мене, який належить мені і який я маю право контролювати» [91, с. 121]. Ця фаза розвитку меж також відбувається в перші роки життя дитини в процесі її сепарації від матері й інших значущих дорослих. Третя стадія – розвиток територіальних меж, що починається приблизно з трирічного віку дитини, коли вона починає вчитись відстоювати своє місце й територію. Четвертий й останній етап у встановленні границь – це соціальні межі дитини; вони розвиваються в іграх, у гурті однолітків [91].

Датські вчені інституту бодинаміки в результаті лонгітюдного дослідження моторного розвитку дитини з'ясували, що групи пов'язаних між собою м'язів й кожен окремий м'яз тіла втілює відповідний психологічний зміст, виконуючи одну чи навіть набір функцій. Наприклад, егофункція межі забезпечує здатність створювати власний простір під час соціальних контактів. На рівні тіла межі підтримуються відчуттями шкіри, областю пупка та м'язами – чотириголовим м'язом стегна, триголовим та дельтовидним м'язами плеча [9]. Тому бодинамічний підхід зосереджується також на розробці блоків тілесних вправ, спрямованих на тренування й зміну м'язових патернів, що впливають на стан особистісних меж, в яких задіяні перелічені види м'язів.

У психодинамічній теорії немає єдиного підходу до визначення структури, особливостей та функцій психологічних меж, проте різні погляди психоаналітиків покладені в основу сучасних концепцій психологічних меж, спільними для яких є ідеї про значущість впливу раннього досвіду дитини й сепарації від матері, невротичність людей із більш тонкими границями, необхідність виходу за межі Я.

У гештальтпсихології (К. Левін, Ф. Перлз) межі розглядають як інструмент контакту особистості та середовища, що забезпечує розширення можливостей особистості та пошук балансу між собою й світом [87:107]. Тілесно-енергійний підхід Т.С. Леві в розумінні психологічної межі людини передбачає наявність такої її здатності, що, з одного боку, зберігає психіку від

руйнівних зовнішніх впливів, з іншого – вбирає необхідні для людини енергії [86]. У суб'єктивно-середовищному підході межі бачаться фізичними й психологічними маркерами, що відокремлюють область особистого контролю та приватності суб'єктів та визначають правила взаємодії між ними. С.К. Нартова-Бочавер описує суверенність як стан меж психологічного простору й інструмент рівноправної взаємодії між суб'єктами, а також спосіб селекції зовнішніх явищ, що формують ідентичність особистості [99].

Отже, досліджуючи суб'єктивне буття людини, сучасні психологи спорадично використовують поняття, традиційно застосовувані для опису об'єктивного буття. Так, вони ведуть мову про внутрішній світ людини, про зовнішній світ, про психологічний фактор місця, часу й простору. Тим паче це помітно, коли поняття суто топологічного характеру, такі, як «простір» (внутрішній, психосемантичний, соціальний), «дистанція», («вище – нижче», «ближче – далі»), «кордони», «бар'єри», нерідко використовують у практичній психології.

Крім термінології психологів-практиків, показовими є дані етології, тобто вчення про інстинкти й територіальну поведінку тварин, що розвивається, зокрема, К. Лоренцом – про емпіричне «я», введене У. Джемсом; вчення про соціальний діалог М. Бубера, теорія поля К. Левіна, ідея діалектичного зв'язку зовнішнього та внутрішнього в роботах вітчизняних психологів, – С.Л. Рубінштейна, Е.В. Ілленкова, А. Леонтьєва. Ці підходи чітко позначають пробіли, що існують навколо обґрунтування феномену простору особистості та його меж [18;62;87;88;90;113].

Явище територіальності в тваринному світі, описуване в роботах вже згаданого К. Лоренца й Н. Тінбергена, може служити певним аналогом психологічного простору особистості. Так, дослідники зазначають, що для виживання й розмноження кожній особині необхідний власний ареал існування з достатньою кількістю корму й площею, доступною захисту, й межі цього ареалу визначаються еволюційною потребою [130]. Тому кордони своєї території охороняються агресивною поведінкою, а стороння особина

допускається в неї тільки за умови шлюбних намірів, тому господар і гість мають на цій території досить різні права. Таким чином, межі відокремлюють індивідуальне життя особини (або приватне життя людини) від життя видового, суспільного, публічного, «спільного місця». Тобто й у тварин, й у людини вони не збігаються, причому ця розбіжність, як вже було зазначено, еволюційно виправдана. Отож, наявність особистої, індивідуальної території – найважливіша складова нормальної життєдіяльності живої істоти, що організовує й підтримує її безпеку.

Реальна або прогнозована зміна меж індивідуальної території виступає сигналом для специфічної поведінки особини: у формі захисту наявних кордонів за допомогою агресивно-оборонної поведінки чи втечі до більш безпечного місця.

З точки зору К. Лоренца та М. Тінбергена, ці інстинктивно закріплені зразки поведінки, виформувані впродовж тисячоліть, не можна вважати повністю «скасованими» і в людини. Попри контроль з боку вищих психічних функцій територіальна поведінка людини частково контролюється рептильним мозком. Певною мірою вона трансформована в соціальні інстинкти – несвідомі правила поведінки людини в соціумі; й частково перейшла у внутрішній план, виявляючись у динаміці внутрішнього світу особистості [130].

Безумовно, поняття простору водночас конструктивне й евристичне. Можна віднайти ряд напрямів його вжитку в соціальній та сімейній психології, психотерапії та психоедукації. Наприклад, зрозуміло, що психологічний простір, сприйманий людиною своїм, дозволяє їй від'єднатися, відмежуватися від світу предметів, соціальних і психологічних зв'язків, що складають фон, середовище її життєдіяльності. При цьому стан меж власного психологічного світу значною мірою визначає ставлення людини до елементів середовища, тобто її ставлення до світу загалом. Залежно від цього, сприймається навколишній світ як чужий чи споріднений, будується і власна діяльність людини в ньому.

Межі простору формують ставлення до малого та великого соціуму — сім'ї та друзів, референтної групи, народу, етносу, людства в цілому, відчуття соціуму «своїм» чи «чужим». Зазначене обумовлює можливості для прояву конструктивних, життєтворчих сил людини, що прокладають її шлях через прозорі соціальні кордони. В протилежному разі особистісні межі блокуватимуться, звужуючи поле самоактуалізації особистості, що може набувати форми ксенофобії різного масштабу — життєвої агресивності чи нетерпимості до певних соціально-етнічних груп. Сила переживання «свого» та «чужого» формує здатність особистості до діалогу та синергії в будь-яких сферах життєдіяльності.

Сучасні дослідники схильні до побудови таких моделей психологічного простору, котрі об'єднують параметри зовнішнього (соціального, середовищного, житлового) та внутрішнього (ціннісно-сміслового, когнітивного, мотиваційного) простору людини. При цьому психологи не зупиняються на описі структурних компонентів простору, а вивчають природу взаємодії між елементами одного простору чи між явищами різних психологічних просторів. Аналізу можуть підлягати як змістовні сторони цих стосунків, закономірності їх функціонування й змін, так і формально-динамічне їх наповнення й взаємозв'язки. До переліченого може включатися вивчення ступеню конфліктності просторів, їх тотожності, відповідності меті діяльності, віддаленості, суверенності і т.д.

Деякими дослідниками розроблена гіпотетична модель психологічного простору особистості. В ній виділяють зовнішню й внутрішню зони, а також прикордонну зону, що їх сполучає. До зовнішньої зони психологічного простору особистості входять умови її проживання, а також бачення людиною різних характеристик свого житлового простору. До внутрішньої зони особистісного психологічного простору можна віднести такі диспозиції, як смаки, вподобання, цінності та соціальні контакти [103]. Межу між зовнішньою та внутрішньою зонами, на думку автора моделі, репрезентує психологічна суверенність особистості, під якою розуміють стан меж суб'єкта

в різних царинах свого буття, «уміння вибудувати регульовані кордони між собою та світом, важливий предиктор збереження вибірковості людини щодо впливів ззовні» [100, с.105)].

Психологічна суверенність як буферна зона між внутрішнім та зовнішнім просторами особистості, з одного боку, та як стан меж, з іншого – це здатність особи контролювати, розвивати, а в разі потреби – захищати свій психологічний простір; вона виступає результатом успішної автономної поведінки й водночас формою суб'єктності людини, що дозволяє спонтанно діяти з метою задоволення актуальних потреб. Психологічний простір може бути суверенним, депривованим і надсуверенним. Суверенним бачиться простір з цільними межами, завдяки яким можлива підтримка особистісної автономії, депривованим – простір з пошкодженими межами. Надсуверенність виступає явищем надкомпенсації за умов надмірних деприваційних зовнішніх впливів [104].

Своєрідно розглядає межі український вчений П.А. Карелін, досліджуючи їх особливості в різних комунікативних контекстах. Дослідник вказує на суттєві відмінності за іманентних та комунікативних обставин функціонування психологічних меж особистості, що дозволяє говорити про інтра- та інтерперсональний рівні їх прояву. Рівень представленості меж під час комунікації стосується рефлексивної та оперативної площини в їх функціонуванні. Інтраперсональний рівень виявляє процеси ідентифікації поточного стану психологічних меж та їх інтрапсихічну регуляцію. Інтерперсональний рівень забезпечує комунікативно-поведінкові акти, що у формі дистанціювання чи означення демонструють актуальний стан психологічної межі. Досліджуючи психологічні межі на двох функціональних рівнях, автор представляє їх відмінні характеристики. Психологічна межа особистості на інтраперсональному рівні бачиться П.А. Карелінінм інтрапсихічним функціональним органом, опосередковано представленим в афективно-когнітивній конфігурації у формі почуттів та уявлень про чіткість та неперервність власної ідентичності, що зовні проявляється як

відокремлення Я від не-Я, мого від не мого. Тут межа забезпечує суб'єкт-об'єктний поділ реальності, такий собі міжпросторовий обмін та сигналізує про стан внутрішнього простору. Цим процесам, на думку автора, відповідає критично-розмежувальна, транзиторна та сигнальна функції психологічної межі [76]. Психологічна межа особистості на інтерперсональному рівні бачиться психологом вербальним, невербальним чи предметно-середовищним знаком, встановлюваним під час комунікації, що забезпечує зовнішню репрезентацію поточного формату внутрішніх меж на рівні поведінки, й засобом інформування співрозмовника про бажане чи припустиме в їх взаємодії. В цих умовах межа має переважно нормативно-регламентуючу функцію й актуалізується через комунікативний сигнал чи повідомлення [75]. Між обома рівнями межі існує тісний діалектичний зв'язок: феноменологія соматичного переживання власної межі формує її прояв у комунікативному просторі, а ситуативні чинники особливостей спілкування регулюють маніфестацію психологічної межі. На думку дослідника, нерідко інтерперсональна межа встановлюється іншим й сприймається особою «власною» й надалі виступає її функціональним органом, однак автентична особистість зазвичай доволі встановлює та корегує актуальний стан власних психологічних меж. Тому дослідник зауважує: «Діадна міжособистісна комунікація...представлена як контакт між двома психологічними просторами, який може відбуватися у вигляді інтервенції, трансгресії або вільного доступу до змісту вимірів комунікативного партнера» [76, с.2-3].

Проведений аналіз засвідчив, що феномен меж та простору особистості переважно досліджувався на загальновизнаних соціально-психологічних основах взаємодії людини з іншими і спрямовувались на розкриття ключових ознак, що можуть їх характеризувати на рівні певних характеристик, функцій тощо. Дослідження, що проводилися відносно порушень меж, як правило, були пов'язані з відхиленням в нормальному розвитку. Обмеженими є дослідження про прояв меж з урахуванням їх специфіки у дітей різного віку. В той же час надзвичайно актуальним, з нашої точки зору, є пізнання меж

психологічного простору учасників навчально-професійної діяльності, а саме педагогів та студентів. Як засвідчують численні дослідження (О.Ю. Булгакова. С.В. Ситнік та ін.), саме взаємодія, яка відбувається в навчально-професійній діяльності між студентами, а також між викладачами, в тому числі між викладачами та студентами, є надзвичайно важливими як в опитуванні знань і професійному розвитку, так й у формуванні певних морально-етичних позицій учасників даного процесу [19;124]. Враховуючи недостатню вивченість даної проблеми та її теоретичну та прикладну актуальність, в своїй роботі ми зосередимся саме на цих групах опитуваних як об'єктах і суб'єктах нашого дослідження.

1.3. Узагальнення та характеристика основних ознак, що описують межі психологічного простору студентів та викладачів

Численні дослідження свідчать, що умовно можна виділити два принципи бачення ознак, що описують феномен психологічного простору та його меж: 1. енергетичний (Т.С. Леві, В.П. Зінченко С.К.Нартова-Бочавер, Е.Нartmann та ін.) та 2. контактнo-дистантний (Г.Аммон, N.Brown та ін.). Деякі з далі описуваних можуть об'єднувати обидва принципи в один в їх баченні [70;84;102;2;154;158].

До енергетичного, в першу чергу, віднесемо наступне тлумачення досліджуваних феноменів. Енергетична природа межі й простору не викликає сумніву, оскільки вони, будучи невидимими, знаходять свій прояв в поведінці, вчинках, проявах особистості, що викликані внутрішнім наповненням, тобто енергією людини. Тому наступні ознаки особистісних межі й простору розглядатимемо як енергетичні прояви їх природи.

Психологічний простір особистості характеризується двома значущими атрибутами. Перший з них — суб'єктивність, тобто глибокі установки, можливо, навіть упередженість особистості щодо його змісту. У будь-якому

випадку зміст власного психологічного простору сприймається особистістю настільки гіпертрофовано, що загальний життєвий й окремий приватний світи постають для її ціннісно наповненого та осмисленого сприйняття поділеним на «зовнішній» та «внутрішній». «Світ, – писав С.Л. Рубінштейн, – це сукупність речей і людей, в яку включається все те, що має приналежність до людини, і до чого вона належна через свою сутність, все, що може бути для неї значущим й на що вона спрямована» [113, с. 314]. Подібна точка зору на описуване явище актуальна й для сучасних дослідників. Наприклад, на думку В.Є. Клочко, простір суттєво відрізняється від понять «середовище», «дійсність», «об'єктивна реальність», оскільки несе в собі такі суб'єктивні координати, як значення, цінність, сенс: «Це те, що відбувається між людиною й середовищем, простір, в якому знімаються як об'єктивна логіка середовища, так і суб'єктивна логіка людини, підкоряючись одній логіці. логіці самоорганізації людини як відкритої системи» [78 с. 33-34]. За визначенням С.К. Нартової-Бочавер, власний психологічний простір для особистості виступає суб'єктивно значущим фрагментом буття, що породжує й спрямовує її актуальну діяльність і всю стратегію її життя. Він вбирає весь набір «фізичних, соціальних і суто психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні прихильності, установки)» [104].

Другим атрибутом психологічного простору виступає суб'єктність, яку можна вважати активно перетворюючою позицією особистості відносно змісту особистісного простору: «психологічний простір — це «суб'єктивізоване» середовище, тобто вибірково сприйнятий та оцінений, представлений у свідомості та освоєний суб'єктом, доповнений та перетворений, а точніше сказати – «породжений», створений, сформований і підтримуваний самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів та смислів, цінностей та цілей» пласт реальності. [102].

Далі доречним, на нашу думку, буде вести мову про таку ознаку психологічного простору, як суверенність. Ця ознака простору має глибокі

витоки в психології у формі різноманітно описуваних феноменів (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, У. Джеймс, М.М. Бахтін, Г.О. Бурмістрова, Е. Еріксон, К. Левін, С.К. Нартова-Бочавер, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, К. Юнг та ін.) [1;50;62;21;87;99;104;88;113;151]. Розмаїття уявлень про зміст, природу й функції особистісної суверенності охоплює окремий шар дійсності, що врешті-решт веде до людини, котра «формується як особистість» (В.П. Зінченко) [70] й здатна здійснити «акт виходу за свої межі» (М.К. Мамардашвілі), що в психології спочатку позначалося поняттями «автентичність», «автономність», а згодом отримало назву «суверенність». Однак вказані дефініції переважно використовуються як синоніми, не маючи окремого змістового наповнення й інтерпретації. Зокрема Дж. Бюдженталь застосовує поняття «автентичність» в близькому значенні до феномена саморозвитку. Він уявляє й представляє в своїх роботах автентичність радше як сам процес проживання власного життя. В його концепції ключовим є поняттям «присутності», що, на його думку, виступає не просто фізичним перебуванням, а усвідомленням своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім світом [22]. Розмірковуючи про умови прояву автентичності, дослідники (С. Мадді, Д.О. Леонт'єв, О.М. Осінта та ін.) однією з головних вважають високий рівень свідомості як відкриття власного досвіду, а також чутливість до самого себе й здатність слухати власне Я. А. Ленглі описує автентичність з двох боків: як спосіб життя і як певну внутрішню властивість, глибинний ресурс трансценденції особистості, внутрішню силу, яка існує в кожній людині, однак далеко не всі готові її почути. У С. Мадді автентичність змальована як певна морально-етична комплексна характеристика, котра проявляється у формі життєстійкості особистості. Автентичність, яка проявляється як потреба саморозвитку, визначає резильєнтність особистості, тому що дозволяє проживати власне життя, зберігаючи наступний баланс: розвиток життя – розвиток особистості. Автентичність і суверенність, на думку вищезазначених дослідників, варто вважати первинними умовами

саморозвитку людини, оскільки разом вони надають внутрішньої свободи, злагоди з собою, самостійності виборів і відповідальності за них. На думку дослідників, досягнення суверенності (особистісної автономії) – це і результат і перш за все фактор шанобливого, ненасильницького ставлення до суб'єкта й водночас ставлення суб'єкта до світу. Суверенність – одночасно умова й результат продуктивної діяльності особистості в різних сферах свого життя [102].

Ведучи мову про поняття суверенності й особистісної автономії, можна згадати погляди таких сучасних науковців, як С.В. Вальцев, В.А. Вейник, Р.А. Порошин, С.А. Попова, А.Д. Похилько та ін., позиція яких сходиться на тому, що зростання особистості можливе лишень за умови прояву її творчих сил. Автономія, а в деяких тлумаченнях «самозаконність» – необхідна нормальна потреба повноцінного людського буття, адже бути автономним перш за все передбачає вміння управляти собою [103].

Розкриваючи своє бачення суверенності, С.К. Нартова-Бочавер зауважує, що простір людини не сталий, а залежить від інтенсивності й осмисленості її життєдіяльності. Також він може «стискатися» у випадку виникнення надцінної ідеї чи, наприклад, у стані закоханості, й розширюватися за умови невизначених життєвих перспектив. Тому можна до перелічених ознак простору віднести ще й таку його властивість, як стискання-розширення. Однак, на думку дослідниці, життєвий простір є радше стійкою характеристикою особистості, ніж її станом. З точки зору вченої, у просторі можна виділити його об'єм, множину вимірів й статичність (стійкість – рухливість меж). Простір особистості розвивається в онтогенезі й об'єднується з іншими особистісними якостями. Але найважливішою, вважає психологиня, є міцність його меж, що дозволяє людині переживати суверенність власного Я, а також почуття впевненості, безпеки й довіри до світу. Таким чином, не стільки важливим є «метраж», яким простір особистості вимірюється, головною є його достатність для суб'єкта [102].

Суверенність як характеристика психологічного простору виступає структурною рисою особистості, необхідною умовою її нормального функціонування й розвитку. Саме суверенність забезпечує внутрішнє відчуття впевненості людини в тому, що всі її дії відповідають власним бажанням та поглядам. С.К. Нартова-Бочавер зауважує, що суверенність розвивається впродовж усього життя. Сфера розповсюдження суверенності простору як особистісної автономії в процесі онтогенезу розширюється від ближчих до більш віддалених фрагментів середовища. Сила розвитку суверенності відповідає наступній послідовності: спочатку зароджуються ті її форми, що є базовими, тобто відповідають еволюційній меті (тілесна й територіальна), далі ті, що вже мають не стільки еволюційне, скільки соціальне значення (звички, речі), і нарешті виміри, що здебільшого відповідають соціально-культурним потребам (соціальні зв'язки, цінності) [99].

Доречно згадати ідею Л. Виготського, який в рамках психологічної системи «дитина – дорослий» зауважував, що суверенність не є вродженою рисою, а набувається стосунками дитини, що носять розвивальний характер, з дорослими [50]. З набуттям нових значень та цінностей ця система набирає більшої автономії, незалежності та відкритості до змін. Процес суверенізації хоч і збігається з віковим розвитком, але не підміняє його зміст, натомість робить доступним спостереження й самоаналіз у процесі становлення людини, формуючи здатність та можливість самостійно й стало розвиватись у хитких обставинах життя. Зовні суверенізація проявляється як самостійність, що зростає, незалежність від дорослих (представників мікро- та макросоціуму), а змістовно може бути розглянута як процес поступової сепарації від розвивальних відносин з батьками спочатку через процес персоналізації, а пізніше – через індивідуалізацію, де й відбувається зміцнення, обстоювання та засвоєння свого права на самоздійснення [104].

Н. Харламенкова вважає доречним розглядати суверенність через поняття «самоствердження». На її думку, самоствердження є базовою потребою людини, що актуалізується через усвідомлення особистості себе як

цінності й реалізується в різних стратегіях життя. Таким чином, самоствердження – це «ствердження себе» як особистості, а суверенність – це захист і збереження свого психологічного простору [136]. Очевидно, що людина з її переконаннями, бажаннями та прагненнями виступає як джерелом, так і причиною своєї поведінки. Це потребує великого внутрішнього контролю, самоконтролю. Потреба в самодетермінації вбирає також гнучкість людини у взаємодії з іншими індивідами, її спонтанність та креативність, а не лише відчуття свободи й незалежності. Формування самодетермінації сприяє появі внутрішньої мотивації, що є основою автономної поведінки людини й дозволяє вчиняти відповідно до запитів власного «Я».

За Ю. Трофімовою, психологічна суверенність – ознака результату процесу суверенізації, суть якої полягає в досвіді самостійної взаємодії зі світом і демонструє актуальні, що полягають в розвитку стосунків з іншими людьми, та потенційні, що передбачають розвиток самої особистості, можливості людини. Суверенна особистість прагне розкрити й втілити свої здібності й таланти, має внутрішнє прагнення до розширення своїх можливостей і набуття нових знань й умінь [133]. Тому наслідком суверенізації й першорядною характеристикою суверенної особистості виступають сформовані особистісні межі. Психологічні межі допомагають особистості регулювати міру доступності та відкритості власного психологічного змісту іншим [103]. Також межі виконують функцію підтримки сталого образу «Я». Вони визначають активність діяльності людини в світі. Наявність чітких психологічних меж окреслює зони особистої відповідальності, що визначають ставлення до мікро- й макросоціуму – родини, друзів, соціальної групи, етносу. У разі неусвідомлення людиною меж своєї відповідальності зазвичай виникають складнощі: від надвідповідальності, що призводить до психічних перевантажень, інколи – до виникнення невротичного почуття провини, до інфантилізації, що виявляється в безвідповідальності й невмінні попросити допомоги. Вразливість меж чи їх слабкість стає причиною нездатності особи бути відповідальною в різних

сферах свого життя: беззахисність перед соціальними вимогами й тиском, неможливість адекватної оцінки власного світогляду як гідного поваги, зазіхання на власність людини, її територію й навіть тіло. Ю. Божко зазначає, що, на відміну від слабо окреслених меж, оптимальна межа здатна залежно від обставин й власного бажання особистості змінювати свої характеристики, забезпечуючи таку взаємодію людини зі світом, що адекватна її можливостям, потребам, мотивам і цінностям. Оптимальна психологічна межа виступає сформованим у процесі життєвого шляху силами самої людини функціональним органом. Тому оптимізація межі передбачає подолання негативних моторних установок, зміну «внутрішньої картини рухів». Формування межі, оптимальної в конкретний момент буття, для потреб певної ситуації, передбачає узгодження інформації про стан внутрішнього й зовнішнього просторів. Для формування такої межі необхідна наявність подвійної чутливості: внутрішньої, з боку тіла (чутливість до власного Я), і зовнішня, що утворюється внаслідок взаємодії зі світом (чутливість до світу) [16].

Е.В. Сайко зазначає, що границі розмежовують зміст, обрамлюють форми, дозволяючи сприймати предмети в їхніх значущих характеристиках, формуючи світ нашого життя. Але й самі кордони мають обмеження, що виражаються в сенсах, значеннях, установках, намірах, формуючи простір і форму, виступаючи ключовим чинником в організації світу людини, виявляючи себе в психологічних якостях і характеристиках, окреслюючи поле можливостей і потреб, необхідних для адекватної поведінки людини [115]. Т.С. Леві під психологічною межею розуміє віртуальний механізм, що передбачає об'єктивність, котра виникає внаслідок активності індивіда під час взаємодії з середовищем [84]. На її думку, психологічна межа є віртуальним енергійним утворенням, функціональним органом, витворюваним в процесі життєвого шляху особистості. З одного боку, психологічна межа захищає людську психіку від руйнівних зовнішніх впливів, а з іншого — пропускає необхідні психічні енергії. Вона забезпечує можливість вираження особистості

в світі й водночас стримання, «контейнерування» внутрішніх імпульсів. Різноманітність досвіду взаємодії зі світом формує варіативність психологічних меж, характеристики яких, на жаль, дуже часто є далекими від оптимальних. Несформованість чи порушення функцій межі пов'язані в першу чергу з утворенням негативних моторних установок, що виникають як наслідок психологічної травматизації. Для більшості дорослих в тій чи тій мірі характерне звуження діапазону можливостей зміни психологічної межі. Проте психологічний кордон розвивається й перетворюється протягом усього людського життя. Якість меж є виразом внутрішнього, енергетичного й, відповідно, психічного стану людини. Процес досягнення оптимальної межі означає перш за все вектор руху до потенційного, більш досконалого Я. Оптимальна психологічна межа створюється самою людиною як результат подолання нею симбіотичних стосунків з іншими, усвідомлення свого внутрішнього психологічного простору та його відстоювання, набуття права на самовизначення й свободу і, як наслідок, відповідальність за себе й свій вплив на оточуючих. Людина з оптимальною психологічною межею здатна залежно від стану світу й свого бажання змінювати її характеристики, актуалізуючи ті чи ті її функції й тим самим забезпечуючи взаємодію зі світом, відповідну своїм можливостям, мотивам та цінностям. Таким чином, можна виокремити ще одну ознаку психологічної межі – її оптимальність, а в разі невідповідності потребам ситуації чи звичному функціонуванню особистості в світі – неоптимальність, неадекватність.

На думку Т.С. Леві, оптимальна межа характеризується гармонійністю й розвиненістю таких функцій, як: спокійно-нейтральна, активно невідступна, не проникна для зовнішніх впливів, якщо вони оцінюються як шкідливі; повністю проникна, що дає можливість Я «злитися» зі світом; активно вбирна, що втягує необхідну енергію ззовні, сприяючи активному задоволенню потреб; така, що активно віддає, дозволяючи виражати себе в світі; стримуюча, котра контейнерує внутрішні імпульси.

Спокійно-нейтральна функція є базовою, тому що саме вона забезпечує можливість психологічної межі бути гнучкою й відповідною ситуації. Розвиненість цієї функції відповідає переживанню спокою та впевненості в собі. Функції меж можна згрупувати як щодо внутрішніх та зовнішніх імпульсів, так і відповідно до дозволу контакту (пропуск) чи його уникненню (не пропускають, розмежують).

Рух забезпечує взаємодію між Я й світом, впливаючи, з одного боку, на зовнішній світ, з іншого — на Я. Дія, що розташовується на границі між внутрішнім і зовнішнім світами, становить тканину психологічної межі. Характеристики дії (сила, спрямованість та інші) репрезентують стан меж, а самі характеристики меж виражають психічний стан людини. Оскільки ми не можемо безпосередньо впливати на психічний стан, то необхідний відповідний посередник. На думку дослідників, таким посередником виступає живий рух, що поєднує в собі як психологічну сутність, так і матеріальну форму. Усвідомлення людиною рухів, здійснюваних у процесі передбачуваних подій, дає можливість їй виявити особливості власних психологічних меж, а також ті негативні установки, що унеможливають фізичні рухові прояви, відповідні внутрішнім реакціям. Це дозволяє переосмислити власну поведінку за різних життєвих умов. Також виконання специфічних рухів допомагає накопиченню позитивного досвіду у функціонуванні межі. Тому завдання розвиваючої роботи з оптимізації меж полягає (аналогічно баченню відновлювальної рухової діяльності О.В. Запорожцем) у подоланні негативних моторних установок, що дає можливість, наприклад, навчитися говорити «ні» за необхідності або проявляти теплі почуття, тобто жити відповідно до своїх внутрішніх потреб і бажань, а не вмовляти чи переконувати себе в корисності чи потребі поводитись якимось певним чином, що насправді приховує істинні прояви людини. Подолання цих моторних установок спричиняє зміну «внутрішньої картини руху», що призводить до перетворень й у реальній взаємодії [83].

Підкреслюючи диференціюючу та інтегруючу функцію меж, їх амбівалентність, Ф. Перлз розрізняє терміни «з'єднання», «єднання» й «контакт» і вводить поняття «межа-контакт». Учений стверджує: «Скрізь і завжди, коли існують межі, вони сприймаються одночасно і як контакт, і як ізоляція» [106, с.26]. Межа-контакт не належить організму повністю, а є невід'ємним «органом» конкретної взаємодії з середовищем. Контакт виступає тим місцем, в якому «Я» входить у відносини з «Іншим» й саме завдяки контакту обидва учасники приходять до ясного порозуміння. «Кордони, місце контакту становлять Его. Тільки там і тоді, коли «Я» зустрічає «чужого», Его набирає чинності, починає своє існування, визначає межі між особистим і неособистим «полем» [106].

На думку Т.Д. Марцинковської, ще одна важлива характеристика меж – їх «пульсування». «Вони не статичні, а динамічні, можуть і стискатися й розширюватись залежно від актуалізації того чи іншого мотиву і виходячи з особливостей соціальної ситуації»[93. с.59].

Отже, наявні дослідження психологічних меж й простору виокремлюють, крім таких згадуваних характеристики простору, як суб'єктність, суб'єктивність та суверенність (простір може бути суверенним, надсуверенним чи депривованим), й такі ознаки меж, як оптимальність чи неадекватність, їх «пульсування», й окремих їх функцій (невпускну, проникну, вбирну, функцію віддавання, стримуючу та спокійно-нейтральну), ще й таку ознаку, як товщина, представлену в роботах Е. Гартманна [158].

Виходячи з вказаних ознак меж та характеристик простору, далі буде представлено концептуальну модель їх вивчення в педагогів та студентів.

1.4. Концептуальна модель дослідження меж психологічного простору студентів та викладачів

Спираючись на вищенаведені дослідження (К.Левін, Ф.Перлз, К.Горні, Г.Аммон, С.Нартова-Бочавер, Т.Леві, К.Шамшикова, В.Коширець, П.Карелін та ін.) [87;106;85;86;102;104;2;76;79145], була побудована концептуальна модель пізнання меж психологічного простору особистості студента та викладача (рис.1.1).

МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕЖ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ



Рис.1.1. Модель меж дослідження психологічного простору.

Як ми бачимо, на даній моделі предметом дослідження виступають три компоненти:

1. простір та його суверенність/депривованість, що включає:
 1) суверенність тіла; 2) суверенність території; 3) суверенність речей;
 4) суверенність часових звичок; 5) суверенність соціальних зв'язків;
 6) суверенність цінностей.

2. межі та специфіка прояву їх функцій: 1) невідчужувана, 2) проникна,
 3) вбирна, 4) віддавання, 5) стримуюча, 6) спокійно-нейтральна.

3. особистісні особливості: 1) емоційна зрілість (інтро- та екстраекспресивність, інтро- та екстрасаморегуляція, інтро- та екстраемпатія);
 2) емоційні бар'єри в спілкуванні (невміння керувати емоціями, неадекватний прояв емоцій, негнучкість та невиразність емоцій, домінування негативних емоцій; небажання зближатись з людьми на емоційній основі); 3) особистісні динамічні характеристики (психотизм, екстра- чи інтроверсія, нейротизм);
 4) мотивація навчальної діяльності (мотиви суспільні, пізнавальні, професійного становлення, особистісного становлення, комунікативні, самовиховання, формальні та утилітарні) – для студентів та професійна спрямованість педагога (організаційна, спрямованість на предмет, комунікативна, мотивація схвалення, інтелігентність).

На нашу думку, саме ці характеристики перш за все дають нам відносно цілісне уявлення про прояв межі та її функціонування; по-друге, важливим компонентом виступає відношення особистості до суверенності її простору; по-третє, останнім компонентом в структурі, який може детермінувати характер меж простору особистості, виступають різні особистісні особливості педагога та студента.

В цьому аспекті важливим буде порівняння отриманих результатів відносно досліджуваних особливостей, наявних у студентів та викладачів, з метою можливої їх корекції для усунення небажаних бар'єрів в межах при взаємодії в навчально-професійній діяльності.

Висновки до першого розділу

1. Вивчення меж психологічного простору спирається на велику кількість підходів та поглядів, що були започатковані ще з античних часів. Великою мірою послуговується зазначений феномен розроблений у 40-і роки ХХ ст. теорії поля Курта Левіна, котрий вивчав життєвий простір, всередині якого можна виділити простір психологічний і віднайти межі, що проходять в зонах накладання різних просторів один на одного.

2. На сучасному етапі дослідження явища просторовості й межовості в психології великої уваги заслуговують підходи С.К. Нартової-Бочавер та Т.С. Леві. Дослідники розглядають психологічний простір як емоційно опрацьований в просторі фрагмент буття, в якому людина почувається господарем і який готова захищати в разі зазіхань на нього інших людей.

3. Показано, що велике значення в дослідженнях надається межам цього простору, котрі служать певною суміжною зоною між приналежним особистості й тим, що вже їй не належить. Психологічні межі забезпечують недоторканність внутрішньої території, а за умови її порушення – захист, інколи агресивний, задля забезпечення нормального функціонування індивіда. З одного боку, межі захищають, перешкоджають проникненню в простір чужорідних елементів, а з іншого – дозволяють вхід необхідним для повноцінного існування особистості явищам.

4. Виділено два умовних періоди в пізнанні феноменів простору та його меж в науці: по-перше, філософський (донауковий); по-друге, власне психологічний, що включає два етапи, а саме: пошукових та фрагментарних досліджень; цілеспрямованих системних досліджень.

5. Виокремлено два принципи бачення ознак, що описують феномен психологічного простору та його меж: енергетичний та контакт-но-дистантний.

6. В результаті дослідження виділено кілька підходів до розуміння природи меж та простору: 1) структурний – бачення феномену психологічного простору та його меж в змісті ширших понять; 2) суб'єктно-середовищний (функціональний) – розуміння феномену психологічного простору та його меж як середовища існування особистості в ролі суб'єкта, що активно його

видозмінює, через наявність набору функцій в природі психологічної межі;
3) символічний – розуміння межі як знака, переходу, границі, зв'язку;
4) комплексний – бачення формування психологічної межі й простору як наслідку різнобічного росту й розвитку індивіда в процесі життя.

7. Запропоновано розглядати межу як певну психологічно захисну, «бар'єрну» позицію відношення до себе й оточуючих, що спрямована на досягнення мети діяльності при взаємодії з іншими людьми. Саме це бачення покладене в основу нашої концептуальної моделі пізнання меж психологічного простору особистості педагога та студента.

Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора:

1. Волинчук О.В. До проблеми психологічних меж особистості. *Наука і освіта*. 2019. №3. С.37 – 40. DOI: <http://doi.org/10.24195/2414-4665-2019-3-6>.

Ключові слова: особистість, психологічні межі, психологічний простір.

2. Волинчук О.В. Навчальна група як середовище вивчення психологічних меж підлітків. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020». Чернігів. 2020. С. 214 – 217.

3. Волинчук О.В. Позначення доступності інформації на психологічних межах неповнолітніх: загрози безпеці. V Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні технології розвитку особистості». Херсон. 2020. С. 69 – 72.

4. Волинчук О.В. Functions of students' psychological boundaries. Всеукраїнська науково-практична конференція «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених». Харків. 2020. С. 57 – 58.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УМОВИ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Принципи відбору та побудови методів дослідження

При підборі методів ми спиралися перш за все на запропоновані нами концептуальні уявлення відносно предмету дослідження, де ключовими показниками повинні виступити: А. психологічні межі та їх функції; Б. психологічний простір; В. особистісні особливості; по-друге, на основні принципи використання психодіагностичного інструментарію – його адекватності та валідності, по-третє, відповідності використання учасниками освітнього процесу в спеціальних умовах, по-четверте, дотримання правил етики.

Внаслідок узагальнення різних методів дослідження, що відповідають його предмету, для апробації було вибрано наступні методики:

А. Ті, що досліджують психологічні межі:

1) Опитувальник «Межі в психіці» Е. Гартманна (в адаптації К.О. Шамшикової, В.І. Волохової);

2) Опитувальник «Межі Я» Н. Браун (в адаптації К.О. Шамшикової);

3) Методика діагностики психологічної межі особистості Т.С. Леві;

Б. Ті, що досліджують простір:

4) Опитувальник «Суверенність психологічного простору»

С.К. Нартової-Бочавер;

В) Ті, що досліджують особистісні особливості:

5) Опитувальник комунікативної соціальної компетентності Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова;

6) Опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойка;

7) Опитувальник полікомунікативної емпатії В.В. Бойка;

8) Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холл;

9) Шкали психологічного благополуччя К. Ріфф, версія Т.Д. Шевеленкової, П.П. Фесенко;

10) Опитувальник «Стиль мислення» А. Бремсона, Р. Харрісона (в адаптації А.А. Алексеева);

11) Діагностика структури навчальної мотивації школяра.

Опишемо перелічені методики докладніше.

1) *Опитувальник «Межі в психіці» Е. Гартманна (в адаптації К.О. Шамшикової, В.І. Волохової)*

Опис методики. Узявши за основу постулат П. Федерна, про те, що існують зовнішні й внутрішні межі, Е. Гартманн виділив такі виміри меж особи, як тонкі і товсті, які охоплюють усю психіку людини в цілому. Далі Ернест Гартманн і його колеги виділили безліч підтипів меж, взаємозв'язаних між собою: межі сприйняття (між стимулами, фокусом сприйняття, навколо сприйманих реальностей); межі, що стосуються думок і почуттів (межі думок і почуттів); межі стану усвідомленості або свідомості; межі пам'яті (ранні спогади, пізні спогади, організація пам'яті, особисте минуле, особисте майбутнє); тілесні межі; внутрішньоособистісні межі; межі між свідомістю і несвідомим – між Id, Ego, Super-ego; захисні механізми як межі; межі ідентичності (сексуальна ідентичність, вікова ідентичність, постійність ідентичності), межі в організації особистого простору. Методика була адаптована й стандартизована К.О. Шамшиковою та В.І. Волоховою у 2013 році. Вона містить 18 запитань: 14 прямих і 4 зворотних. Можна виокремити в методиці такі показники: тонкі та товсті межі й межі середньої товщини. Опитувальник був використаний в пілотажних дослідженнях, але вилучений з основного через невеликий набір шкал та малу кількість запитань, хоча дозволив виявити, що межі студентів переважно тонкі, але з віком вони потовщуються. Тонкі межі означають високу проникність зовнішніх впливів, неможливість опору й відстоювання своєї точки зору, а з іншого боку – гнучкість. Товсті – навпаки: низьку проникність, можливість протистояння, ригідність.

2) *Опитувальник «Межі Я» Н. Браун (в адаптації К.О. Шамшикової)*

Методика спрямована на виявлення здатності/нездатності особи утримувати в процесі взаємодії з іншими людьми індивідуальну дистанцію і є інструментом для оцінки міри збереження/порушення психологічного суверенітету інших людей. Адаптована К.О. Шамшиковою у 2009 році. Містить 30 запитань. Опитувальник був використаний в пілотажних дослідженнях, але вилучений з основного через наявність всього двох шкал, що виступають взаємозалежними, оберненими полярними показниками (дистанційованість та схильність порушувати межі оточуючих

3) Методика діагностики психологічної межі особистості Т.С. Леві

Опитувальник містить 6 шкал, що відповідають 6 функціям психологічної межі, що в авторській моделі розглядається як функціональний орган, відповідно до концепції А.А. Ухтомського. Одиницею аналізу сформованості психологічних функцій межі виступає дія особистості. Методика спрямована на вивчення активності особистості з побудови власних меж. Шкали – функції психологічної межі: невіддана, проникна, вбирна, віддавання, стримуюча та спокійно-нейтральна. Невіддана функція означає здатність межі протистояти зовнішнім впливам, що можуть бути шкідливими; проникна – здатність пропускати необхідну енергію; вбирна – можливість вбирати в зовнішньому світі необхідні для задоволення своїх потреб явища, предмети; функція віддавання – можливість ділитися, віддавати накопичену енергію, допомагати; стримуюча – стримувати свої прояви в зовнішньому світі; спокійно-нейтральна – залишатися спокійним незалежно від зовнішньої ситуації. Чим вище й врівноваженіше представлені описані характеристики, тим краще розвиненими й збалансованими є межі особистості.

4) Опитувальник «Суверенність психологічного простору» С.К. Нартової-Бочавер

Методика дозволяє отримати диференційовану характеристику рівня суверенності респондентів віком від 11 років і дорослих, виявляючи:

А) ступінь соматичного благополуччя чи дискомфорту;

Б) переживання безпеки фізичного простору чи відсутності територіальних меж;

В) право на контакти чи контроль над соціальними зв'язками особистості;

Г) поважне ставлення до особистих речей та поглядів людини чи нехтування ними.

За допомогою означеної методики ми сподівалися виявити не тільки характеристики загального рівня суверенності та сформованості меж в умовах взаємодії з навколишнім середовищем (однолітками, вчителями, батьками), але й специфіку емоційно-особистісного реагування на спроби депривації.

Методика дозволяє оцінити характеристики психологічної суверенності, значущі для психолого-корекційної роботи. Її психодіагностична структура включає 6 параметрів: шкала 1 «Суверенність тіла», шкала 2 «Суверенність території», шкала 3 «Суверенність речей», шкала 4 «Суверенність (часових) звичок», шкала 5 «Суверенність соціальних зв'язків», шкала 6 «Суверенність цінностей (смаків)». Шкала «Суверенність тіла» дозволяє виявити рівень тілесної суверенності чи депривованості особи: наприклад, чи примушували батьки дітей їсти попри бажання останніх. «Суверенність території» виявляє наявність чи відсутність у респондентів свого особистого місця в помешканні, коли вони були дітьми. «Суверенність речей» – наявність чи відсутність особистих предметів, примушування дитини з боку батьків ділитися іграшками з іншими дітьми. «Суверенність часових звичок» – вміння керувати своїм часом, інші особисті звички. «Суверенність цінностей (смаків)» – наявність чи відсутність власних поглядів, вміння їх відстоювати.

5) *Опитувальник комунікативної соціальної компетентності Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова*

Методика спрямована на отримання цілісного уявлення про особистість, складання імовірного прогнозу її успішності в міжособистісній взаємодії та професійній діяльності. Призначена для респондентів підліткового віку та

дорослих. Дозволяє виявити полярні ознаки показників соціальної й комунікативної компетентності особистості. Запитання розподілені на наступні шкали: фактор Л – шкала брехні, фактор А – товарицькість, фактор В – логічне мислення, фактор С – емоційна стійкість, фактор Д – веселість/серйозність, фактор К – чутливість/раціональність, фактор М – незалежність/залежність від групи, фактор Н – контроль себе/імпульсивність, фактор П – поведінка (схильність до асоціальної поведінки). Шкала брехні дозволяє виявити рівень щирості опитуваних, товарицькість/замкненість – спрямованість на інших чи на себе, кмітливість (логічне мислення) – уважність чи неуважність, вміння бути гнучким й сконцентрованим водночас, знаходити внутрішні зв'язки між явищами. Емоційна стійкість/нестійкість – рівень емоційної зрілості чи інфантильності. Веселість/серйозність – вміння змінювати его-стан. Чутливість/раціональність – наявність балансу між раціональним та емоційним компонентами психіки. Залежність/незалежність – спрямованість у вирішенні значущих питань на себе чи на інших. Контроль себе/імпульсивність – вміння керувати своїми проявами в зовнішньому світі. «Поведінка» – схильність чи несхильність до асоціальної поведінки.

б) Опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойка

Тест комунікативної толерантності В.В. Бойка дозволяє оцінити, в яких аспектах відносин особа найбільше схильна до конфліктів, а знаючи причину конфлікту, легше не допустити його зовсім або знайти способи вирішення. Тест Бойко дозволяє розгледіти слабкі місця людини й зрозуміти, які поведінкові реакції, стратегії й установки в міжособистісному спілкуванні варто підкоригувати, щоб зробити комунікаційний процес приємним й ефективним.

7) Опитувальник полікомунікативної емпатії В.В. Бойка

Методика присвячена вивченню рівня емпатії особистості, спрямованої на різні об'єкти:

- А) близьких, знайомих і незнайомих людей, дітей, тварин;
- Б) вигаданих персонажів мистецтва.

Методика використовується для діагностики емпатійних особливостей середніх та старших школярів. Вона містить 36 запитань і 6 шкал: 1. «Емпатія до батьків», 2. «Емпатія до тварин», 3. «Емпатія до літніх людей», 4. «Емпатія до дітей», 5. «Емпатія до героїв художніх творів», 6. «Емпатія до незнайомих і малознайомих людей».

8) *Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холл*

Для діагностики рівня сформованості «емоційного інтелекту» в пілотажних дослідженнях була обрана ця методика, оскільки вона спирається на змішану модель емоційного інтелекту й призначена для виявлення здатності особистості:

- А) розуміти відносини, що репрезентовані в емоціях;
- Б) керувати своєю емоційною сферою.

Методика дозволяє оцінити складові емоційного інтелекту респондентів старшого шкільного віку й дорослих. Її психодіагностична структура включає 5 параметрів: шкала 1. «Емоційна обізнаність», шкала 2. «Керування своїми емоціями», шкала 3. «Самомотивація», шкала 4. «Емпатія», шкала 5. «Розпізнавання емоцій інших людей».

9) *Шкали психологічного благополуччя К. Ріфф, версія Т.Д. Шевеленкової, П.П. Фесенко*

Діагностика психологічного благополуччя була включена нами до переліку психодіагностичних методик як така, що виявляє характеристики рівня благополуччя респондентів старшого підліткового віку й дорослих, на нашу думку, важливі для досліджуваної нами теми для виявлення:

- А) переживання смислової наповненості свого життя;
- Б) здатність актуалізувати свої індивідуальні психологічні можливості для досягнення власних соціально орієнтованих цілей;

В) можливість бути незалежним, протистояти соціальному тиску й водночас підтримувати позитивне спілкування й довірливе ставлення до людей.

Методика дозволяє оцінити характеристики психологічного благополуччя, які певною мірою перегукуються з оцінкою суверенності психологічного простору, оскільки також передбачають благополуччя особистості чи його порушення. Психодіагностична структура методики включає 6 параметрів: шкала 1. «Позитивні стосунки», шкала 2. «Автономність», шкала 3. «Керування середовищем», шкала 4. «Особистісне зростання», шкала 5. «Цілі в житті», шкала 6. «Самоприйняття».

10) Опитувальник «Стиль мислення» А. Бремсона, Р. Харрісона (в адаптації А.А. Алексеєва)

Методика «Стилі мислення» – адаптована версія відомого опитувальника InQ, розробленого Р. Бремсоном та А. Харрісоном (А. Harrison, R. Bramson) у 1984 році. Опитувальник призначений для визначення властивого особі способу мислення, а також манери ставити питання та приймати рішення. Адаптований А.А. Алексеєвим.

11) Діагностика структури навчальної мотивації школяра

Методика дозволяє виявити домінуючі мотиви навчання школярів. Може використовуватись для учнів, починаючи з 12 років. Виявляє значущі для здобувачів освіти причини навчання.

2.2. Характеристика обраних методів дослідження та показників, що вони фіксують

На заключному етапі до остаточного переліку були залучені наступні методи, що відповідають запропонованій моделі дослідження меж психологічного простору студентів та викладачів і вивчають, по-перше:

А. межі та їх функції (невпускна, проникна, вбирна, віддавання, стримуюча та спокійно-нейтральна); по-друге:

Б. простір та його суверенність/депривованість (тіла, території, речей, звичок, соціальних зв'язків та цінностей); по-третє:

В. особистісні особливості: емоційна зрілість (інтроекспресивність, екстраекспресивність, інтросаморегуляція, екстрасаморегуляція, інтроемпатія, екстраемпатія), емоційні бар'єри в спілкуванні (невміння керувати емоціями, неадекватний прояв емоцій, негнучкість чи невизначеність емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближатись з людьми на емоційній основі); особистісні динамічні характеристики (психотизм, екстраверсія чи інтроверсія, нейротизм); мотивація навчання студентів (суспільна, пізнавальна, професійного становлення, особистісного становлення, комунікативна, самовиховна, формальна, утилітарна) та професійна спрямованість педагога (організаційна, спрямованість на предмет, комунікативна, мотивація схвалення та інтелігентність).

Наведемо характеристику обраних методів.

1) «Психологічна межа особистості» Т.С. Леві

Опитувальник містить 6 шкал, що відповідають 6 функціям психологічної межі, що в авторській моделі розглядається як функціональний орган, відповідно до концепції А.А. Ухтомського. Одиницею аналізу сформованості психологічних функцій межі виступає дія особистості. Методика спрямована на вивчення активності особистості з побудови власних меж. Опитувальник містить наступні шкали – функції психологічної межі: 1. невпускна, що дозволяє психіці захищатись від небезпечних чи руйнівних зовнішніх впливів; 2. проникна, що забезпечує пропуск необхідних енергій; 3. вбирна, що дозволяє брати ззовні явища, що підтримують нормальне функціонування організму; 4. віддавання, що забезпечує екстеріоризацію, прояв особистості в світі; 5. стримуюча, спрямована на утримання енергії, що несе негативні наслідки для самої людини та її оточення й 6. спокійно-

нейтральна, базова, що виявляється в почутті впевненості незалежно від зовнішніх умов.

2) *Опитувальник «Суверенність психологічного простору», автор С.К. Нартова-Бочавер*

Для діагностики рівня суверенності була обрана ця методика, оскільки вона дозволяє отримати диференційовану характеристику рівня суверенності респондентів віком від 11 років і дорослих, виявляючи:

- А) ступінь соматичного благополуччя чи дискомфорту;
- Б) переживання безпеки фізичного простору чи відсутності територіальних меж;
- В) право на контакти чи контроль над соціальними зв'язками особистості;
- Г) поважне ставлення до особистих речей та поглядів людини чи нехтування ними.

За допомогою означеної методики ми сподівалися виявити не тільки характеристики загального рівня суверенності та сформованості меж в умовах взаємодії з навколишнім середовищем (однолітками, вчителями, батьками), але й специфіку емоційно-особистісного реагування на спроби депривації.

Методика дозволяє оцінити характеристики психологічної суверенності, значущі для психолого-корекційної роботи. Її психодіагностична структура включає 6 параметрів-шкал: 1 «Суверенність тіла», шкала 2 «Суверенність території», шкала 3 «Суверенність речей», шкала 4 «Суверенність (часових) звичок», шкала 5 «Суверенність соціальних зв'язків», шкала 6 «Суверенність цінностей (смаків)».

3) *Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка*

Методика призначена для діагностики рівня емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні та їх видів. За її допомогою визначаються такі категорії емоційних перешкод, як: невміння керувати емоціями, дозувати їх;

неадекватний прояв емоцій; негнучкість, нерозвиненість та невиразність емоцій; домінування негативних емоцій; небажання зближуватися з людьми на емоційній основі. Респондентам пропонувалось 25 питань, на які потрібно відповісти «так» або «ні». За кожний збіг відповіді з ключем нараховувався 1 бал. Потім підраховувалась загальна сума балів, яка може коливатися в межах від 0 до 25 балів. Чим більше балів, тим очевидніші емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні досліджуваних. На нашу думку, використана методика доцільна для вивчення особливостей взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

4) Діагностика емоційної зрілості О.Я. Чебикіна

Методика дає змогу виявити вираженість структурних компонентів емоційної зрілості особистості й інтегральний її показник. Опитувальник складається з 42 запитань, співвіднесених з трьома основними шкалами – «Емоційна експресивність», «Емоційна саморегуляція», «Емпатія» і шкалою щирості. Основні шкали поділяються на дві підшкали за рівнем прояву компонента емоційної зрілості: особистісні та міжособистісні. Тобто особистісний рівень прояву емоційної зрілості розглядається як результат внутрішньої діяльності особистості, спрямованої на оволодіння самим собою, перетворення внутрішнього світу (інтроспрямований). Міжособистісний рівень розглядається як результат зовнішньої діяльності, яка спрямована на перетворення зовнішнього світу, і виявляється у спілкуванні (екстраспрямований). Обидва рівні прояву емоційної зрілості автор характеризує як взаємодоповнюючі, а не як протилежні. Таким чином, методика розглядає такі показники. «Інтроекспресивність» – мимовільні прояви емоцій у міміці, рухах, інтонації, які водночас виконують функцію розрядки, полегшення, викликаного емоційним переживанням. «Екстраекспресивність» – вміння правильно, точно й з адекватною інтенсивністю передавати у спілкуванні свій емоційний стан.

«Інтросаморегуляція» – здатність до регуляції власних реакцій, станів і процесів відповідно до ситуації. «Екстрасаморегуляція» – здатність впливати на поведінку інших людей. «Інтроемпатія» – вміння розбиратися в емоційних станах оточуючих, здатність співчувати і співпереживати їм, розуміти причини їх поведінки. «Екстраемпатія» – здатність адекватно використовувати вищезазначені вміння як засіб регуляції відносин у спілкуванні. Максимальна оцінка кожної підшкали – 6 балів, шкали – 12 балів. Сума трьох шкал визначає інтегративний показник емоційної зрілості. За даними автора, методика має високу валідність і надійність.

5) Методика дослідження мотивів навчальної діяльності М.І. Алексєєвої

Опитувальник складається з 24 тверджень, до кожного з яких пропонується виразити повну або часткову згоду чи повну незгоду. Методика містить 8 шкал, кожна з яких відповідає одному з можливих провідних мотивів навчальної діяльності: суспільні, пізнавальні, професійного становлення, особистісного становлення, комунікативні, самовиховання, формальні та утилітарні. Суспільні мотиви забезпечують узгодження спрямованості навчальної діяльності з потребами оточуючих, соціуму, корисністю професії для потреб країни; пізнавальні – вбирання тих знань, що розвивають інтелект, загальний рівень ерудованості студента; професійного становлення – зумовлені інтересом до майбутньої професійної діяльності; особистісного становлення – всебічний розвиток себе як особистості; комунікативні – дозволяють реалізувати свою потребу в спілкуванні; мотиви самовиховання дозволяють наближати себе до потенційного себе, до певного ідеалу; формальні – просте виконання функцій студента, віднесеність до референтної групи, але без емоційної наповненості, особистісної значущості; утилітарні – подібні певною мірою до формальних, але такі, що більш спрямовані на отримання диплому про здобуття певної професії.

б) Дослідження професійної спрямованості особистості вчителя

Методика дає змогу виявити значущість деяких аспектів педагогічної діяльності (схильність до організаційної діяльності, спрямованість на предмет), свою потребу в спілкуванні, схваленні, а також важливість інтелігентності своєї поведінки.

Шкала «організованість» демонструє таку спрямованість професійної діяльності викладача, для якого важливий розпорядок, план діяльності; спрямованість на предмет – значущість не самої педагогічної взаємодії, а надання певних специфічних знань й відповідальність за рівень їх засвоєння студентами; «комунікатор» забезпечує потребу педагога в спілкуванні; мотивація схвалення – залежність педагога від оцінки своєї діяльності іншими особами, зокрема керівництвом; інтелігентність – важливість зовнішнього вигляду й поведінки в процесі виконання своїх функціональних обов'язків.

7) Опитувальник Айзенка

Призначений для вивчення індивідуально-психологічних рис особи з метою діагностики міри вираженості властивостей, що висуваються в якості істотних компонентів особи: нейротизму, екстра-, інтроверсії й психотизму. Так само як і в ЕРІ, в нього включена «шкала брехні». Опитувальник містить 100 запитань. Шкала психотизму вбирає різні компоненти, що в інтегрованому варіанті за умови високо рівня прояву виступають перешкодою в роботі за системою «людина-людина». Високий рівень психотизму передбачає таку діяльність особи, що не зустрічатиметься з високими протиріччями чи виконуватиметься однією людиною. Нейротизм характеризує рівень тривожності, особливості реагування психіки й поведінки особи за умов невизначеності чи стресу. Екстраверсія демонструє спрямованість особистості в зовнішній світ, а інтроверсія – у внутрішній. Залежно від поєднань перелічених ознак – психотизму, нейротизму, екстравертованості чи інтравертованості утворюються 4 основні типи темпераменту (сангвінік, холерик, флегматик та меланхолік) й можуть виявлятися проміжні їх варіанти,

наприклад, флегматико-меланхолійний. З точки зору Г. Айзенка, найкраще ілюструються типи темпераментів графічно.

2.3. Етапи та умови проведення дослідження

Дослідження проводилося як офлайн (пілотажні дослідження), так і в онлайн-форматі серед студентів різних курсів та спеціальностей та викладачів різноманітних дисциплін. У пілотажних дослідженнях взяли участь 92 респондентів, переважно студентів, в основному дослідженні – 208 респондентів: 122 викладачі та 86 студентів. Загальні характеристики вибірки респондентів, які взяли участь в основному онлайн-дослідженні, представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Загальні характеристики вибірки респондентів

Показники, характеристики вибірки	Особи, 208, 100%
Загальна кількість респондентів-студентів	86 (41%)
Кількість викладачів зі стажем роботи до 10 років	72 (35%)
Кількість викладачів зі стажем роботи більше 10 років	50 (24%)
Загальна кількість викладачів	122 (59%)
Середній вік студентів	19 років
Середній вік «молодих» викладачів	35 років
Середній вік досвідчених викладачів	46 років

Дослідження проводилося в кілька етапів: 1.пошуковий – включав визначення теми дослідження, збір літератури відповідно до теми дослідження, теоретичне вивчення проблеми; 2.психометричний – на другому етапі підбирався психодіагностичний інструментарій і проводились пілотажні дослідження; 3.діагностичний – включав відсіювання деяких методик та підбір тих, які б краще висвітлювали тему й були адекватні предмету дослідження,

та проведення основного дослідження; 4.аналітичний – на четвертому етапі оброблялись отримані дані й писався основний зміст роботи.

Під час проведення пілотажних досліджень було використано 11 психодіагностичних методик, з яких в основному дослідженні залишилось 7: деякі вилучені, інші замінені на ті, що більше відповідають темі й цілям роботи. Залишені методики з вивчення особливостей психологічного простору та його меж: «Психологічна межа особистості» Т.С. Леві, «Суверенність психологічного простору» С.К. Нартової-Бочавер (опитувальники Е. Гартманна «Межі в психіці» та Н. Браун «Межі Я» відсіяні, хоча вони дали цінний матеріал для подальшого вивчення специфіки психологічних меж студентів та викладачів). Вилучено наступні методики діагностики: опитувальник комунікативної соціальної компетентності Н.П. Фетискіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова, опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойка, опитувальник полікомунікативної емпатії В.В. Бойка, опитувальник емоційного інтелекту Н. Холл, шкали психологічного благополуччя К. Ріфф, опитувальник «Стиль мислення» А. Бремсона, Р. Харрісона (в адаптації А.А. Алексеєва). Їх замінено на: діагностику емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка, діагностику емоційної зрілості О.Я. Чебікіна й особистісний опитувальник Г. Айзенка. Замість опитувальника з діагностики структури навчальної мотивації школяра використано методику дослідження мотивів навчальної діяльності М.І. Алексеєвої (для студентів), а для викладачів – дослідження професійної спрямованості особистості вчителя.

2.4. Висновки до другого розділу

Представлені в цьому розділі результати дослідження дають підстави зробити наступні висновки:

1.Визначено чотири етапи дослідження відповідно до мети та завдань роботи: по-перше, пошуковий, по-друге, психометричний, по-третє, діагностичний, по-четверте, аналітичний.

2.Запропоновано два формати проведення дослідження, а саме офлайн та онлайн з залученням студентів різних курсів та спеціальностей, а також викладачів різних дисциплін. Всього в дослідженні взяло участь 300 респондентів: 22 в пілотажному та 208 в основному, в тому числі 122 викладачі та 86 студентів.

3.Внаслідок узагальнення наявного психодіагностичного інструментарію для пілотажних досліджень було обрано 11 методик, після апробації яких до основного дослідження залучено 7, а саме: методика «Психологічна межа особистості» Т.С. Леві, опитувальник «Суверенність психологічного простору» С.К. Нартової-Бочавер, тест з діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка, опитувальник з діагностики емоційної зрілості О.Я. Чебикіна, особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPQ); методика дослідження мотивів навчальної діяльності М.І. Алексеєвої, тест з дослідження професійної спрямованості особистості вчителя. Наведені методики дозволили виявити та оцінити 45 показників.

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора:

1.Волинчук О.В. Межі психологічного простору та комунікативна толерантність ранніх юнаків. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2020. С. 52 – 56.

Ключові слова: психологічні межі, толерантність, комунікативна толерантність, дистанційованість, ранні юнаки.

2.Волинчук О.В. Особливості психологічних меж і стилів мислення студентів та викладачів. *Journal of Psychology Research*. Vol. 27 (10). Дніпро 2021. С. 35 – 40. DOI: <http://doi.org/10.15421/102104>.

Ключові слова: особистість, психологічні межі, межі психологічного простору, межі Я, стиль (склад) мислення, навчальна діяльність.

3. Волинчук О.В. Взаємозв'язок емпатії та суверенності психологічного простору студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* № 4. 2021. С.87 – 92. DOI: <http://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.17>.

Ключові слова: суверенність психологічного простору, психологічні межі, емпатія, полікомунікативна емпатія, емоційний інтелект, студенти.

4. Волинчук О.В. Сформованість психологічного простору й особистісних меж як детермінанта психологічного благополуччя студентів. *Психологія і особистість.* Полтава – Київ. 2022. №2 (22). С.128 – 138. DOI: <http://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265491>.

Ключові слова: психологічні межі, психологічний простір, суверенність психологічного простору, психологічне благополуччя, студенти.

5. Волинчук О.В. Вплив відчуття благополуччя на межі психологічного простору студентів-психологів. Інструменти і механізми модернізації наукових та освітніх процесів. Матеріали II науково-практичної конференції (м. Полтава, 18-19 грудня 2020 р.). Херсон. 2020. С. 77 – 79.

6. Волинчук О.В. Психологічний портрет студента за параметрами суверенності психологічного простору, емоційного інтелекту та комунікативної соціальної компетентності. Орликіана – 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти: матеріали науково-практичного симпозіуму (13 жовтня 2021 р.) Миколаїв. 2021. С. 165 – 167.

7. Волинчук О.В. Особливості зв'язків між суверенністю психологічного простору та комунікативною соціальною компетентністю студентів. Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: III Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців: тези доповідей, Дніпро, 28 квітня 2022 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. 193 с.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ МЕЖ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІВ ТА СТУДЕНТІВ

3.1. Аналіз групових даних, що характеризують різні ознаки меж психологічного простору та особистісних особливостей студентів та викладачів

3.1.1. Результати попередніх досліджень

В попередніх дослідженнях наші зусилля спрямовувалися на остаточний вибір методик пізнання меж психологічного простору студентів та викладачів.

В результаті пілотажних досліджень за опитувальником Е. Гартманна було виявлено, що психологічні межі студентів тонкі з градацією на дуже тонкі, тонкі й тонкі з наближенням до середньої товщини. Представників меж середньої й великої товщини серед респондентів не було виявлено.

За методикою Н. Браун з'ясовано, що студенти характеризуються середнім рівнем порушення меж оточуючих й середньою дистанційованістю від них. Показники товщини межі й дистанційованості студентів перебувають в 1-відсотковому прямому кореляційному зв'язку між собою. Це означає, що за умови скорочення дистанції у спілкуванні межа стає тоншою, а при збільшенні – товстішою.

Дослідження комунікативної толерантності продемонструвало, що переважна більшість опитуваних характеризується середнім її рівнем (53%), велика частина опитуваних – високим рівнем (41%), а 6% респондентів – низьким. Також встановлено наявність оберненого 5-відсоткового зв'язку між показниками комунікативної толерантності й дистанційованістю студентів. Таким чином, при збільшенні дистанції рівень комунікативної толерантності знижується, а при скороченні дистанції – підвищується.

Дослідивши стилі мислення респондентів, було з'ясовано, що як серед студентів, так і серед викладачів (більше 60% перших та близько 50% других) переважним є чистий аналітичний склад мислення або аналітичний у поєднанні ще з одним (для студентів це поєднання в основному представлено як аналітичний + реалістичний). Також встановлено наявність кореляційних зв'язків між товщиною меж та синтетичним складом мислення (1% обернений); між аналітичним складом та проникною функцією межі й функцією віддавання (1% прямий), між ідеалістичним складом мислення та стримуючою функцією межі (1% прямий), між реалістичним стилем та вбирною (1% прямий) й невідпускною (5% прямий) функціями та дистанційованістю (1% обернений).

Вивчаючи навчальну мотивацію учнів, було з'ясовано, що серед таких мотивів, як пізнавальні, комунікаційні, емоційні, саморозвитку, позиція школяра, досягнення та зовнішніх (заохочення та покарання) на першому місці перебуває мотив саморозвитку, на другому – мотив досягнення й на третьому – емоційний мотив. Це означає, що майбутні студенти прагнуть розвиватись шляхом навчання, досягати поставлених цілей й реалізувати в навчанні свої емоційні потреби.

Другорядними в навчанні виявились такі мотиви, як зовнішні (що можуть бути наслідком заохочення чи покарання з боку батьків або вчителів), комунікаційні й мотив позиції школяра у вказаній спадній послідовності.

Так, констатуємо, що внутрішні мотиви навчання є первинними для майбутніх студентів, також для опитуваних характерна позитивна мотивація й соціальні мотиви певною мірою переважають над пізнавальними.

У вивченні психологічної суверенності студентів в пілотажних дослідженнях було зроблено акцент на статевих відмінностях їх прояву. Дослідивши психологічну суверенність студентів, було з'ясовано, що суверенність цінностей серед респондентів-юнаків характеризується найвищими показниками порівняно з іншими параметрами суверенності, причому й відсоток високого рівня усіх шкал найвищий саме за цією ознакою,

й відсоток середнього рівня такий же значний, як і суверенність території, а представників низького рівня вираженості цієї характеристики у вибірці хлопців не представлено. Отже, власні цінності (смаки), до яких можна віднести погляди, інтереси, уподобання, вірування тощо для юнаків мають важливе значення й виступають найкраще сформованими, згідно з результатом опитування.

На другому місці за вираженістю високого рівня суверенності знаходяться речі. Це означає, що юнаки надають великого значення особистим речам, предметам, які вважають своїми, причому середній рівень вираженості цього параметру не набагато нижчий суверенності цінностей і території (відповідно 50%-56%-56%). Робимо висновок, що найбільш важливими для юнаків є їх ментальні речі (погляди), а потім матеріальні – власне речі.

Менш сформованою на високому рівні виявилась суверенність тіла та звичок, а найменш – суверенність зв'язків і території. Можна пояснити такі результати тим, що ранні юнаки часто ще проживають на території батьків, залежать від сімейних правил й мають узгоджувати свої бажання зі старшими, навіть стосовно того, з ким спілкуватися. Ми припускали, що на пізнішому віковому етапі ситуація може змінитися. Але результати основного дослідження не підтвердили зазначене припущення.

За загальним показником суверенності психологічного простору було встановлено, що у 50% опитуваних вона сформована на високому рівні й це свідчить про те, що студенти вже є досить автономними й самостійними.

Серед респондентів-дівчат отримані результати можна пояснити так: як і в юнаків, найвищий відсоток за високим рівнем сформованості суверенності отримали цінності, тобто власні погляди, думки, переконання є для дівчат цього вікового періоду такими ж значущими, як і для хлопців. Найкраще сформовані на середньому рівні – суверенність звичок і зв'язків, що свідчить про те, що для юних, але все ж жінок, ці параметри мають важливіше значення, ніж для хлопців, де показники трохи нижчі – дівчата більш сталі у способах розподілу свого часу й у стосунках з оточуючими.

Варто відзначити те, що велика кількість опитуваних хлопців і дівчат характеризується низькою суверенністю тіла, причому результат в обох вибірках (чоловічій і жіночій) дуже близький (44% і 46% відповідно). Опираючись на питання методики, можна припустити, що майже половину опитуваних у дитинстві батьки примушували їсти попри бажання чи застосовували до них фізичні покарання.

За загальним показником суверенності психологічного простору високий рівень представлений більшою мірою у хлопців порівняно з дівчатами, а середній навпаки; водночас тих, у кого загальна суверенність низька, не суттєво, але більше серед юнаків. Це означає, що якщо суверенність сформована, то у хлопців зазвичай вона вища, ніж у дівчат. В основному дослідженні ми не робили акценту на гендерному порівнянні студентів за різними параметрами, а зосередили основну увагу на особливостях вивчення психологічної суверенності й інших характеристик студентів загалом й здебільшого зіставляли результати молодих й досвідчених педагогів.

Дослідження емоційного інтелекту продемонструвало, що його рівень у студентів переважно середній. Майже так само, як й інтегративний показник емоційного інтелекту, розподілилися й інші параметри; виняток становлять шкали самомотивація, де більше половини опитаних юнаків продемонстрували високий рівень, та керування своїми емоціями, за якою половина респондентів представила низький рівень. Більше третини опитуваних також демонструє високий рівень емпатії та емоційної обізнаності, а чверть – високий рівень розпізнавання емоцій інших людей.

Отже, юнаки характеризуються посередньою емоційною обізнаністю й так само розпізнають емоції оточуючих й можуть їм емпатувати, водночас не досить добре володіють власними емоціями, однак здатні до високої самомотивації. Як наслідок, переважна більшість юнаків наділена середнім рівнем емоційного інтелекту. Рівень емоційного інтелекту дівчат нижчий, ніж у хлопців, що представлено як за показником інтегративного рівня емоційного інтелекту (порівняймо: 56% юнаків демонструє середній рівень емоційного

інтелекту, а 63% дівчат – низький), так і за деякими шкалами, зокрема, параметр керування своїми емоціями, який у половини хлопців теж низький, у дівчат представляє 86%; самомотивація дівчат, яка більш, ніж у половини хлопців висока, низька майже у такого ж відсотка респонденток; розпізнавання емоцій інших людей, що у хлопців переважно середнє, більш, ніж у половини дівчат, низьке. Приблизно однаково з юнаками дівчата наділені емпатією. Робимо висновок, що емоційний інтелект дівчат розвинений гірше, ніж у хлопців, а рівень сформованості емпатії середній в юнаків та юнок.

Також можемо констатувати, що переважна більшість юнаків характеризується середнім рівнем полікомунікативної емпатії, причому середній рівень представлено у більшості опитуваних за всіма її показниками. Відзначимо, що жоден респондент не продемонстрував високого рівня емпатії до тварин та вигаданих героїв і низького рівня до незнайомих людей. Чверть же опитаних дуже емпатує дітям й така ж кількість студентів, навпаки, дуже слабо емпатує тваринам і літнім людям. Схожі результати було отримано й на вибірці дівчат. За загальним показником полікомунікативної емпатії констатуємо, що у переважної більшості (80%) емпатія середня. Пригадаймо, що середній рівень емпатії було встановлено як переважний для респондентів чоловічої і жіночої статі також за методикою дослідження емоційного інтелекту Н. Холл.

Усі шкали у дівчат розподілились приблизно, як і в хлопців: середній рівень у більшості опитуваних констатуємо стосовно емпатії до батьків, дітей, незнайомих, вигаданих героїв, а також літніх людей і тварин. Різницю можна побачити лише в тому, що за параметрами, де у юнаків високий рівень емпатії не представлений взагалі (тварини та герої художніх творів), у дівчат все ж кілька осіб її демонструють, однак ця відмінність досить незначна.

Отже, констатуємо, що емпатія студентів середня й майже однакова для вибірок обох статей як за загальним показником, так і за спрямованістю на різні об'єкти.

За всіма показниками комунікативної соціальної компетентності (крім емоційної стійкості) половина чи більше респондентів-хлопців характеризується рівновагою за досліджуваними параметрами, тобто демонструє середній рівень: полярні характеристики чутливість/раціональність, кмітливість/неуважність, товариськість/замкнутість, контроль себе/імпульсивність врівноважені у психіці половини опитуваних-юнаків, а незалежність/залежність від групи та веселість/серйозність більш, ніж у половини. Також відзначимо, що половина опитаних хлопців характеризується високою товариськістю й трохи менше половини – високою емоційною стійкістю. Більше третини студентів наділені високою розвиненістю логічного мислення та чутливістю, а чверть – незалежністю думок та рішень від оточуючих, тобто є самостійними. Ще чверть не досить добре володіє власними емоціями, тобто відзначається імпульсивністю у взаємодії з іншими, а менше чверті опитуваних схильні до асоціальної поведінки, до конфліктів, не може гнучко вибудовувати стосунки з оточуючими.

Результати дівчат розподілились схожим чином: трохи більше половини з них характеризується середньою самостійністю й емоційною стійкістю, трохи менше половини – рівновагою між товариськістю/замкненістю в собі, чутливістю/раціональністю та контролем себе/імпульсивністю. Більше двох третіх опитуваних жіночої статі відзначаються середнім рівнем розвиненості логічного мислення та веселості.

Трохи менше половини дівчат добре себе контролюють, а трохи більше половини є товариськими, ще більше відзначаються високим рівнем чутливості. Водночас чверть з них емоційно нестійкі і майже стільки ж емоційно стійкі. До асоціальної поведінки схильні всього 11% опитуваних, тобто дівчата більшою мірою гнучкі у взаємодії й менше конфліктують з оточуючими порівняно з хлопцями (в останніх схильність до асоціальної поведінки виявлена в 19%).

Дослідження психологічного благополуччя. Внаслідок аналізу отриманих результатів можна констатувати, що психологічне благополуччя студентів досить низьке, про що свідчить як загальний показник психологічного благополуччя, де низький рівень продемонстрував аж 81% опитуваних, а високий – лише 6%, так і результати шкал, зокрема позитивні стосунки, автономія, самоприйняття (всього 6% опитуваних за кожною шкалою представляє високий рівень), цілі в житті (всього 12% демонструє високий рівень). За шкалою особистісне зростання серед респондентів-хлопців високого рівня взагалі немає.

Переважає більшість юнаків перебуває на середньому рівні практично за всіма показниками.

Отже, можна стверджувати, що позитивні стосунки хлопців з оточуючими, на жаль, не є позитивними, а радше посередніми чи навіть не дуже добрими, автономія більшості опитуваних середня, як і показник особистісного зростання, цілі в житті та самоприйняття теж середнього рівня в половині опитуваних.

Приблизно третина хлопців характеризується низьким рівнем майже за всіма шкалами. Отже, психологічне благополуччя юнаків доволі посереднє.

Психологічне благополуччя дівчат теж переважно середнє. Загальний показник трохи вищий, ніж у хлопців, але теж досить низький. Самоприйняття дівчат нижче, ніж у юнаків, що, імовірно, можна пояснити вищими вимогами дівчат до своєї зовнішності порівняно з хлопцями. Параметр позитивні стосунки теж нижчий, що вказує на те, що дівчата, на жаль, недружні й, можливо, недовірливі. Керують середовищем опитувані жіночої статі також гірше, ніж респонденти чоловічої статі, але особистісне зростання й цілі в житті у дівчат представлені вищими балами.

Показники психологічного благополуччя хлопців все ж більшою мірою характеризуються середнім рівнем за різними шкалами, у дівчат вони представлені не так рівномірно.

Таким чином, отримані дані засвідчили, що вже тут наявні свідчення про наявність певних специфічних ознак у студентів та викладачів в аспекті функціонування меж психологічного простору. В той же час за методиками, спрямованими на дослідження, не були отримані дані, які можна було б цілісно розглядати як надійні та валідні. Причиною ми вважаємо в одних випадках складність цих методик та недостатнє розкриття ознак, які б характеризували специфіку різних проявів. Тому деякі з цих методів були відхилені для їх використання в поглибленому дослідженні.

3.1.2. Основні результати дослідження

Пілотажні дослідження дали можливість сконцентруватись на більш детальному вивченні психологічного простору та його меж, підкресливши важливість дослідження зазначених феноменів як з боку студентів, так і з боку викладачів, задля глибшого різнобічного пізнання описуваних психологічних явищ. Далі будуть представлені отримані групові дані за всіма показниками.

Спочатку обговоримо результати дослідження функцій психологічної межі учасників освітнього процесу.

Внаслідок обробки отриманих на студентах даних було з'ясовано, що на найвищому рівні сформованості в них перебуває невідсутня функція психологічної межі: 64 з 86 опитуваних продемонстрували високий рівень її розвитку, що становить 74%, середній рівень представлено в 16 студентів (близько 19%), низький – всього в 6 респондентів (7%). Відповідно проникна функція розвинена слабкіше: всього 18 студентів (майже 21%) демонструють високий рівень її розвитку, 34 – середній (39,5%) і ще 34 – низький (39,5%). Розвиток вбирної функції: 44 респонденти характеризуються високим рівнем її розвитку (51%), 26 – середнім (30%) й 16 студентів – низьким (19%). Високий рівень розвитку функції віддавання демонструє більше половини опитуваних – 50 осіб (58%), середній – 20 студентів (23%) і низький – 16

студентів (майже 19%). Стримуюча функція розвинена на високому рівні трохи більше, ніж в половини студентів – у 44 осіб (51%), на середньому – в 26 (30%), на низькому – в 12 студентів (14%). Спокійно-нейтральна функція психологічної межі на високому рівні розвинена в 30 опитуваних (близько 35%), на середньому – в 26 (30%), на низькому – теж в 30 (майже 35%).

Представимо описане в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні прояву (відсотки) функцій психологічної межі в студентів

Рівень	НФ	ПФ	ВФ	ФВ	СФ	СН
Високий	74%	21%	51%	58%	51%	35%
Середній	19%	39,5%	30%	23%	30%	30%
Низький	7%	39,5%	19%	19%	14%	35%

Отже, як вже було зазначено, найвищим рівнем у студентів характеризується неупускаюча функція психологічної межі, яка, ймовірно, виконує захисну роль для психіки опитуваних. Подібну захисну роль виконує й проникна функція. Можна стверджувати, що це полярні характеристики одного й того ж явища, й результат суттєвий в обох випадках: половина чи навіть більше студентів намагаються захистити себе, свідомо чи не зовсім, від негативних чи руйнівних зовнішніх впливів. У більш, ніж половини опитуваних, добре розвинені функції вбирання, віддавання та стримування. Стримуюча, за аналогією до неупускаючої, допомагає студентам утримувати свою негативну чи руйнівну енергію, спрямовану назовні. Водночас функція віддавання виявляється способом прояву себе в світі. Вбирна забезпечує отримання у зовнішньому світі необхідного для задоволення своїх потреб. Такий розвиток зазначеної функції необхідний для повноцінного розвитку особистості. Загалом функції межі студентів є не дуже збалансованими, що може, ймовірно, пояснюватись їх віком.

Для викладачів, стаж педагогічної діяльності яких становить менше 10 років, були отримані наступні дані: невпускна функція психологічної межі розвинена на високому рівні в 44 з 72 респондентів, що становить 61%, на середньому – в 22 педагогів (30%), на низькому – в 6 викладачів (9%). Бачимо, що ці дані дуже близькі до тих, що були отримані на вибірці студентів. Проникна функція високого рівня характерна для 20 респондентів (28%), середнього – для 30 опитуваних (близько 42%) й низька для 22 (30%). Вбирна функція психологічної межі високого рівня характеризує 24 викладачів (33%), середнього – 28 (39%), низького – 20 педагогів (28%). Функція віддавання представлена наступним чином: 36 викладачів демонструють високий рівень (50%), 28 – середній (39%), низький – 8 педагогів (11%). Стримуюча функція межі високого рівня показова для 30 викладачів (42%), так само, як і середнього рівня, – 30 (42%) й низька – для 12 молодих педагогів (16%). Спокійно-нейтральну функцію психологічної межі високого рівня виявлено в 20 викладачів (28%), середнього – в 32 (майже 44%) і низького – теж в 20 (28%).

Описане для зручності можна представити в наступній таблиці (3.2).

Таблиця 3.2

Рівні прояву (у відсотках) функцій психологічної межі в «молодих» викладачів

Рівень	НФ	ПФ	ВФ	ФВ	СФ	СН
Високий	61%	28%	33%	50%	42%	28%
Середній	30%	42%	39%	39%	42%	44%
Низький	9%	30%	28%	11%	16%	28%

Отже, схожим зі студентами чином, як вже було зазначено, представлена невпускна функція психологічної межі (яка все ж характеризується не такими високими балами), що, за нашим припущенням, носить захисний характер. За іншими показниками можна відмітити більшу збалансованість всіх функцій

межі. Приблизно третина опитаних педагогів знаходиться на середньому рівні за всіма функціями, крім невпускної. Досить добре розвинена функція віддавання, що бачиться відповідною характеру виконуваної діяльності.

Далі охарактеризуємо дані старших викладачів й відзначимо, які відмінності за функціями психологічної межі властиві їм порівняно з їх молодшими колегами.

Невпускна функція психологічної межі представлена на високому рівні в 34 з 50 викладачів, стаж викладацької діяльності яких більший 10-річного (68%), на середньому рівні – в 14 педагогів (28%), на низькому – в 2 (4%). Проникна функція високого рівня властива 6 опитуваним – 48%, середнього – 26 респондентам (52%), низького – 10 викладачам (20%). Вбирна функція високого рівня представлена в 22 опитуваних (44%), середнього – в 14 (28%), низького – теж в 14 (28%). Функція віддавання високого рівня характерна для 24 опитуваних (48%), середнього – для 18 (36%), низького – для 8 осіб (16%). Стримуючу функцію на високому рівні продемонстрували 26 осіб, що складає 52%, на середньому – 18 (36%), на низькому – 8 (16%). Спокійно-нейтральна функція високого рівня характерна 28 педагогам (близько 56%), середнього – 14 (28%), низького – 8 викладачам (16%).

Описане внесемо в таблицю 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівні розвитку (відсотки) функцій психологічної межі в
досвідчених викладачів**

Рівень	НФ	ПФ	ВФ	ФВ	СФ	СН
Високий	68%	24%	44%	48%	52%	56%
Середній	28%	52%	28%	36%	36%	28%
Низький	4%	20%	28%	16%	16%	16%

Як видно з таблиці, невпускна функція межі майже не змінюється з віком й набуттям педагогічного досвіду, оскільки її показники виявились близькими

для студентів й для обох груп викладачів. За іншими функціями спостерігаємо посилення високого рівня порівняно з молодшими колегами майже за всіма, крім проникної. Здебільшого мінімум половина опитаних педагогів з досвідом, більшим за десятирічний, характеризується високою розвиненістю практично за всіма функціями психологічної межі, мінімум чверть респондентів характеризується середнім рівнем розвинутої кожної функції (крім проникної, де на середньому рівні зосереджена більша частина опитуваних). Важливо відзначити суттєве посилення спокійно-нейтральної функції досвідчених педагогів, що дозволяє стверджувати, що вік та досвід позитивно виявляють себе в педагогічній діяльності в цьому контексті, оскільки спокійно-нейтральна функція межі є базовою, тому її оптимальний розвиток корисний при взаємодії між викладачами й студентами. Отже, з набуттям досвіду майже всі функції межі посилюються, крім невідчужуваної, котра майже не змінює свого характеру, й проникної, яка найбільш гармонізована в «молодих» педагогів.

Наступними проаналізуємо дані дослідження суверенності психологічного простору студентів.

Так, за параметром суверенність тіла виявлено, що всього 8 студентів з 86 характеризуються високою суверенністю, що складає 9%, 30 студентів – середньою (35%), 28 – низькою (близько 33%) й результат 20 опитуваних може свідчити про депривованість студентів за параметром «тіло» (23%). За рівнем прояву суверенності території всього 6 студентів визначаються як високосуверенні (7%), 28 характеризуються середнім її рівнем (33%), 32 – низькою суверенністю території (37%) й 20 – депривацією за цим показником (23%). Суверенність речей студентів представлена наступним чином: 8 – високосуверенні (9%), 28 характеризуються середнім рівнем суверенності речей (33%), ще 28 – низькосувверенні за параметром «речі» (33%) й 30 – депривовані (35%). Високу суверенність (часових) звичок демонструє лише 2 студентів (2%), середню – 38 респондентів (44%), 42 – низьку суверенність (49%) й 4 – депривованість за параметром «звички» (близько 5%). За

параметром соціальні зв'язки високий рівень серед студентів не представлений, 44 демонструють середній рівень – 51%, 30 – низький (35%) й 12 – рівень депривації (14%). Суверенність цінностей високого рівня проявлена у 8 студентів (9%), середнього – в 44 (51%), низького – в 32 опитуваних (37%), депривація за описуваним параметром виявлена лише в 2 респондентів (2%). Загальний показник суверенності психологічного простору свідчить про те, що 12 студентів високосуверенні (14%), 16 відзначаються середнім рівнем загальної суверенності (майже 19%), 30 – низьким рівнем (35%) й 28 – депривованістю психологічного простору (32%). Представимо описане в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні показників (відсотки) суверенності психологічного простору студентів

Рівні	СТ	ТС	СР	СЗ	ССЗ	СЦ	СПП
Високий	9%	7%	9%	2%	-	9%	14%
Середній	35%	33%	33%	44%	51%	51%	19%
Низький	33%	37%	33%	49%	35%	37%	35%
Депривований	23%	23%	35%	5%	14%	2%	32%

Отже, як ми можемо побачити з таблиці, менше половини опитаних студентів майже за всіма параметрами сумарно характеризується середнім або високим рівнем психологічної суверенності й більше половини – низьким рівнем чи навіть депривованістю простору. Виняток становить загальний показник психологічної суверенності, за яким лише третина опитуваних сумарно відзначається високим чи середнім рівнем суверенності й дві третіх – низьким рівнем чи депривацією простору. Отриманий результат підтверджує попередні дослідження, в яких було виявлено, що найвищим показником у студентів характеризується суверенність цінностей (смаків) й що загалом суверенність їх психологічного простору низька.

Суверенність психологічного простору викладачів, стаж викладацької діяльності яких коротший 10-річного, представлена наступним чином. Суверенність тіла високого рівня виявлена всього в 4 опитуваних з 72, що становить 5%, середнього рівня – у 18 (25%), низького – в 30 осіб (42%) й депривовані за цим параметром 20 осіб (28%). За показником територія високий рівень серед опитуваних не представлений, середнім рівнем суверенності характеризуються 24 педагоги (близько 33%), низьким – теж 24 викладачі (майже 33%), депривовані – інші 24 (33%). Суверенність речей високого рівня демонструють 4 (5%), середнього – 12 (17%), низького – 28 (39%) й депривація відзначається теж в 28 (майже 39%). Суверенність звичок молодих викладачів виглядає так: 4 високосуверенні за цим параметром (5%), 30 відзначаються середнім рівнем суверенності часових звичок (42%), 28 – низьким (39%) й 10 – депривованістю (близько 14%). За параметром соціальні зв'язки в молодих викладачів високий рівень не представлено, середній притаманний 26 опитуваним (36%), низький – 42 (58%) й рівень депривації – 4 (5%). Суверенність цінностей високого рівня характерна 2 учасникам опитування (майже 3%), середнього – 42 (58%), низького – 28 (39%). Рівень депривації не виявлено. За загальним показником суверенності психологічного простору встановлено, що 6 викладачів високосуверенні (8%), 4 – характеризується середнім рівнем суверенності (близько 6%), 22 – низьким (майже 31%), а 40 – з депривованим рівнем загального психологічного простору (55%).

Представимо описане в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Рівні показників (відсотки) суверенності психологічного простору
молодих викладачів**

Рівні	СТ	ТС	СР	СЗ	ССЗ	СЦ	СПП
Високий	5%	-	5%	5%	-	3%	8%

Середній	25%	33%	17%	42%	36%	58%	6%
Низький	42%	33%	39%	39%	58%	39%	31%
Депривований	28%	33%	39%	14%	5%		55%

Отже, як видно з таблиці, за параметрами тіло, територія, речі, звички й соціальні зв'язки, подекуди дві третіх, а за загальним показником більше трьох четвертих опитуваних виявляються низькосуверенними чи депривованими. Середній та високий рівні суверенності притаманні третині чи меншій кількості молодих викладачів за показниками тіла, території, речей. Відрізняються невеликою мірою параметри звички й соціальні зв'язки, а найвищий рівень суверенності теж виявлено за показником цінності, як і в студентів. Можна констатувати, що студенти більш суверенні, ніж викладачі з досвідом роботи, меншим 10-річного.

Суверенність психологічного простору викладачів, стаж викладацької діяльності яких довший 10-річного, представлена наступним чином. Суверенність тіла високого рівня виявлена всього в 2 опитуваного з 50, що складає 4%, середнього – у 8 осіб (16%), низького – у 18 педагогів (36%) й депривованістю характеризується 22 викладачів (44%). Показник територія відзначається високою психологічною суверенністю теж в 2 осіб (4%), середньою – в 12 (24%), низького – у 8 (16%) й депривований в 28 осіб, що становить 56%. Суверенність речей на високому рівні проявлена в 4 викладачів (8%), на середньому – у 8 (16%), на низькому – в 4 (8%) й депривована в 34 осіб (68%). Суверенність (часових) звичок високого рівня характерна для 4 викладачів (8%), середнього – для 8 (16%), низького – для 22 (44%) й депривована в 16 осіб (32%). Соціальні зв'язки більш суверенізовані в досвідчених педагогів: в 2 осіб це високий рівень (4%), в 28 – середній (56%), в 16 – низький (32%) й у 4 – депривований (8%). Суверенність цінностей представлена схожим чином: 4 високосуверенні за цією ознакою (8%), 28 відзначаються середньою суверенністю (56%), 14 – низькою (28%) й 4 – депривацією (8%). За загальним показником суверенності психологічного

простору 6 осіб високосуверенні (12%), ще 6 – з середнім рівнем загальної суверенності (12%), інші 6 – з низьким рівнем (12%) й 32 – з депривованістю психологічного простору (64%).

Представимо описане в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Рівні показників (відсотки) суверенності психологічного простору
досвідчених викладачів**

Рівні	СТ	ТС	СР	СЗ	ССЗ	СЦ	СПП
Високий	4%	4%	8%	8%	4%	8%	12%
Середній	16%	24%	16%	16%	56%	56%	12%
Низький	36%	16%	8%	44%	32%	28%	12%
Депривований	44%	56%	68%	32%	8%	8%	64%

Як видно з таблиці, суверенність досвідчених викладачів радше схожа на депривованість психологічного простору як за загальним її показником, так і практично за всіма шкалами. Менше третини опитуваних за показниками тіло, територія, речі й звички сумарно відзначаються високим, а частіше середнім рівнем суверенності. Й переважно дві третіх (інколи три четвертих) – низьким її рівнем, а здебільшого депривацією. Відрізняються лише показники соціальні зв'язки й цінності, де більше половини опитуваних переважно середньосуверенні й в рідких випадках – високосуверенні. Можемо припустити, що з віком суверенність території, речей і часових звичок викладачів змінюється під впливом соціальних вимог так, що навіть показник тіло зазнає серйозних змін, оскільки саме за ним загальний рівень низьких балів, включаючи депривованість, найвищий.

Аналізуючи всі отримані дані (студенти, менш досвідчені викладачі й педагоги з тривалим досвідом роботи), можна зробити висновок, що суверенність психологічного простору залежить від віку й в більш молодих літах є вищою, а з роками зміщується в бік депривації.

Опрацювавши результати дослідження емоційної зрілості студентів, можна констатувати, що 18 з 86 характеризуються високим рівнем експресії, проявленої в колі близьких людей, що складає 21%, 42 – середнім рівнем (49%) й 26 – низьким рівнем інтроекспресивності (30%). Щодо екстраекспресивності показники вищі: 24 – екстраекспресивні, тобто проявляють експресію в міжособистісній взаємодії (28%), 48 характеризуються середнім рівнем екстраекспресивності (56%) й 14 – низьким (16%). Шкала експресивності, що становить сумарний результат описуваних двох шкал, виявила, що 24 студенти високоекспресивні (28%), 48 – характеризуються середнім рівнем експресивності (56%), 14 – низьким (16%). Шкали саморегуляції виявили наступне: 14 опитуваних демонструють високий рівень інтросаморегуляції (16%), тобто добре контролюють себе серед близького оточення, 46 – середній (53%) й 26 – низький (30%). Міжособистісна саморегуляція в ширшому соціальному оточенні виявилась вищою: 44 відзначаються високим рівнем екстрасаморегуляції (51%). 30 – середнім рівнем (35%) й 12 – низьким (14%). Загальна шкала саморегуляції демонструє, що 34 студенти характеризуються високим рівнем саморегуляції (39%), 42 – середнім (49%) і 10 – низьким (12%). Дослідження емпатії виявило, що 30 респондентів відзначаються високим рівнем інтроемпатії (35%), 38 – середнім (44%) і 18 низьким (21%). Емпатія, проявлювана до інших, емоційно дальших співрозмовників, розподілилась так: 28 екстраемпативні (32%), 34 – середньо- (близько 40%) й 24 – низькоемпативні (28%). Сумарний показник емпатії продемонстрував, що 40 осіб характеризуються високим рівнем емпатії (майже 47%), ще 38 – середнім (44%) й 8 – низьким (9%). Описане доцільно представити в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні прояву (відсотки) емоційної зрілості студентів

Рівень	ІЕ.	ЕЕ	ШЕ	ІС	ЕС	ШС	ІЕМ	ЕЕМ	ШЕМ
--------	-----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----

Високий	21%	28%	28%	16%	51%	39%	35%	32%	47%
Середній	49%	56%	56%	53%	35%	49%	44%	40%	44%
Низький	30%	16%	16%	30%	14%	12%	21%	28%	9%

Отже, як видно з таблиці, практично за всіма показниками більшість студентів демонструють середній рівень; високий рівень теж переважає над низьким майже за всіма параметрами емоційної зрілості. Менше третини опитуваних характеризуються низьким рівнем за будь-яким параметром. Це дає підстави стверджувати, що студенти характеризуються досить добрим розвитком емоційної зрілості, що відповідає їх віку. Варто зауважити, що експресивність, проявлювана під час міжособистісної взаємодії в соціальному середовищі, вища, ніж внутрішня, що виявляється в близькому оточенні, так само, як і саморегуляція, дві шкали якої дуже відмінно себе виявили, водночас емпатія до близьких людей вища, ніж до менш знайомих чи незнайомих. Однак за сумарними шкалами експресивності, саморегуляції та емпатії з'ясовано, що найкраще з цих ознак емоційної зрілості в студентів розвинена емпатія.

Опрацювавши результати дослідження емоційної зрілості молодих викладачів, можна констатувати, що 22 з 72 характеризуються високим рівнем внутрішньої експресії, що складає 30%, 46 – середнім рівнем (64%) й 4 – низьким рівнем інтроекспресивності (майже 6%). Щодо екстраекспресивності викладачів дані виявились наступними: 28 – екстраекспресивні, тобто проявляють експресію в міжособистісній взаємодії (39%), 40 характеризуються середнім рівнем екстраекспресивності (55%), й 4 – низьким (майже 6%). Шкала експресивності, що становить сумарний результат описуваних двох шкал, виявила, що 32 викладачів високоекспресивні (44%), а 40 – характеризуються середнім рівнем експресивності (близько 56%). За загальним показником експресивності низького рівня не виявлено. Шкали саморегуляції виявили наступне: 8 опитуваних демонструють високий рівень інтросаморегуляції (11%), 48 – середній (67%) й 16 – низький (22%). Ширша

міжособистісна саморегуляція розподілилась таким чином: 34 відзначаються високим рівнем екстрасаморегуляції (47%). 20 – середнім рівнем (28%) й 18 – низьким (25%). Загальна шкала саморегуляції виявила, що 8 викладачів, досвід педагогічної діяльності яких менший 10-річного, характеризуються високим рівнем саморегуляції (22%), 48 – середнім (67%) і 8 – низьким (11%). Дослідження емпатії демонструє, що 46 респондентів відзначаються високим рівнем інтроемпатії (64%), 24 – середнім (33%) і 2 низьким (майже 3%). Емпатія, проявлювана до неблиьких людей, розподілилась так: 42 екстраемпативні (58%), 20 – середньо- (28%) і 10 – низькоемпативні (14%). Сумарний показник емпатії продемонстрував, що 48 осіб характеризуються високим рівнем емпатії (67%), ще 24 – середнім (33%). Низький рівень не представлено.

Описане доцільно представити в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Рівні прояву (відсотки) емоційної зрілості молодих викладачів

Рівень	ІЕ	ЕЕ	ШЕ	ІС	ЕС	ШС	ІЕМ	ЕЕМ	ШЕМ
Високий	30%	39%	44%	11%	47%	22%	64%	58%	67%
Середній	64%	55%	56%	67%	28%	67%	33%	28%	33%
Низький	6%	6%	-	22%	25%	11%	3%	14%	-

Таким чином, таблиця демонструє, що емоційна зрілість молодих викладачів характеризується досить високими показниками. Максимальний прояв низького рівня – майже чверть та чверть опитуваних – продемонстрували параметри інтро- та екстрасаморегуляції, а за загальними шкалами експресії та емпатії представників низького рівня не виявлено взагалі. Можна стверджувати, що за шкалою експресії майже половина респондентів високоекспресивні й трохи більше половини характеризуються середнім рівнем експресивності. Дві третіх опитуваних високоемпатичні. Майже половина викладачів вміють регулювати свою поведінку під час

міжособистісної взаємодії в соціальному середовищі на високому рівні, що досить добре відносно їх діяльності. Інтрсаморегуляція викладачів як здатність управляти собою серед близького оточення переважно середня.

Опрацювавши результати дослідження емоційної зрілості досвідчених викладачів, можна констатувати, що 12 з 50 характеризуються високим рівнем внутрішньої експресії, що складає 24%, 30 – середнім рівнем (60%) й 8 – низьким рівнем інтроекспресивності (16%). Щодо екстраекспресивності 18 викладачів високоекстраекспресивні, тобто проявляють експресію в міжособистісній взаємодії в соціумі (36%), 26 характеризуються середнім рівнем екстраекспресивності (52%), й 6 – низьким (12%). Шкала експресивності, що становить сумарний результат описуваних двох шкал, виявила, що 18 викладачів високоекспресивні (36%), 26 – характеризуються середнім рівнем експресивності (52%), 6 – низьким (близько 12%). Шкали саморегуляції виявили наступне: 8 опитуваних демонструють високий рівень інтрсаморегуляції (16%), 32 – середній (64%) й 10 – низький (20%). Міжособистісна саморегуляція в соціумі представлена так: 24 відзначаються високим рівнем екстрасаморегуляції (48%). 22 – середнім рівнем (44%) й 4 – низьким (8%). Загальна шкала саморегуляції виявила, що 22 викладачів, досвід педагогічної діяльності яких триваліший 10-річного, характеризуються високим рівнем саморегуляції (44%), 26 – середнім (52%) й 2 – низьким (4%). Дослідження емпатії демонструє, що 34 респонденти відзначаються високим рівнем інтроемпатії (68%), 14 – середнім (28%) й 2 низьким (4%). Емпатія, проявлювана до інших людей, розподілилась так: 26 педагогів високоемпатичні (52%), 20 – середньо- (близько 40%) й 4 низькоемпатичні (8%). Сумарний показник емпатії продемонстрував, що 40 екстраемпативні (80%) й 10 – середньоемпативні (20%). Низький рівень не представлено.

Описане доцільно представити в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні прояву (відсотки) емоційної зрілості молодих викладачів

Рівень	ІЕ	ЕЕ	ШЕ	ІС	ЕС	ШС	ІЕМ	ЕЕМ	ШЕМ
Високий	24%	36%	36%	16%	48%	44%	68%	52%	80%
Середній	60%	52%	52%	64%	44%	52%	28%	40%	20%
Низький	16%	12%	12%	20%	8%	4%	4%	8%	-

Отже, як можна побачити з таблиці, за показниками інтроекспресивності та екстраекспресивності старші викладачі трохи поступаються молодим за рівнем прояву експресії як серед близьких людей, так і в ширшій міжособистісній взаємодії. Відповідно за загальним показником експресії молоді викладачі виявились трохи більш експресивними порівняно зі старшими. Внутрішня саморегуляція досвідчених педагогів трохи вища, ніж в молодих, й майже така сама – екстрасаморегуляція. Але за загальною шкалою саморегуляції старші викладачі вдвічі переважають за високим рівнем. Дуже близькими в обох вибірках є показники інтроемпатії. Але за загальною шкалою емпатії досвідчені викладачі більш високоемпатичні, хоча загалом показник емпатія не характеризується значущими відмінностями.

Дослідження емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні студентів виявило, що не вміють керувати емоціями й дозувати їх 8 з 86 (9%) опитуваних й посередньо це вдається 62 студентам (72%). Не є бар'єром невміння керувати емоціями для 16 респондентів (19%), тобто ці опитувані гарно керують власними емоціями під час взаємодії. Показник неадекватність прояву емоцій великою мірою характерний 10 студентам (12%), середньою – 54 (63%) й нехарактерний 22 (25%). Параметр негнучкість, нерозвинутість й невиразність емоцій властивий найбільше 14 (16%), на середньому рівні характерний 42 (49%) й нехарактерний 30 (35%). Домінування негативних емоцій найбільш властиве 18 (21%), характерне меншою мірою 24 (28%) й невластиве 44 (51%). Небажання зближатись з людьми на емоціональній основі найбільш властиве 18 (21%), характерне меншою мірою 36 (42%) й невластиве 32 (37%). Описане варто відтворити в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівні прояву (відсотки) емоційних бар'єрів у спілкуванні студентів

Рівні	Бар'єр	НКЕ	НПЕ	НЕ	ДН	НЗЛ
Високий		9%	12%	16%	21%	21%
Середній		72%	63%	49%	28%	42%
Низький		19%	25%	35%	51%	37%

Отже, з таблиці видно, що всі показники емоційних бар'єрів у спілкуванні характерні менш, ніж чверті студентів. Для переважної більшості опитуваних всі бар'єри характерні на середньому рівні, тобто є незначними перешкодами, що не повинні суттєво погіршувати спілкування. Очевидно, віковими особливостями можна пояснити негнучкість й невиразність, домінування негативних емоцій й небажання зближатись з людьми на емоціональній основі, характерне студентам найменшою мірою, адже спілкування виступає для цієї вікової групи одним з провідних видів діяльності.

Дослідження емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні викладачів, стаж викладацької діяльності який менший 10-річного, виявило, що невміння керувати емоціями є перешкодою для 14 з 72 педагогів (19%), певною мірою характерне 40 (56%) й невластиве 18 (25%). Неадекватний прояв емоцій властивий лише 6 (8%), певним чином характерний 50 (69%) й нехарактерний 16 (22%). Негнучкість і невиразність емоцій є бар'єром для 18 (25%), частково шкодить спілкуванню 30 (42%) й невластива 24 (33%). Домінування негативних емоцій характерне лише 4 (5%), певною мірою перешкоджає в спілкуванні 38 (53%) й нехарактерне для 30 (42%). Небажання зближатись є справжнім бар'єром у спілкуванні 14 (19%), певною мірою заважає 34 (47%) й не шкодить 24 (33%).

Описане варто відтворити в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Рівні прояву (відсотки) емоційних бар'єрів у спілкуванні молодих викладачів

Рівні	Бар'єр	НКЕ	НПЕ	НЕ	ДН	НЗЛ
Високий		19%	8%	25%	5%	19%
Середній		56%	69%	42%	53%	47%
Низький		25%	22%	33%	42%	33%

Таким чином, таблиця демонструє, що практично за всіма показниками майже половині або більшій частині молодих викладачів властиві перешкоди у спілкуванні, але не критично, а на середньому рівні прояву. Найбільшому числу респондентів характерний неадекватний прояв емоцій, а також невміння керувати емоціями та дозувати їх і домінування негативних емоцій, однак ці результати теж не критичні.

Дослідження емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні викладачів, стаж викладацької діяльності який триваліший 10-річного, виявило, що невміння керувати емоціями є певною перешкодою для 30 з 50 педагогів (60%) й невластиве 20 (40%). Тих, для кого вказаний параметр виступає справжнім бар'єром, серед опитуваних не виявлено. Неадекватний прояв емоцій властивий лише 4 (8%), певним чином характерний 34 (68%) й нехарактерний 12 (24%). Негнучкість і невиразність емоцій є бар'єром для 8 (16%), частково шкодить спілкуванню 14 (28%) й невластива 28 (56%). Домінування негативних емоцій характерне лише 2 (4%), певною мірою перешкоджає в спілкуванні 20 (40%) й нехарактерне для 28 (56%). Небажання зближатись є справжнім бар'єром у спілкуванні 8 (16%), певною мірою заважає 12 (24%) й не шкодить 30 (60%).

Описане варто відтворити в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Рівні прояву (відсотки) емоційних бар'єрів у спілкуванні досвідчених викладачів

Рівні	Бар'єр	НКЕ	НПЕ	НЕ	ДН	НЗЛ
Високий		-	8%	16%	4%	16%
Середній		60%	68%	28%	40%	24%
Низький		40%	24%	56%	56%	60%

Зважаючи на отримані результати, можемо робити висновок, що з набуттям досвіду й з віком негнучкість і невизначеність емоцій, домінування негативних емоцій та небажання зближатися на емоціональній основі невластиве мінімум половині викладачів, досвід роботи яких триваліший за 10-річний. Майже за всіма показниками у старших викладачів менше емоційних бар'єрів, які перешкоджають їм контактувати з людьми, порівняно з їх молодими колегами.

Дослідження особистісних характеристик студентів за методикою Айзенка виявило, що 50 з 86 студентів характеризуються високим рівнем психотизму, що становить 58% опитуваних, й 34 – середнім (майже 40%). Низький рівень психотизму характерний 2 студентам (2%). За показником екстра-, інтроверсія 28 яскраві екстраверти (майже 33%), а 58 характеризуються середніми показниками за цим параметром (67%). Яскравих інтровертів не виявлено. За шкалою нейротизму серед студентів виявлено 26 з високим нейротизмом (30%), 58 – з середнім його рівнем (трохи менше 68%) й 2 – з низьким (2%).

Внесемо дані в таблицю 3.13.

Таблиця 3.13

Рівні вираженості (відсотки) динамічних характеристик студентів

Рівень	Показник	Психотизм	Екстра-, інтро- Версія	Нейротизм
Високий		58%	33%	30%
Середній		40%	67%	68%

Низький	2%	-	2%
---------	----	---	----

Як видно з таблиці, більше половини опитуваних характеризуються високим рівнем психотизму, а екстравертами є лише третина студентів. Однак яскравих інтровертів серед студентів не виявлено. Нейротизм також високий в менш, ніж третью частини респондентів.

Дослідження особистісних характеристик викладачів, стаж викладацької діяльності яких менший 10-річного, за методикою Айзенка виявило, що 30 з 72 опитуваних характеризуються високим рівнем психотизму, що становить майже 42% опитуваних, й 40 – середнім (55%). Низький рівень психотизму властивий 2 викладачам (майже 3%). За показником екстра-, інтроверсія 14 – яскраві екстраверти (19%), 56 характеризуються середніми показниками за цим параметром (78%). Яскравих інтровертів 2 (3%). За шкалою нейротизму серед викладачів виявлено 26 осіб з високим нейротизмом (36%), 42 – з середнім його рівнем (58%) й 4 – з низьким (майже 6%).

Внесемо дані в таблицю 3.14.

Таблиця 3.14

Рівні вираженості (відсотки) динамічних характеристик молодих викладачів

Рівень	Показник	Психотизм	Екстра-, інтро- Версія	Нейротизм
Високий		42%	19%	36%
Середній		55%	78%	58%
Низький		3%	3%	6%

Отримані результати дозволяють констатувати, що молоді викладачі, на відміну від студентів, характеризуються нижчим рівнем психотизму, хоча

відсоток психотиків теж значний – трохи менше половини опитуваних. Водночас серед викладачів трохи більше невротиків.

Дослідження особистісних характеристик викладачів, стаж викладацької діяльності яких триваліший 10-річного, за методикою Айзенка виявило, що 22 з 50 опитуваних характеризуються високим рівнем психотизму, що становить 44% опитуваних, 26 – середнім (52%). Низький рівень психотизму властивий 2 педагогам (4%). За показником екстра-, інтроверсія 28 – яскраві екстраверти (56%), 20 характеризуються середніми показниками за цим параметром (40%). Яскравих інтровертів 2. За шкалою нейротизму серед викладачів виявлено 20 осіб з високим нейротизмом (41%), 24 – з середнім його рівнем (50%) й 6 – з низьким (9%).

Внесемо дані в таблицю 3.15.

Таблиця 3.15

**Рівні вираженості (відсотки) динамічних характеристик
досвідчених викладачів**

Рівень	Показник	Психотизм	Екстра-, інтро- Версія	Нейротизм
Високий		50%	59%	41%
Середній		50%	41%	50%
Низький		-	-	9%

Отримані результати дозволяють констатувати, що рівень психотизму досвідчених викладачів майже такий самий, як в їхніх молодих колег. Однак екстравертами виявились більш, ніж половина респондентів. З одного боку, можна припустити, що специфіка педагогічної діяльності сприяє росту екстраверсії, однак ми схилиємося до думки про те, що такий результат може пояснюватись вибіркою: імовірно, в цій підгрупі респондентів більша кількість холериків та сангвініків, адже екстра- та інтроверсія залежить від

особливостей нервової системи особистості, яка формується ще до народження. Рівень нейротизму майже однаковий в обох вибірках викладачів.

Дослідження мотивації навчання студентів виявило, що суспільні мотиви дуже важливі для 56 опитуваних з 86 (65%), менш важливі, але значущі для 28 (майже 33%), й не мають значення для 2 студентів (2%). Пізнавальні мотиви дуже важливі для 68 (79%) й менш важливі, однак мають значення для 18 (21%). Тих, для кого б пізнавальні мотиви не відігравали ролі, серед респондентів не виявлено. Мотиви професійного становлення найбільш важливі для 48 (56%), також значущі для 30 (35%) й не грають ролі для 8 (9%). Мотиви особистісного становлення найбільш значущі для 70 (81%), також важливі для 12 (14%) й не мають значення для 4 (майже 5%). Комунікативні мотиви найважливіші для 50 студентів (58%), суттєві для 30 (35%) й байдужі 3 (7%). Мотиви самовиховання провідні для 64 (74%) й мають місце для 22 (26%). Формальні мотиви значущі для 28 респондентів (33%), мають місце в навчанні 38 (44%) й не мають ніякого значення для 20 (23%). Утилітарні мотиви значущі для 66 (77%), також важливі 16 (19%) й байдужі 4 (трохи більше 4%).

Описане внесемо в таблицю 3.16.

Таблиця 3.16

Рівні вираженості (відсотки) мотивів навчання студентів

Рівні	СМ	ПМ	МПС	МОС	КМ	МСВ	ФМ	УМ
Високий	65%	79%	56%	81%	58%	74%	33%	77%
Середній	33%	21%	35%	14%	35%	26%	44%	19%
Низький	2%	-	9%	5%	7%	-	23%	4%

Як можна побачити з таблиці, всі досліджувані мотиви навчальної діяльності студентів виявились значущими для респондентів. Для більш, ніж двох третіх, а здебільшого більш, ніж для трьох четвертих опитуваних мотиви особистісного становлення, утилітарні, пізнавальні й самовиховання є дуже

важливими. Суспільні, комунікативні й мотиви професійного становлення дуже значущі для більш, ніж половини респондентів. У будь-якому разі основна маса студентів перебуває на високому рівні значущості всіх мотивів, крім формальних. За деякими видами мотивів низький рівень не представлено взагалі (пізнавальні, самовиховання). Найменш важливими, як вже було сказано, для студентів виявились формальні мотиви навчання.

Дослідження спрямованості професійної діяльності педагогів, стаж роботи яких менший десятирічного, виявило, що організованість діяльності виступає провідною для 22 викладачів з 72 (30%), є важливою для 38 (53%) й не має значення для 12 (17%). Спрямованість на предмет дуже важлива всього 6 викладачам (8%), важлива – 30 (42%) й неважлива 36 (50%). Комунікація виступає провідною в педагогічній діяльності для 14 (майже 19%), також важлива 40 (майже 56%) й не має значення для 18 (25%). Мотивація схвалення спрямовує діяльність 38 (53%), частково значуща 32 (близько 44%) й неважлива лише для 2 викладачів (майже 3%). Інтелігентність дуже значуща в професійній діяльності 30 (близько 42%), також має значення для 32 (44%) й не має значення для 10 (14%).

Описане доцільно представити в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

**Рівні прояву (відсотки) спрямованості професійної діяльності
молодих педагогів**

Рівні	ОРГ	СНП	КС	МС	I
Високий	30%	8%	19%	53%	42%
Середній	53%	42%	56%	44%	44%
Низький	17%	50%	25%	3%	14%

Як видно з таблиці, на високому рівні прояву більш, ніж для половини викладачів, перебуває мотивація схвалення. Середнім значенням відзначаються організованість та комунікація мінімум для половини

опитуваних. Для четвертої частини респондентів комунікація неважлива. Найменш важливою для педагогів, стаж викладацької діяльності яких коротший 10-річного, виявилась спрямованість на предмет.

Дослідження спрямованості професійної діяльності викладачів, тривалість педагогічного досвіду яких довша 10-річного, виявила, що організованість властива 20 з 50 (40%), також має значення для 24 (48%) й неважлива 6 (12%). Спрямованість на предмет важлива 14 (28%) викладачам, певною мірою значуща для 10 (20%) й не має значення для 26 (52%). Комунікативна спрямованість професійної діяльності дуже важлива всього 2 (4%), має значення для 30 (60%) й неважлива 18 (36%). Мотивація схвалення значуща для 24 досвідчених педагогів (48%), також небадьдужа іншим 24 (48%) й не має значення лише для 2 (4%). Інтелігентність значуща для 22 (44%), також варта уваги 26 (52%) й байдужа 2 (4%).

Описане доцільно представити в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

**Рівні прояву (відсотки) спрямованості професійної діяльності
досвідчених педагогів**

Рівні	ОРГ	СНП	КС	МС	I
Високий	40%	28%	4%	48%	44%
Середній	48%	20%	60%	48%	52%
Низький	12%	52%	36%	4%	4%

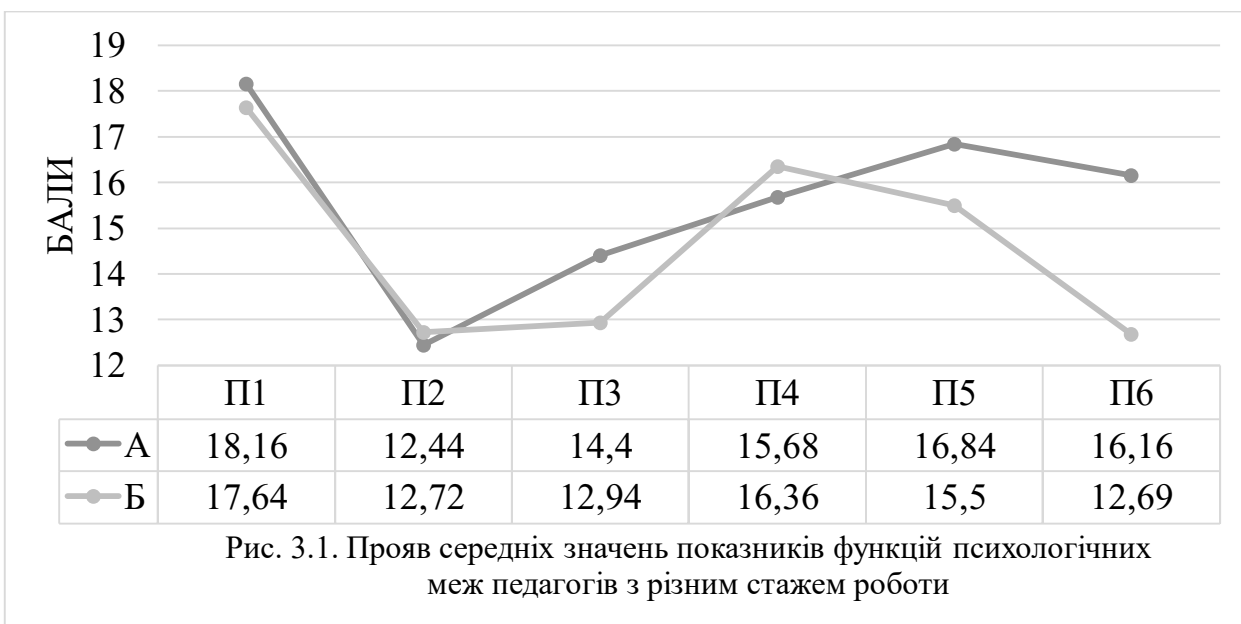
Отже, з таблиці видно, що для досвідчених педагогів практично такою ж значущою, як для їх молодших колег, виступає мотивація схвалення й трохи вагомішою – інтелігентність. Комунікація для них відіграє ще менше значення, ніж для викладачів, стаж викладацької діяльності яких менший десятирічного. Організованість діяльності трохи важливіша для досвідчених педагогічних працівників. Майже третина респондентів виявляє високу

спрямованість на предмет. Слід відзначити, що описувані результати комунікації як мотивації навчальної та професійної діяльності виявляють, що спілкування виступає більш значущим для студентів порівняно з викладачами, особливо більш досвідченими.

3.2. Статистично достовірні відмінності в прояві меж психологічного простору залежно від особистісних особливостей учасників освітнього процесу та тривалості педагогічного досвіду викладачів

У цьому підрозділі представлено порівняння у функціонуванні меж, проявів суверенності простору та особистісних характеристик викладачів залежно від тривалості педагогічного досвіду за середніми даними, а також надані статистично достовірні відмінності за виявленими параметрами в студентів.

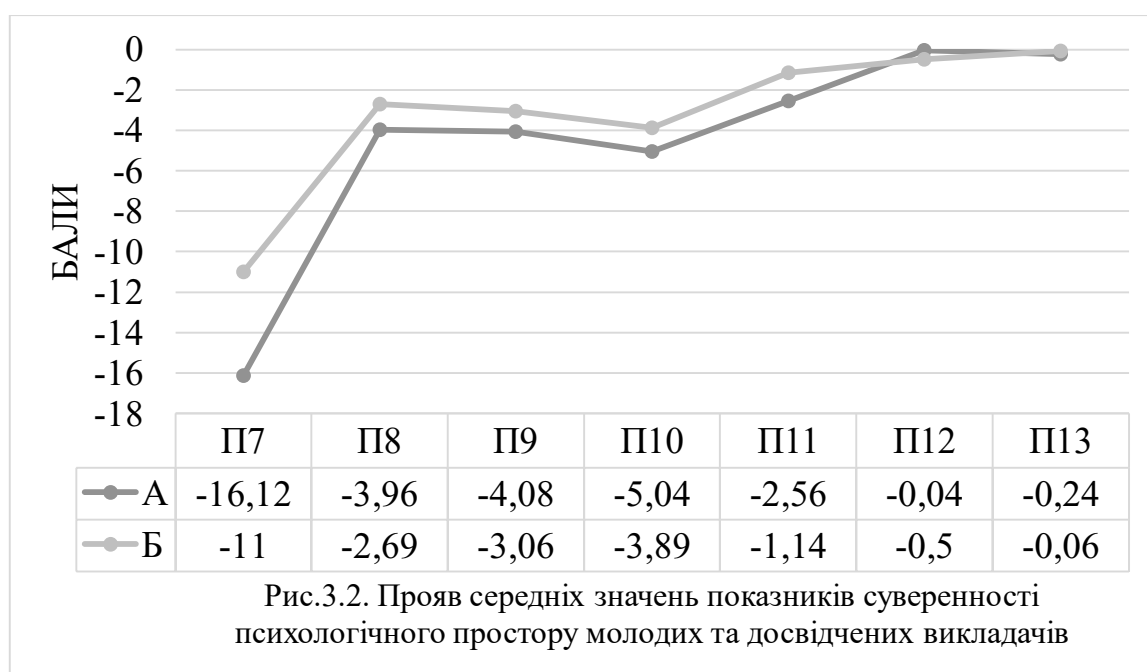
Порівняймо графічне зображення функцій психологічної межі в педагогів, стаж викладацької діяльності яких менший 10-річного, та тих, тривалість педагогічного досвіду яких більша 10 років, у наступному графіку (рис.3.1).



Примітка. П1 – невідпускна, П2 – провідна, П3 – вбирна, П4 – віддавання, П5 – стримуюча, П6 - спокійно-нейтральна, А – викладачі з досвідом ,більшим за 10 років, Б – викладачі зі стажем роботи, меншим 10-річного.

На графіку видно, що дуже близькими виявляються активно невідпускна та провідна функції межі в педагогів обох вибірок. За вбирною функцією є невелика відмінність: у викладачів з тривалішим досвідом роботи ця функція розвинена краще. Функція віддавання, навпаки, більш розвинена в молодших педагогів. Активно стримуюча функція межі теж краще проявлена в більш досвідчених викладачів, а найбільша відмінність спостерігається за спокійно-нейтральною функцією: викладачі з тривалістю педагогічної діяльності, більшою за десятирічну, характеризуються значущими відмінностями порівняно з молодими педагогами за вказаним параметром, тобто спокійно-нейтральна ознака межі залежить від віку й стажу педагогічної діяльності, тобто з часом посилюється, що має позитивно відбиватись на особливостях роботи досвідчених педагогів.

Далі розглянемо особливості психологічної суверенності педагогів обох вибірок (рис.3.2).



Примітка. П7 – заг. бал, П8 – тіло, П9 – територія, П10 – речі, П11 – часові звички, П12 – соціальні зв'язки, П13 – цінності, А – більше 10 років, Б – менше 10 років.

Як ми можемо побачити, показники суверенності психологічного простору відрізняються як за загальним балом, який демонструє, що суверенність більш досвідчених викладачів нижча порівняно з їх молодими колегами, так і за показниками окремих шкал. Суверенність тіла в обох вибірках педагогів невисока, близька до рівня депривації, але в молодших викладачів порушення суверенності тіла не таке значуще, як для старших педагогічних працівників. Суверенність території, що також близька до депривованості, теж більш значуща в старших педагогів. Суверенність речей, вірніше, їх депривованість, також нижча в досвідчених педагогів. Часові звички не настільки депривовані, особливо в молодих педагогів. Соціальні зв'язки, натомість, виявились більш суверенними в досвідчених педагогів. Суверенність цінностей теж вища в молодших педагогічних працівників й найдалша від рівня депривації в обох вибірках. Отже, майже всі параметри психологічного простору в педагогів обох вибірок наближаються до рівня депривації, причому більш значущі її показники властиві викладачам, стаж педагогічної діяльності яких триваліший 10-річного. Найбільша суверенність виявлена в досвідчених викладачів за параметром соціальні зв'язки.

Дослідимо особливості емоційних бар'єрів у спілкуванні викладачів (рис.3.3).

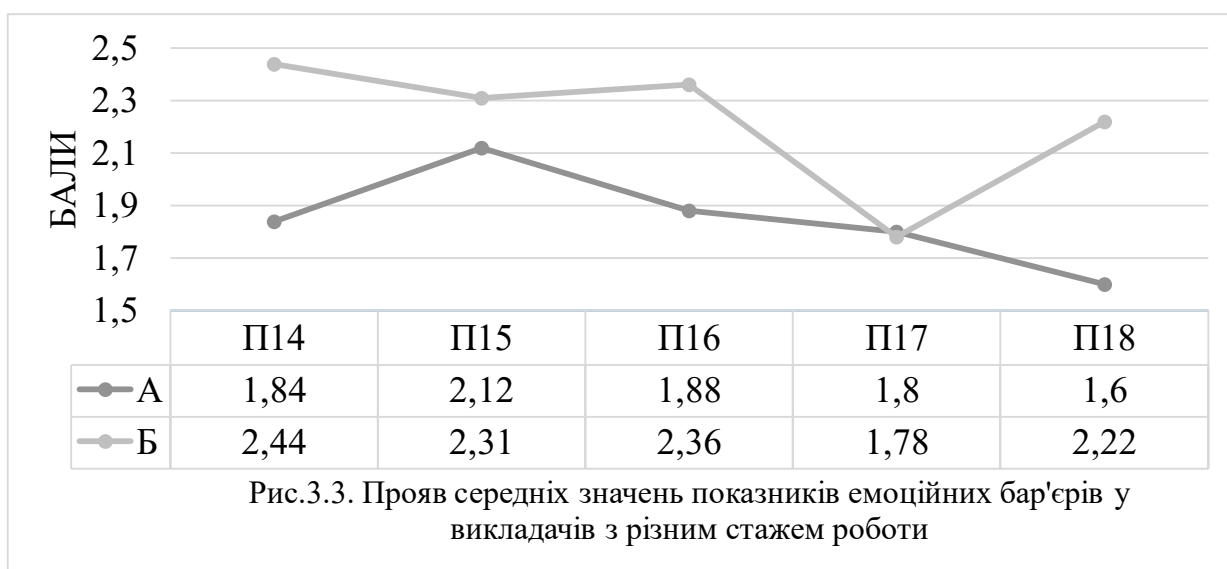
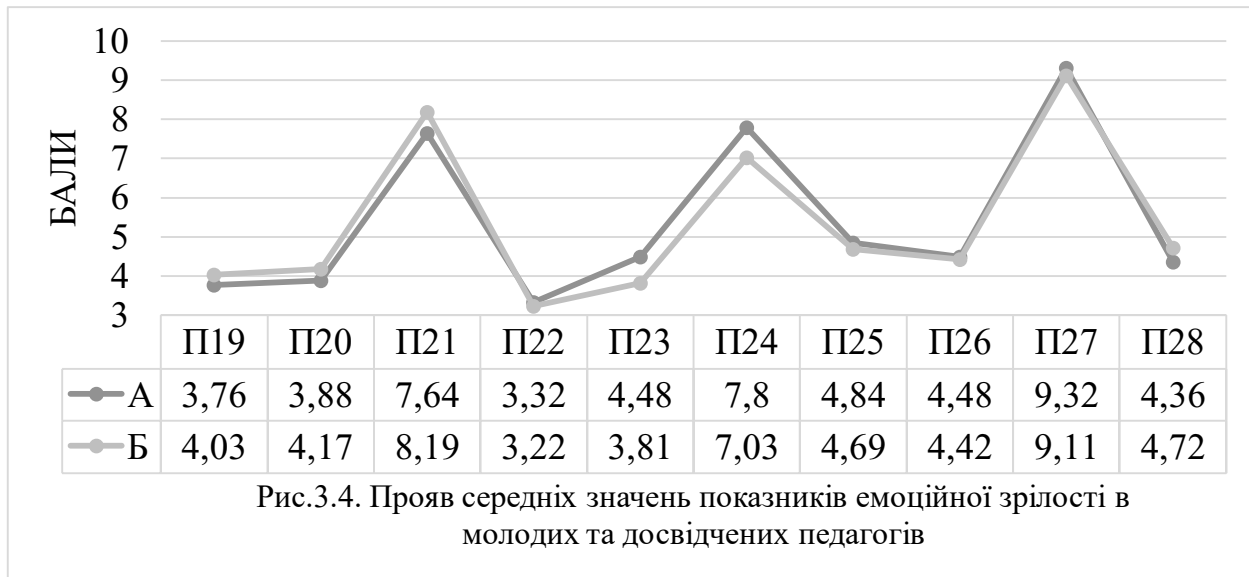


Рис.3.3. Прояв середніх значень показників емоційних бар'єрів у викладачів з різним стажем роботи

Примітка. П14 – невміння керувати емоціями, П15 – неадекватний прояв емоцій, П16 – негнучкість, невиразність емоцій, П17 – домінування негативних емоцій, П18 – небажання зближатись, А – більше 10 років, Б – менше 10 років.

Одразу впадає у вічі, що за всіма показниками емоційних бар'єрів молодші викладачі характеризуються вищим рівнем їх прояву, тобто в досвідчених педагогів більше гнучкості в появі емоцій під час комунікації, краще вміння в керуванні ними та більше бажання зближатись зі співрозмовником. Найменша відмінність за параметром домінування негативних емоцій, а найбільша – за шкалами негнучкість та невиразність емоцій, невміння ними керувати й небажання зближатись з людьми на емоціональній основі.

Дослідимо особливості емоційної зрілості викладачів (рис.3.4).



Примітка. П19 – інтроекспресивність, П20 – екстраекспресивність, П21 – шкала експресивності, П22 – інтросаморегуляція, П23 – екстрасаморегуляція, П24 – шкала саморегуляції, П25 – інтроемпатія, П26 – екстраемпатія, П27 – шкала емпатії, П28 – шкала щирості, А – більше 10 років, Б – менше 10 років.

Як можна побачити з графіку, за всіма параметрами емоційної зрілості викладачів, досвід роботи яких триває менше й більше 10 років, значущих відмінностей не виявлено, проте певною мірою відрізняються показники інтро- та екстраекспресивності й загальна шкала експресивності, які несуттєво, однак характеризуються вищими балами в молодих викладачів. Натомість всі показники саморегуляції теж незначно, але вищі в досвідчених педагогів. Також зовсім несуттєво молоді викладачі перевищують своїх досвідчених колег за рівнем емпатії, як екстра-, так й інтро-. Отже, неможливо достеменно стверджувати, наскільки залежить емоційна зрілість викладачів від віку й набуття досвіду, оскільки наявні лише незначні відмінності за всіма її параметрами, причому варіація схиляється то в бік молодших педагогів, то сторону більш досвідчених педагогічних працівників.

Порівняймо особистісні особливості викладачів за методикою Г. Айзенка (рис.3.5).

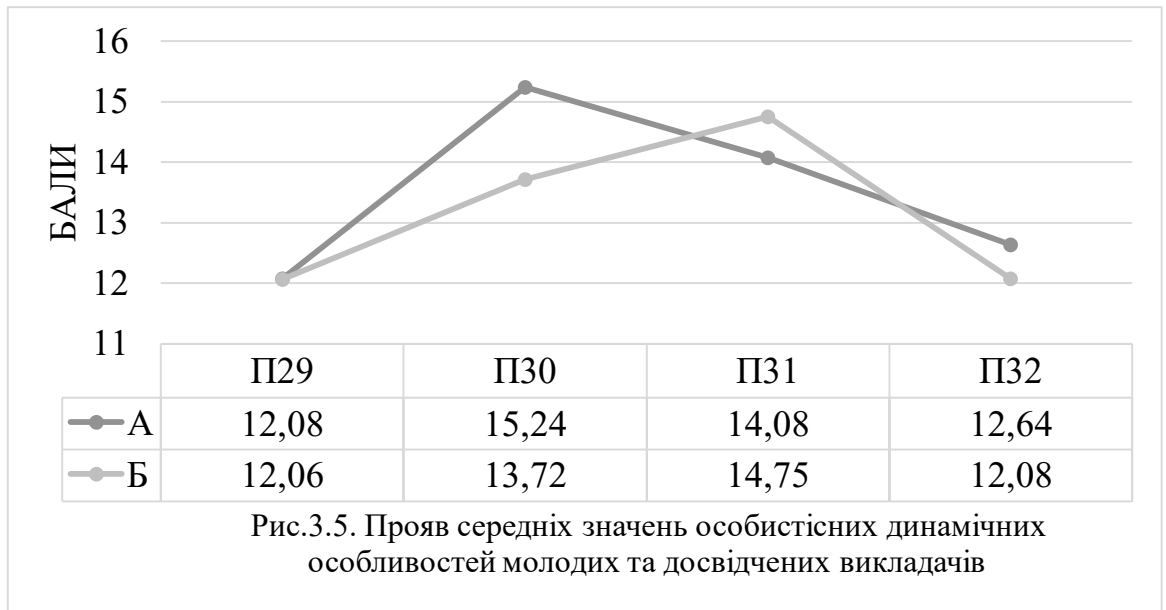


Рис.3.5. Прояв середніх значень особистісних динамічних особливостей молодих та досвідчених викладачів

Примітка. П29 – психотизм, П30 – екстраверсія-інтроверсія, П31 – нейротизм, П32 – шкала щирості, А – більше 10 років, Б – менше 10 років.

Бачимо, що за шкалою психотизму обидві групи викладачів демонструють дуже близькі результати, тобто цей параметр не змінюється з віком й набуттям педагогічного досвіду. Шкала екстра- та інтроверсії вищими показниками представлена в більш досвідчених викладачів, однак, на нашу думку, це пояснюється не віковими особливостями, а особистісними, й не залежить від досвідченості педагогів. Нейротизм трохи вищий в молодих педагогів, що може бути пояснено як особистісними характеристиками респондентів, так, можливо, й віковими. Показники щирості теж трохи вищі в педагогічних працівників з тривалішим стажем роботи.

Насамкінець порівняємо особливості професійної спрямованості педагогів (рис.3.6).

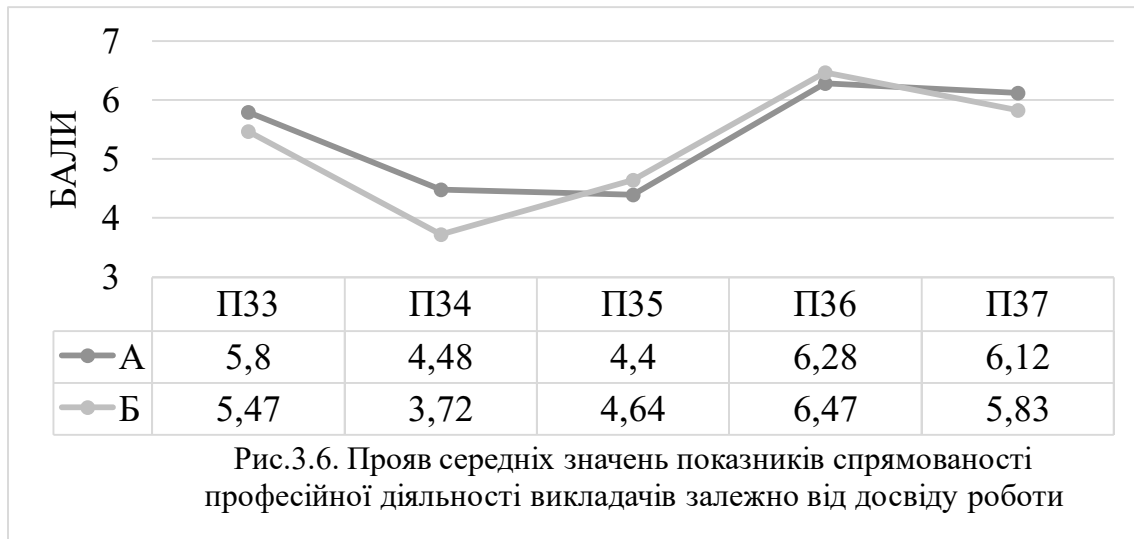


Рис.3.6. Прояв середніх значень показників спрямованості професійної діяльності викладачів залежно від досвіду роботи

Примітка. ПЗ3 – організованість, ПЗ4 – спрямованість на предмет, ПЗ5 – комунікатор, ПЗ6 – мотивація схвалення, ПЗ7 – інтелігентність, А – більше 10 років, Б – менше 10 років.

На графіку видно, що з віком та набуттям досвіду комунікативна спрямованість педагогічної діяльності практично не змінюється, хоча в молодих викладачів вона трохи вища. З набуттям досвіду трохи вищою, але несуттєво, стає організованість, а також спрямованість на предмет. Також незначно відрізняється параметр мотивація схвалення, який виступає значущим в обох вибірках й з досить малою відмінністю більш важливий для молодих викладачів. Досить значущим є параметр інтелігентність, що несуттєво, але краще проявлений у досвідчених педагогів.

Для виявлення достовірних відмінностей за досліджуваними параметрами в педагогів та студентів було проведено аналіз за допомогою критерію t-Стюдента. Результати аналізу отриманих даних засвідчили, що за усіма показниками статистично достовірних відмінностей між викладачами різних вікових груп та студентами не виявлено, зокрема, не виявлено відмінностей у педагогічних працівників з різним досвідом роботи за параметрами меж та їх функцій, простору та його суверенності й особистісних особливостей (див. додаток А). Також було порівняно індивідуальні показники виборок студентів та всіх викладачів, молодих та досвідчених. При порівнянні критерію t-Стюдента статистично значущих відмінностей також

не виявлено (див. додаток Б). Так, в цьому випадку ми можемо говорити про достатню однорідність загальних групи виборок.

Для подальшого поглибленого аналізу з метою урахування рівнів функціонування меж вибірка студентів була поділена на дві підгрупи залежно від рівня функціонування базової спокійно-нейтральної функції психологічної межі, а саме: А) з високим рівнем розвитку зазначеної функції, Б) з низьким рівнем її функціонування. Як показав аналіз, за більшістю показників наявні лише тенденції до розбіжностей (див. додаток В). В той же час відмічені відмінності між цими двома підгрупами студентів за кількома досліджуваними показниками: за рівнем прояву спокійно-нейтральної функції психологічної межі, яка виступила критерієм поділу студентів на підгрупи, та за характером прояву невідпустимої функції психологічної межі.

Представимо описане в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

Статистично достовірні відмінності за t-критерієм у студентів з високим та низьким рівнем спокійно-нейтральної функції

Студенти з низьким рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції		Студенти з високим рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції
N	30	30
M СН	5,5	20,5
t	18,660	19,359
M НФ	18,3	22,6
t	3.644	4.011
df	48	48

Примітка. N – кількість студентів; M – середнє значення СН та НФ (відповідно спокійно-нейтральної та невідпустимої функцій); t – критерій Стьюдента; df – ступінь свободи.

Таким чином, спостерігаємо відмінність в характеристиках психологічних меж студентів на рівні 0,10 – 0,05 за спокійно-нейтральною функцією та на рівні 0,01-0,001 за невпускною.

3.3. Визначення провідних ознак меж психологічного простору та особистісних особливостей як вірогідних детермінант досліджуваних феноменів

Для більш глибокого вивчення особливостей психологічних меж й простору опитуваних та інших досліджуваних характеристик студентів та викладачів було проведено кореляційний аналіз.

Виходячи з результатів кореляційного аналізу, здійсненого за допомогою програми SPSS Statistic 21, можна побачити, що функції психологічних меж студентів пов'язані з іншими досліджуваними параметрами наступним чином. Невпускна функція, крім того, що корелює з іншими параметрами психологічної межі, також взаємопов'язана з суверенністю психологічного простору – загальним показником, суверенністю тіла й речей, – причому цей зв'язок негативний, з характеристиками емоційної зрілості – шкалою експресивності (теж обернено), інтросаморегуляцією й загальною шкалою саморегуляції (прямо), інтроемпатією (обернено). Також невпускна функція обернено корелює з параметрами емоційних бар'єрів у спілкуванні: негнучкістю емоцій, домінуванням негативних емоцій та небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі. Обернено невпускна функція психологічної межі студентів також корелює з такими особистісними параметрами, як психотизм та нейротизм. З такими мотивами навчальної діяльності, як пізнавальні та самовиховання, невпускна функція взаємопов'язана прямо, а з формальними – обернено.

Таким чином, за умови посилення невпускної функції межі загальна суверенність психологічного простору знижується, так само, як знижується суверенність тіла й речей студентів, і навпаки: якщо невпускна функція межі

виявляється слабкою, суверенність тіла, речей та загальна суверенність підвищується. Оскільки ми з'ясували, що невідсутня функція межі респондентів розвинена на високому рівні, відповідно суверенність вище зазначених параметрів характеризується низьким рівнем, що підтверджується статистичним аналізом.

Негативний зв'язок невідсутньої функції зі шкалою експресивності студентів також доводить те, що прояв емоцій під час спілкування їм властивий невеликою мірою. Також невисоко проявляється емпатія студентів під час взаємодії з близькими людьми, судячи з рівня прояву невідсутньої функції та її прямого зв'язку з інтроємпатією. Натомість саморегуляція прямо взаємопов'язана з невідсутньою функцією, тому обидва параметри досить добре розвинені в опитуваних. Обернений взаємозв'язок невідсутньої функції з деякими емоційними бар'єрами свідчить про те, що рівень останніх не перешкоджає студентам гармонійно спілкуватись з оточуючими. Також у студентів встановлено обернений зв'язок невідсутньої функції з психотизмом та нейротизмом, що зумовлює підвищення рівня описуваної межі за умови зниження вказаних особистісних параметрів, що вірно й у протилежному напрямі. Високий рівень невідсутньої функції межі забезпечує високий прояв пізнавальних мотивів у навчанні й мотивації самовиховання та низький рівень формальних мотивів навчання.

Спочатку представимо взаємозв'язки між функціями межі та суверенністю психологічного простору студентів в наступній таблиці (3.20).

Таблиця 3.20

Кореляційний зв'язок меж та їх функцій з показниками суверенності психологічного простору в групі студентів

Параметри	СПП	СТ	ТС	СР	СЗ	ССЗ	СЦ
НФ	-306**	-357**	-331**				
ПФ	-346**	-427**			-277**	265*	

ВФ		-385**	241*				
ФВ	-302**	-428**	-337**	-218**			
СФ							-231*
СН	-343**	585**	-429*			276*	

Примітка. Тут і далі: «-» – обернений зв'язок між представленими параметрами;

* – кореляція на рівні 0,01%; ** – кореляція на рівні 0,05%.

Як ми бачимо, переважна більшість параметрів суверенності має обернений зв'язок з функціями психологічної межі. Також в даній кореляційній структурі такі функції межі, як проникна, віддавання та спокійно-нейтральна, мають найбільші кореляційні зв'язки з показниками СПП. В меншій мірі це проявляє невпускна, вбирна та стримуюча. В той же час переважна більшість значень кореляційних зв'язків, за винятком проникної та загального показника ССЗ, і всі інші описані мають негативні зв'язки. Це може говорити про те, що зміна одного такого показника може суттєво впливати на зміну іншого показника.

Проникна функція психологічної межі студентів пов'язана з іншими функціями, а також з такими параметрами суверенності психологічного простору, як загальний її показник, суверенність тіла, території, суверенність часових звичок (обернено) та соціальних зв'язків (прямо). З показників емоційної зрілості проникна функція корелює з екстрасаморегуляцією і шкалою саморегуляції (прямо). Серед показників емоційних бар'єрів проникна функція обернено корелює з небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі. Також описувана функція пов'язана з такими особистісними характеристиками, як екстраверсія (прямо) та нейротизм (зворотно). Серед мотивів навчання кореляція проникної функції виявлена з суспільними мотивами, пізнавальними, комунікативними й мотивами самовиховання.

Отже, проникна функція межі пов'язана з суверенністю простору також переважно обернено, тому з ростом суверенності території, тіла, часових

звичок та загальної психологічної суверенності проникність зменшується, а зі зниженням (саме за цим параметром відзначається невисокий рівень розвитку межі), навпаки, суверенність підвищується. Водночас високий рівень розвитку проникності психологічної межі передбачає ріст суверенності соціальних зв'язків через наявність прямої кореляції, що теж підтверджується в плані невисокого рівня представленості як розвитку проникної функції психологічної межі, так і низького рівня суверенності соціальних зв'язків студентів.

Прямий зв'язок описуваної функції з параметрами саморегуляції свідчить про те, що регуляція своєї поведінки й реакції під час спілкування вдається студентам не на найкращому рівні.

Оскільки проникна функція межі характеризується в студентів середнім рівнем розвитку, подібним чином представлені й емоційні бар'єри (а саме небажання зближатись з людьми) в спілкуванні студентів через наявність оберненого зв'язку. Прямий зв'язок описуваної функції межі з екстраверсією підтверджує те, що яскравих екстравертів серед студентів немає, а зворотний – з нейротизмом – те, що тривожність студентів здебільшого середня. Ріст проникної функції психологічної межі сприяв би збільшенню суспільної, пізнавальної, комунікативної мотивації навчальної діяльності студентів та самовихованню під час навчального процесу.

В наступній таблиці можна побачити взаємозалежність між функціями психологічної межі та параметрами емоційної зрілості студентів (3.21).

Таблиця 3.21

Кореляційні взаємозв'язки між функціями межі та емоційною зрілістю студентів

Параметри	ІЕ	ЕЕ	ШЕ	ІС	ЕС	ШС	ІЕМ	ЕЕМ	ШЕМ
НФ			-219*	222*	214*		-256*		
ПФ					248*	234*			
ВФ	306**		334**					393**	251*

ФВ					243*				
СФ	-401**	-411**	-493**	303**	-366**	-241*			
СН	-259*				229*	271*		296**	

Таким чином, бачимо, що складові емоційної зрілості по-різному взаємодіють з функціями межі: проникна, вбирна та віддавання – прямо – прямо, а інші, зокрема стримуюча, переважно обернено.

Узагальнюючи, можна побачити, що межа стримуючої функції в найбільшій мірі корелює з показниками емоційної зрілості. Також досить суттєво корелюють з показниками емоційної зрілості невпускна функція межі, вбирна та спокійно-нейтральна. В меншій мірі – проникна та функція віддавання. В цілому можна говорити, що характер прояву меж суттєво детермінується ознаками емоційної зрілості. В той же час наявні певні особливості відносно від’ємних взаємозв’язків стримуючої функції, що теж свідчить про прогнозованість зміни як в емоційній зрілості, так і в межі, що можуть неоднозначно впливати на цей процес.

Вбирна функція, окрім зв’язку з іншими функціями межі, також корелює з параметрами суверенності психологічного простору – тілом (обернено) й територією (прямо); з параметрами емоційної зрілості – екстрасаморегуляцією, шкалою саморегуляції, екстраемпатією та шкалою емпатії (прямо); з характеристиками емоційних бар’єрів – негнучкістю й невиразністю емоцій та небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі (обернено); з особистісними показниками – екстраверсією (прямо) та нейротизмом (обернено); з мотивами – пізнавальними, комунікативними, самовиховання (прямо) та формальними (зворотно).

Зв’язок вбирної функції межі з суверенністю тіла демонструє ріст останньої за умови зниження першої, тобто підтверджує, що вбирна функція межі студентів розвинена добре, натомість суверенність тіла студентів досить невисока. Прямий зв’язок вбирної функції з суверенністю території передбачає їх одночасний ріст або зниження. Також наявна пряма залежність вбирної

функції психологічної межі з параметрами саморегуляції та емпатії доводять те, що чим краще розвинена в студентів описувана функція, тобто здатність отримувати бажане, сортувати необхідне їм й докладати зусиль для його отримання, тим вдаліше вони вміють керувати собою під час взаємодії й тим вищим рівнем в них характеризується емпатія, оскільки вони навчаються не лише розуміти оточуючих та їх потреби й почуття, але й відчувати їх. Відповідно обернений зв'язок вбирної функції з емоційними бар'єрами під час спілкування доводить й вищеописане, тому що передбачає гнучкість і виразність емоцій та бажання зближатись з людьми, точно як і те, що ріст вбирної функції межі забезпечує підвищення екстраверсії студентів й зниження нейротизму. З підвищенням вбирної функції межі росте й навчальна мотивація респондентів (пізнавальна, комунікативна, виховання себе) й тим більше знижується інтерес до формального боку навчання.

Функція віддавання корелює не тільки з іншими параметрами психологічної межі студентів, але й з суверенністю психологічного простору – загальним її показником, суверенністю тіла, території та речей (обернено). Серед характеристик емоційної зрілості встановлено наявність прямого зв'язку функції віддавання з екстрасаморегуляцією. Обернений зв'язок виявлено з емоційними бар'єрами в спілкуванні – негнучкістю й невиразністю емоцій, домінуванням негативу, небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі. З особистісних характеристик описувана функція психологічної межі обернено корелює з психотизмом та нейротизмом. З мотивами навчання ця функція не пов'язана.

Оскільки функція віддавання бачиться нами оберненою до вбирної, отримано й певне підтвердження цього за рахунок кореляції. Отже, встановлений зворотній зв'язок цієї функції психологічної межі з параметрами суверенності психологічного простору студентів (як із загальною суверенністю, так і з суверенністю тіла, території та речей), тобто чим менше студенти віддають або виражають себе, тим вищими будуть показники суверенності й навпаки: підвищення функціонування цього параметру

психологічної межі спричинить зниження описуваних характеристик суверенності психологічного простору студентів. Високий розвиток функції віддавання передбачає підвищення зовнішньої саморегуляції. А з емоційними бар'єрами під час спілкування описувана функція взаємопов'язана теж обернено. Також за умови розвитку функції віддавання в студентів спостерігається зниження рівня психотизму та нейротизму, тобто вираження себе в світі й відкритість іншим, можливо, щирість та чесність забезпечують зниження тривоги й замкненості особистості. Варто відзначити те, що функція віддавання психологічної межі не корелює з навчальними мотивами, що розглядається нами як момент, що передбачає те, що ані вираження себе й щирість, ані закритість особистості студента жодним чином не впливають на його бажання вчитись чи, навпаки, не пізнавати нового й не розвивати себе. Навчальна мотивація стоїть осторонь від описуваної характеристики межі.

У наступній таблиці показано взаємозв'язки між усіма функціями межі та бар'єрами в спілкуванні студентів (3.22).

Таблиця 3.22

Статистично значущі взаємозв'язки між функціями психологічної межі та емоційними бар'єрами в спілкуванні студентів

Параметри	НКЕ	НЕ	ДН	НЗЛ
НФ		-397**	-250*	-446**
ПФ				-516**
ВФ		-548**		-286**
ФВ		-510**	-288**	-468**
СФ	-345**			
СН	-219*	-484**	-278**	-696**

З таблиці бачимо, що всі бар'єри обернено взаємопов'язані з функціонуванням психологічної межі, а також те, що параметр неадекватний

прояв емоцій з характеристиками меж студентів не корелює. Фактично з усіма, за винятком стримуючої, корелює показник небажання зближатись з людьми.

Стримуюча функція психологічної межі студентів корелює з деякими іншими функціями межі, а також з суверенністю цінностей (обернено), з параметрами емоційної зрілості – екстраекспресивністю та шкалою експресивності (обернено), інтросаморегуляцією (прямо), інтроемпатією та загальною шкалою емпатії (зворотно); з показників емоційних бар'єрів стримуюча функція обернено корелює з невмінням керувати емоціями; з особистісних характеристик – з нейротизмом (теж обернено); з мотивації навчальної діяльності – з мотивами особистісного становлення, професійного становлення та формальними (теж обернено з усіма).

Цікавими бачаться взаємозв'язки описуваної функції з іншими досліджуваними параметрами, зокрема, з суверенністю цінностей, що, як було встановлено, найкраще розвинена в студентів. Відповідно ріст стримуючої функції передбачає зниження експресивності студентів та емпатії до близького оточення й водночас підвищення саморегуляції під час спілкування з ним. Також логічно те, що ріст стримуючої функції студентів передбачає підвищення вміння керувати своїми емоціями й зниження тривожності, але негативно позначається на навчальній мотивації студентів, зокрема не сприяє особистісному та професійному становленню.

У наступній таблиці продемонстровано значущі кореляції між функціями межі та динамічними характеристиками студентів (3.23).

Таблиця 3.23

Кореляційні зв'язки між функціями психологічної межі та динамічними характеристиками студентів

Параметр	НФ	ПФ	ВФ	ФВ	СФ	СН
ПС	-332**			-256*		
ШЕІ		331*	295**			

Н	-458**	-299**	-291**	-322**	-339**	-516**
---	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Отже, бачимо, що нейротизм взаємопов'язаний обернено з усіма функціями психологічними межі. Також обернена залежність встановлена між невіддатною та функцією віддавання з психотизмом. Логічним є виявлений зв'язок між проникною та вбирною функціями з екстраверсією опитуваних.

Спокійно-нейтральна функція психологічної межі прямо корелює з усіма іншими функціями, будучи базовою, а також з такими параметрами суверенності психологічного простору, як загальний її показник, суверенність тіла, території, соціальних зв'язків (обернено з усіма); з показниками емоційної зрілості – інтроекспресивністю (обернено), екстрасаморегуляцією, загальною шкалою саморегуляції та екстраемпатією (прямо); обернено – з параметрами емоційних бар'єрів у спілкуванні (невмінням керувати емоціями, негнучкістю емоцій, домінуванням негативу та небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі). Також спокійно-нейтральна функція обернено корелює з нейротизмом та формальними мотивами навчання й прямо – з мотивацією самовиховання.

Отже, підвищення спокійно-нейтральної функції психологічної межі сприяє росту й усіх інших функцій й водночас знижує суверенність простору, як загальну, так і таких параметрів, як тіло, територія та соціальні зв'язки. Також ріст описуваної функції межі студентів знижує експресивність під час спілкування з близьким оточенням, але підвищує саморегуляцію та емпатію до широкого загалу. Відповідно, як і з іншими функціями, негативний зв'язок виявлено з більшістю параметрів емоційних бар'єрів у спілкуванні, тому зниження спокійно-нейтральної функції передбачає ріст негнучкості емоцій та невіддатності ними керувати, домінування негативу й небажання зближатись з людьми на емоціональній основі. Природно, що високий розвиток спокійно-нейтральної функції психологічної межі сприяє зниженню тривоги й формального підходу до навчання й росту мотивації самовиховання.

В наступній таблиці продемонстровано кореляційні зв'язки між функціями межі та навчальною мотивацією студентів (таблиця 3.24).

Таблиця 3.24

**Кореляційні зв'язки між функціями психологічної межі та
мотивами навчання студентів**

Параметр	СМ	ПМ	МПС	МОС	КМ	МСВ	ФМ
НФ		231*		253*			-437**
ПФ	243*	218*			324**	236*	
ВФ		283**			291**	304**	-285**
СФ			-216*	-249*			-328**
СН						259*	-324**

Бачимо, що переважна більшість мотивів взаємопов'язана з функціями межі прямо; лише обернено з більшістю характеристик межі корелює формальна мотивація навчання. Цікаво, що стримуюча функція обернено взаємопов'язана з мотивацією професійного та особистісного становлення.

Задля більш повної картини в контексті вивчення психологічних меж й простору учасників освітнього процесу також дослідимо взаємозв'язки між параметрами суверенності психологічного простору з іншими психологічними характеристиками студентів.

Отже, було встановлено, що загальний показник суверенності, крім кореляції з усіма шкалами суверенності, від'ємно корелює з такими функціями психологічної межі, як невідпускна, проникна, віддавання та спокійно-нейтральна. Також загальна суверенність психологічного простору студентів взаємопов'язана з інтроекспресивністю, екстраекспресивністю й загальною шкалою експресивності й інтроемпатією. Прямо описуваний показник пов'язаний з негнучкістю емоцій, домінуванням негативу й небажанням зближатись з людьми на емоційній основі. З параметрами психотизм і нейротизм загальна психологічна суверенність теж пов'язана додатньо.

Обернений зв'язок встановлено між суверенністю психологічного простору й пізнавальною мотивацією навчання студентів.

У наступній таблиці (3.25) представлено зв'язки між параметрами суверенності простору й характеристиками межі, але ми не будемо зупинятись на детальному описі, оскільки він був наданий стосовно таблиці 3.19.

Таблиця 3.25

Кореляційні заємозв'язки суверенності психологічного простору з функціями межі студентів

Параметр	НФ	ПФ	ВФ	ФВ	СФ	СН
СПП	-306**	-346**		-302**		
СТ	-357**	-427**	-385**	-428**		-585**
ТС	-455**		-241*	-377**		-429**
СР	-331*			-218**		
ССЗ	265*					
СЦ					-231*	

Зазначимо, що обернений зв'язок загальної суверенності з функціями психологічної межі свідчить про те, що з ростом першої функціонування межі знижується, тобто встановлений невисокий рівень психологічної суверенності студентів сприятливо позначається на здатності опитуваних відгороджуватись від негативних та небезпечних впливів зовнішнього середовища й пропускати необхідні енергії та інформацію, а також виражати себе в соціумі, зберігаючи при цьому спокій, тобто відчувати менший стрес. За умови ж високої суверенності перелічені здібності стають важкодосяжними, знижуючи як функціонування базової характеристики межі, так й інших вище зазначених. У випадку високого розвитку загальної суверенності студентів підвищується їх рівень експресивності та емпатії до близького оточення, а також зростають емоційні бар'єри в спілкуванні (негнучкість емоцій, домінування негативу та небажання зближатись з людьми на емоціональній основі). Таким чином,

невисокий рівень суверенності сприяє зниженню експресивності й нівелює бар'єри в спілкуванні з людьми в позитивному значенні. Важливо відмітити, що висока загальна суверенність особистості студента передбачає й високий рівень психотизму та нейротизму. Тому виявлений невисокий рівень суверенності студентів позитивно позначається на проявах їх психотизму й нейротизму (слід зауважити, що психотизм студентів досить високо рівня, тобто за умови розвиненої суверенності цей показник був би ще вищим, що негативно позначалось би на всіх сферах функціонування респондентів). Висока пізнавальна мотивація студентів також «росте» на їх невисокому рівні загальної психологічної суверенності.

В наступній таблиці наведемо особливості взаємозв'язків між параметрами суверенності та емоційної зрілості студентів (3.26).

Таблиця 3.26

Кореляційні зв'язки суверенності психологічного простору та емоційної зрілості студентів

Параметри	ІЕ	ЕЕ	ШЕ	ІС	ЕС	ШС	ІЕМ	ЕЕМ	ШЕМ
СПП	366**	324**	421**	282**					
СТ								- 473**	- 323**
ТС	219*		214*						
СР	271*	289**	339**				255*		
СЗ	240*	410**	389**	-261*	261*	317**			214*
ССЗ	356**	398**	457**	339**		350**	342**		238*

Виходячи з результатів кореляції, можна відмітити, що особливості суверенності соціальних зв'язків суттєво детермінуються усіма ознаками емоційної зрілості. В певній мірі це можна сказати і про суверенність звичок, дещо менше – про загальну суверенність і суверенність речей. Таким чином, бачимо, що емоційна зрілість особистості детермінує не тільки прояви меж функцій, але й суверенність простору.

Суверенність тіла корелює з іншими показниками суверенності, а також такими функціями психологічної межі, як невпускна, проникна, вбирна, віддавання й спокійно-нейтральна. З екстраемпатією та загальним показником емпатії суверенність тіла взаємопов'язана обернено. Прямо описуваний параметр пов'язаний з такими бар'єрами у спілкуванні студентів, як негнучкість емоцій, домінування негативу й небажання зближатись з людьми на емоціональній основі. Також додатньо суверенність тіла корелює з психотизмом і нейротизмом. З мотивами навчальної діяльності суверенність тіла корелює від'ємно: суспільними, пізнавальними, особистісного та професійного становлення, комунікативними й мотивом самовиховання.

На нашу думку, обернений зв'язок суверенності тіла майже з усіма функціями психологічної межі також позитивно позначається на функціонуванні останніх, оскільки, як відомо, суверенність тіла студентів досить невисока. Невисокий рівень суверенності тіла передбачає високу емпатичність респондентів. Так само, як і загальна суверенність, суверенність тіла, за умови її зростання, призвела б до росту емоційних бар'єрів у спілкуванні. Тому встановлений невисокий рівень суверенності тіла не тільки забезпечує можливість обійматись при бажанні, але загалом сприятливо позначається на спілкуванні з людьми, знижуючи емоційні перешкоди. Висока суверенність тіла також призводить до росту психотизму й нейротизму, тому виявлений невисокий її рівень сприяє зниженню зазначених особистісних характеристик. Також цікаво те, що за високої суверенності тіла знижується навчальна мотивація (суспільна, пізнавальна, комунікативна, самовиховна, особистісного та професійного становлення), а за низького – спостерігається ріст перелічених мотивів навчання.

У наступній таблиці наведемо значущі кореляції між параметрами суверенності й емоційними бар'єрами в спілкуванні (3.27).

Таблиця 3.27

Кореляційні зв'язки суверенності психологічного простору та емоційних бар'єрів у спілкуванні студентів

Параметри	НКЕ	НЕ	ДН	НЗЛ
СПП		349**	447**	440**
СТ	408**		335**	644**
ТС	278**		292**	438**
СР			545**	288**
СЗ	259*		389**	
ССЗ		-251*		
СЦ				249*

Бачимо, що практично всі встановлені кореляції показників суверенності простору з емоційними бар'єрами в спілкуванні – обернені, що дозволяє стверджувати те, що невисока суверенність простору детермінує стирання емоційних перешкод в комунікації та встановленні контакту респондентів.

Суверенність території, як й інші показники методики, корелює з іншими параметрами психологічної суверенності, а також з функціями межі: проникною, вбирною, віддавання й спокійно-нейтральною (обернено). Прямо суверенність території пов'язана з такими параметрами емоційної зрілості, як інтроєспресивність й загальна шкала експресивності. З емоційними бар'єрами в спілкуванні описуваний параметр теж пов'язаний додатньо – негнучкість емоцій, домінування негативу, небажання зближатись з людьми на емоційній основі. Також прямо суверенність території корелює з нейротизмом, а обернено – з мотивацією навчальної діяльності (пізнавальними, комунікативними й мотивами професійного становлення).

Невисока суверенність території студентів також сприяє підвищенню функціонування психологічної межі. Невисока територіальна суверенність забезпечує й невисоку експресивність респондентів. Як і попередні показники суверенності, описуваний параметр сприяє тому, що емоційні бар'єри в

спілкуванні студентів невисокі, будучи теж на невисокому рівні розвитку, як встановлено під час дослідження. Територіальна суверенність невисокого рівня забезпечує невисокий нейротизм й високу навчальну мотивацію (пізнавальну, комунікативну та професійного становлення).

Суверенність речей студентів корелює з іншими параметрами психологічної суверенності, а також невпускною функцією психологічної межі й функцією віддавання (з двома останніми – обернено). З параметрами емоційної зрілості цей показник взаємопов'язаний прямо (інтро- та екстраекспресивністю, загальною шкалою експресивності та інтроемпатією). Такі емоційні бар'єри в спілкуванні, як домінування негативу й небажання зближатись з людьми на емоційній основі, корелюють з суверенністю речей прямо. Також з описуваним параметром прямо взаємопов'язані психотизм та нейротизм. Мотиви навчальної діяльності пов'язані з суверенністю речей від'ємно (суспільні, пізнавальні, комунікативні, особистісного становлення). У наступній таблиці наведемо значущі взаємозв'язки між показниками суверенності простору студентів та їх динамічними характеристиками (3.28).

Таблиця 3.28

Кореляційні зв'язки суверенності психологічного простору та особистісних динамічних показників студентів

Параметри	ПС	ШЕІ	Н
СПП	449**		555**
СТ	266*		466**
ТС			513**
СР	414**		528**
СЗ	364**		342**
ССЗ		318**	
СЦ	415**		

Як показав розгляд, досить суттєво СПП може детермінуватися психотизмом та нейротизмом. В даному випадку ми можемо припустити, що це пов'язано з вірогідним психологічним виснаженням. Одночасно, спираючись на попередні аналізи, можемо говорити, що емоційна зрілість в певній мірі збалансовує даний процес в суверенності простору.

Суверенність речей, яка в студентів розвинена трохи вище, ніж попередні описувані параметри, але теж невисока, дозволяє їм не впускати в свою свідомість шкідливе чи руйнівне начало й добре самовиражатись. Ріст суверенності речей сприяв би росту експресивності й емпатійності до близького оточення й підвищував би бар'єри в спілкуванні (домінування негативу й небажання зближатись з людьми). Як і більшість попередніх характеристик суверенності, висока суверенність речей підвищувала б психотизм та нейротизм студентів. Невисока суверенність речей забезпечує високу навчальну мотивацію респондентів (суспільну, пізнавальну, комунікативну та особистісного становлення).

Суверенність часових звичок, звичайно, корелює з іншими параметрами суверенності психологічного простору. Не виявлено кореляційних зв'язків між цим параметром й функціями психологічної межі студентів. З параметрами емоційної зрілості суверенність звичок пов'язана переважно додатньо (інтро- та екстраекспресивність, шкала експресивності загалом, інтроемпатія та шкала емпатії й екстрасаморегуляція). Натомість інтросаморегуляція корелює з суверенністю (часових) звичок обернено. Прямо взаємопов'язані показники емоційних бар'єрів з суверенністю звичок (негнучкість емоцій та домінування негативу), як й особистісні параметри психотизм і нейротизм. Мотиви навчальної діяльності не корелюють з описуваним параметром.

Дуже цікавим нам здається те, що не встановлено зв'язків між суверенністю часових звичок студентів з функціями психологічної межі. Більшість параметрів емоційної зрілості прямо взаємопов'язана з описуваним параметром суверенності, крім інтрасаморегуляції, тобто при рості

суверенності часових звичок здатність управляти собою при взаємодії з близьким оточенням знижується. Подібно до інших характеристик суверенності ріст описуваного показника призвів би до підвищення деяких емоційних бар'єрів у спілкуванні, а також психотизму та нейротизму. Показовим результатом вважаємо те, що не встановлено зв'язків між суверенністю часових звичок та мотивацією навчальної діяльності студентів. У наступній таблиці якраз наведемо особливості взаємозв'язків між параметрами суверенності простору студентів та їх навчальною мотивацією (таблиця 3.29).

Таблиця 3.29

**Кореляційні зв'язки суверенності психологічного простору з
мотивами навчання студентів**

Параметри	СМ	ПМ	МПС	МОС	КМ	МСВ
СПП	-264*					
СТ	-231*	-297**	-215*	-244*	-398**	-301**
ТС		-279**	-249*		-300**	
СР	-282**			-283**	-238*	
ССЗ	266*	248*	276*		414**	253*

З таблиці видно, більшість параметрів суверенності від'ємно корелює з мотивами в навчанні, тобто низька суверенність детермінує високу навчальну мотивацію й навпаки. Лише параметр соціальні зв'язки корелює прямо майже усіма навчальними мотивами. Зауважимо, що формальні мотиви навчання з показниками суверенності не пов'язані.

Суверенність соціальних зв'язків пов'язана з іншими параметрами психологічної суверенності, а також з показниками психологічної межі – проникною та спокійно-нейтральною функціями (з останніми обернено). Прямо корелює суверенність соціальних зв'язків з показниками емоційної зрілості – інтро- та екстраекспресивністю, шкалою експресивності,

екстрасаморегуляцією та загальною шкалою саморегуляції, інтроемпатією та загальною шкалою емпатії. Суверенність соціальних зв'язків обернено корелює з невмінням керувати емоціями під час спілкування. Також описувана характеристика прямо взаємопов'язана з екстраверсією і з мотивами навчальної діяльності (суспільними, пізнавальними, комунікативними, професійного становлення та самовиховання).

Отже, спостерігаємо від'ємний зв'язок між суверенністю соціальних зв'язків студентів та функціями психологічної межі, подібно до інших параметрів суверенності, тобто при невисоких показниках суверенності зв'язків проникна та спокійно-нейтральна функції характеризуватимуться високим рівнем. Водночас при рості суверенності зв'язків росте й експресивність та інші показники емоційної зрілості студентів (як саморегуляція, так й емпатія). Інакше описуваний параметр суверенності взаємодіє з емоційними бар'єрами порівняно з іншими характеристиками суверенності: при зростанні цього виду психологічної суверенності знижується такий емоційний бар'єр, як невміння керувати емоціями під час спілкування. На нашу думку, цей показник суверенності певною мірою вибивається з загального ряду її характеристик. Ця відмінність підтверджується також тим, що суверенність соціальних зв'язків прямо взаємопов'язана з екстраверсією, а також мотивацією навчальної діяльності студентів, чого не було виявлено при дослідженні залежностей між іншими шкалами суверенності й усіма досліджуваними феноменами.

Суверенність цінностей студентів корелює з деякими іншими параметрами суверенності, звичайно, прямо, й зі стримуючою функцією психологічної межі – обернено. Прямо суверенність цінностей також взаємопов'язана з небажанням зближатись з людьми на емоційній основі та психотизмом. З параметрами емоційної зрілості та мотивації навчальної діяльності й суверенністю цінностей кореляційних зв'язків не встановлено.

Таким чином, суверенність цінностей також вибивається з попереднього ряду характеристик суверенності, оскільки спостерігаємо її обернений зв'язок

з такою характеристикою психологічної межі, як стримування. Чим вища суверенність цінностей, тим менше студенти стримують себе, й мова йде не тільки про агресивність чи імпульсивність, а, можливо, й про вміння проявляти себе в соціумі, можливість бути самим собою, справжність, дозвіл на самовираження. Однак встановлений прямий зв'язок описуваного параметру суверенності з небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі та психотизмом вже перетягує бачення такої залежності саме в бік ворожості до інших. Важливим результатом дослідження вважаємо те, що суверенність цінностей не корелює ані з показниками емоційної зрілості, ані з навчальною мотивацією студентів. Тому виявлена вища суверенність цінностей студентів порівняно з іншими параметрами суверенності виявляється не настільки позитивним явищем, як ми вважали раніше, й, мабуть, може пояснюватись їх віковими особливостями.

Особливості взаємозв'язків між характеристиками психологічної межі й іншими особистісними параметрами студентів залежно від рівня функціонування спокійно-нейтральної функції межі

Подальший аналіз нами проводився диференціально на студентах залежно від рівня розвитку спокійно-нейтральної функції. Для більш глибокого дослідження функціонування психологічної межі здобувачів освіти вибірка респондентів-студентів була поділена на дві підгрупи залежно від рівня функціонування спокійно-нейтральної функції як базової (це вже було зазначено в пункті 3.2). Було виділено групу з низьким рівнем функціонування спокійно-нейтральної функції психологічної межі (30 осіб) та групу з високим рівнем функціонування спокійно-нейтральної функції психологічної межі (інші 30 осіб).

Так, перша група (низький рівень розвитку спокійно-нейтральної функції психологічної межі) функціонує наступним чином. Невпускна функція корелює лише обернено з параметрами суверенності психологічного простору (загальна суверенність, суверенність тіла та суверенність речей), з таким емоційним бар'єром в спілкуванні, як небажання зближатись з людьми

на емоціональній основі, з параметром емоційної зрілості інтроекспресивність, а також з нейротизмом.

Зобразимо описане в наступних кореляційних плеядах (рис.3.7, 3.8).

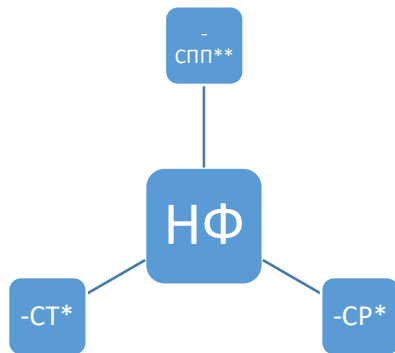


Рис.3.7. Особливості кореляційного зв'язку показника межі невідпускної функції з параметрами суверенності простору студентів.

Примітка. Тут і далі: «-» – обернений зв'язок з представленими параметрами;

* – кореляція на рівні 0,01%; ** – кореляція на рівні 0,05%.

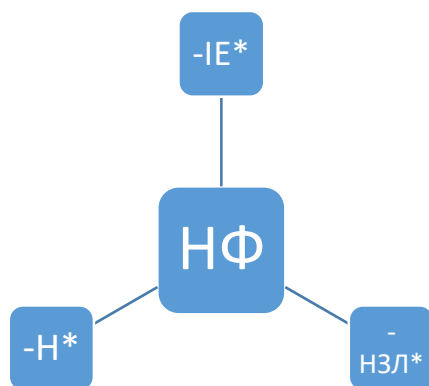


Рис.3.8. Особливості кореляційного зв'язку показника невідпускної функції межі з особистісними параметрами студентів.

Бачимо, що половина параметрів суверенності простору й такі особистісні особливості, як інтроекспресивність, небажання зближатись з людьми та нейротизм детермінують прояви невідпускної функції в опитуваних цієї групи.

Розглядаючи характер залежності проникної функції межі, можна побачити, що вона обернено корелює з суверенністю часових звичок, інтросаморегуляцією та психотизмом; прямо – з невмінням керувати емоціями, неадекватним проявом емоцій та шкалою екстраверсії. Описане продемонстровано за допомогою плеяд (рис.3.9, 3.10).

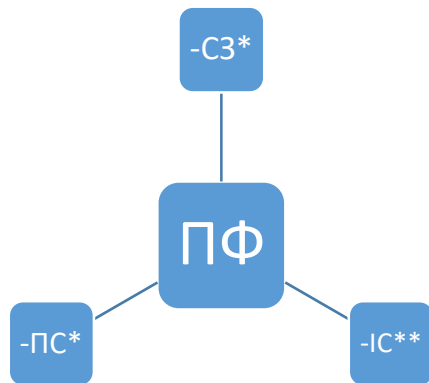


Рис.3.9. Особливості кореляційного зв'язку показника проникної функції з іншими параметрами студентів.

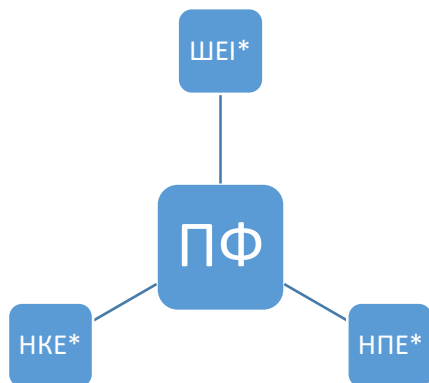


Рис.3.10. Особливості кореляційного зв'язку показника проникної функції з іншими параметрами студентів.

Як ми бачимо з рис.3.8 та 3.9, проникна функція може детермінуватися як оберненими зв'язками з особистісними параметрами описуваної групи, так і прямими – в прояві емоційних бар'єрів у спілкуванні та екстраверсіїю.

Переходячи до аналізу кореляційних зв'язків вбирної функції? можна побачити, що її показник прямо корелює в цієї підгрупи лише з мотивацією самовиховання й обернено – з показниками суверенності психологічного простору (загальною суверенністю, територіальною суверенністю, суверенністю речей та соціальних зв'язків), формальними мотивами в навчанні, негнучкістю емоцій, психотизмом, нейротизмом. Описане наочно представлено в наступних кореляційних плеядах (3.11, 3.12).

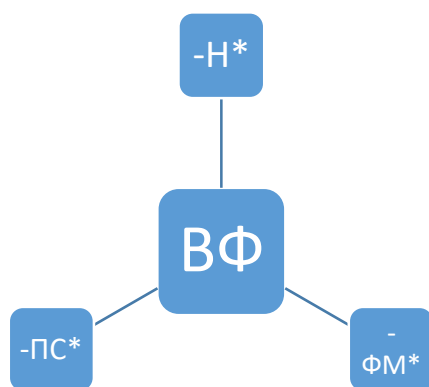


Рис.3.11. Особливості кореляційного зв'язку показника вбирної функції з особистісними параметрами студентів.

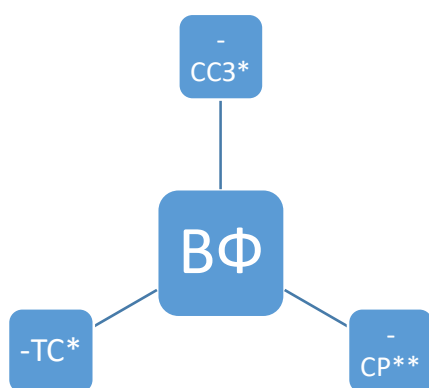


Рис.3.12. Особливості кореляційного зв'язку показника проникної функції з параметрами суверенності простору студентів.

Бачимо, що розвиток вбирної функції теж детермінується низькою суверенністю студентів. В той же час ця функція досить добре розвинена, ріст її досягається за рахунок детермінації мотивації самовиховання, незважанням на формальні мотиви в навчанні, невисоким психотизмом та нейротизмом.

Функція віддавання, як можна побачити, теж корелює з іншими параметрами тільки обернено: з суверенністю психологічного простору, територіальною суверенністю та суверенністю речей, негнучкістю емоцій, небажанням зближатись з людьми, психотизмом. Описане теж продемонстровано далі на рисунках 3.13, 3.14.

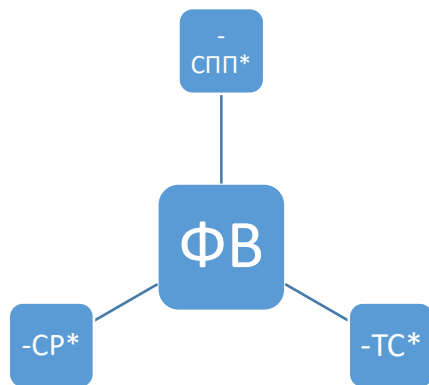


Рис.3.13. Особливості кореляційного зв'язку функції віддавання з показниками суверенності.

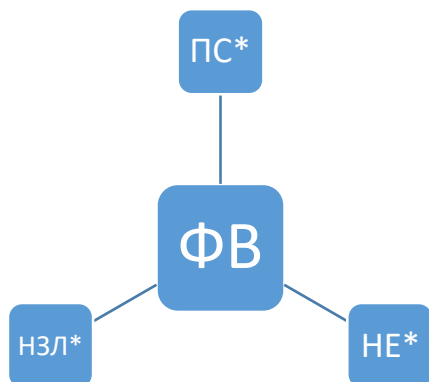


Рис. 3.14. Особливості кореляційного зв'язку показника проникної функції з іншими параметрами студентів.

Видно, що подібними параметрами детермінується й функція віддавання, однак слід відмітити, що її розвиток в студентів відрізняється від рівня функціонування попередньо описуваного показника межі.

Що торкається стримуючої функції межі, вона прямо корелює лише з інтросаморегуляцією й обернено – з суверенністю цінностей, суспільною мотивацією навчання, пізнавальною мотивацією, мотивацією особистісного становлення, комунікативними та формальними мотивами навчання, тобто різними видами мотивів навчання. Також вона корелює з невмінням керувати емоціями, інтра- та екстраекспресивністю й шкалою експресивності, екстрасаморегуляцією, екстраемпатією, шкалою емпатії, шкалою екстраверсії та нейротизмом. Представимо деякі зі взаємозв'язків у наступних кореляційних плеядах (рис.3.15, 3.16, 3.17).

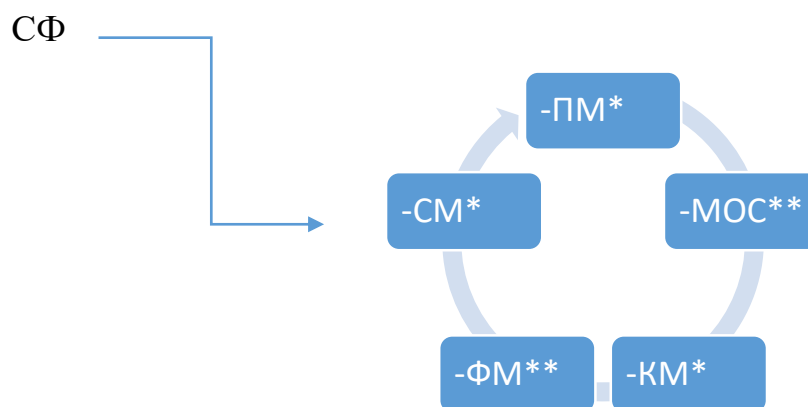


Рис.3.15. Особливості кореляційного зв'язку показника стримуючої функції з мотивами навчання студентів.

Отже, як ми бачимо, у випадку зростання суспільної, комунікативної, пізнавальної та інших різновидів мотивації студентів стримуюча функція цієї підгрупи опитуваних, вірогідно, може знижуватися.



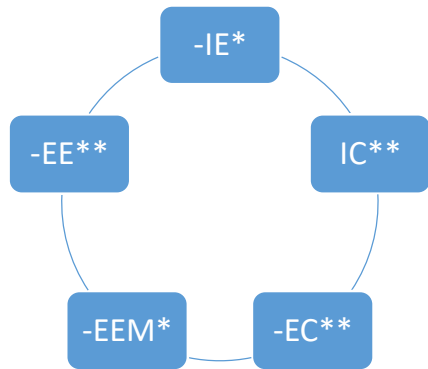


Рис.3.15. Особливості кореляційного зв'язку показника стримуючої функції з емоційною зрілістю студентів.

Також варто відмітити, що низькі параметри емоційної зрілості (крім інтросаморегуляції) теж служать детермінантами стримуючої функції.

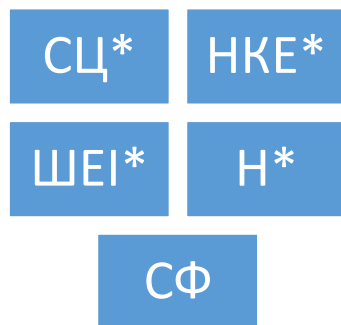


Рис.3.16. Особливості кореляційного зв'язку показника стримуючої функції з іншими параметрами студентів.

Виходячи з наведеного, слід припустити, що розвиненість стримуючої функції детермінується інтроверсивністю та вмінням керувати емоціями і невисокою тривожністю. Все вказане говорить про досить високу детермінацію стримуючої функції межі різними просторовими та особистісними особливостями, що може свідчити про її відносну стабільність.

Розглядаючи спокійно-нейтральну функцію межі, виявлено, що в описуваної групи вона корелює лише прямо з психотизмом. Така обмеженість – протилежність попередній межі – є достатньо нерозкритою в детермінації. Очевидно, перелік особистісних особливостей для їх пізнання необхідно

розширити, а в даному випадку говорити про те, що її низький рівень спричиняє недостатню проявленість її взаємодії з іншими показниками. Тому, зважаючи на низький рівень розвитку спокійно-нейтральної функції в цієї підгрупи студентів, відзначаємо їх високу схильність до психотизму.

Переходячи до наступного етапу аналізу кореляційних зв'язків показників функцій меж студентів з високим рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції, можна побачити, що тут невідсутня функція психологічної межі прямо взаємопов'язана з загальною суверенністю, територіальною суверенністю й суверенністю соціальних зв'язків, з комунікативною мотивацією навчання, екстрасаморегуляцією та шкалою саморегуляції й обернено – з негнучкістю та невиразністю емоцій (рис.3.17, 3.18).

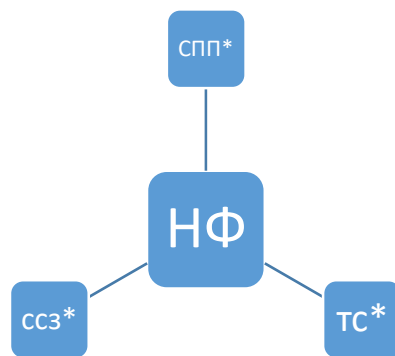


Рис.3.17. Особливості кореляційного зв'язку показника невідсутньої функції з параметрами суверенності простору студентів.

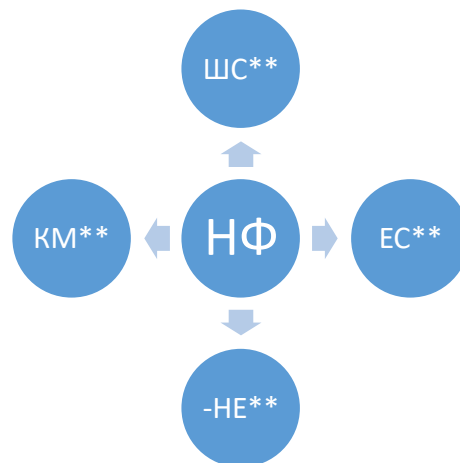


Рис. 3.18. Особливості кореляційного зв'язку показника стримуючої функції з іншими параметрами студентів.

Тобто тут чітко фіксується значна відмінність від попередньої у параметрах, що забезпечують функціонування межі, зокрема пряму залежність невідпускної функції з показниками суверенності, комунікативною мотивацією навчання, а також виразністю емоцій і гарною саморегуляцією.

Приступаючи до розгляду проникної функції, відмітимо її пряму кореляцію з негнучкістю емоцій, інтросаморегуляцією та шкалою саморегуляції й обернену – з невмінням керувати емоціями та небажанням зближатись з людьми на емоційній основі, інтроемпатією та суверенністю часових звичок. Описане варто унаочнити (рис.3.19, 3.20).

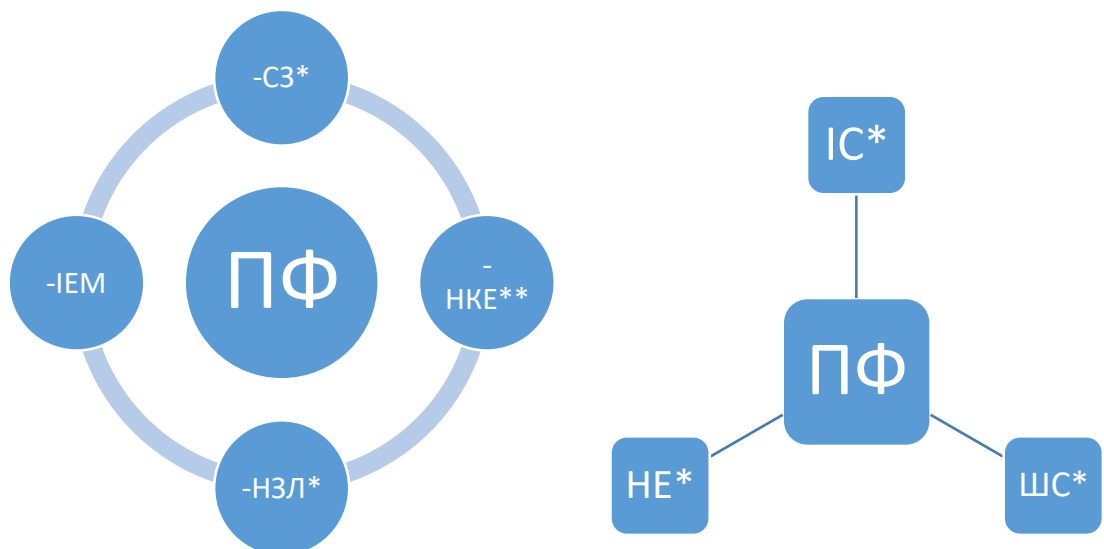


Рис.3.19, 3.20. Особливості кореляційних зв'язків показника проникної функції з іншими параметрами студентів.

Очевидно, що високий рівень проникної функції може бути досягнутий доброю саморегуляцією, щирістю, невисоким рівнем емпатії, бажанням зближатись з людьми, вмінням керувати емоціями та невисокою суверенністю звичок.

Як видно на рисунку 3.21, вбирна функція психологічної межі широко корелює з параметрами емоційної зрілості, а також з мотивами навчання (комунікативними та самовиховання), шкалою екстраверсії та суверенністю соціальних зв'язків (прямо з усіма) й обернено – з невмінням керувати емоціями. Представимо дещо з описаного на рисунку 3.21.

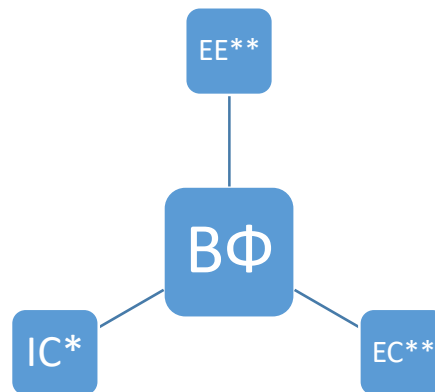


Рис.3.21. Особливості кореляційних зв'язків показника вбирної функції з параметрами емоційної зрілості студентів.

Очевидно, що розвинена вбирна функція детермінується високим рівнем експресивності та саморегуляції, що відображено на рисунку, а також комунікативною мотивацією в навчанні й мотивацію самовиховання, екстраверсією, суверенністю соціальних зв'язків і невмінням керувати емоціями та дозувати їх.

Аналізуючи функцію віддавання цієї групи студентів, слід відмітити, що вона теж прямо корелює з комунікативною мотивацією навчальної діяльності, з показниками емоційної зрілості й обернено з негнучкістю емоцій та суверенністю тіла студентів. Частина з описаного представлена в кореляційній пляді 3.22.

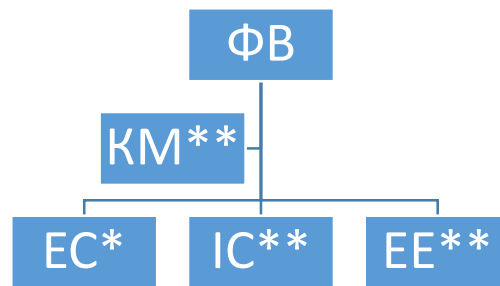


Рис.3.22. Прямі зв'язки функції віддавання з іншими особистісними показниками.

В даному випадку можна стверджувати, що розвиненість функції віддавання суттєво детермінується експресивністю та саморегуляцією, комунікативною мотивацією в навчанні й водночас невисокою суверенністю тіла й невиразністю емоцій.

Стримуюча функція межі цієї групи студентів корелює лише від'ємно з невмінням керувати емоціями та інтроемпатією, тому рисунок не надавався.

Якщо розглядати спокійно-нейтральну функцію межі, то можна побачити, що вона прямо корелює з комунікативною мотивацією та суверенністю цінностей студентів й обернено – з формальною мотивацією навчання – рис.3.23.

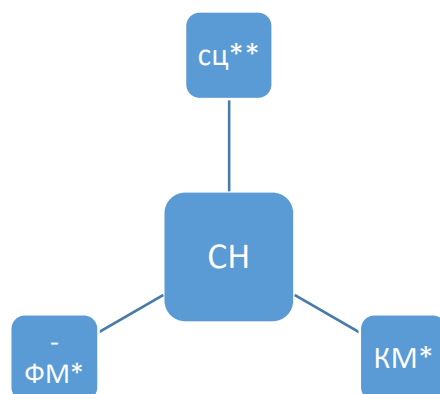


Рис.3.23. Кореляційні зв'язки спокійно-нейтральної функції з іншими показниками студентів.

Очевидно, високий рівень розвитку спокійно-нейтральної функції в даному випадку детермінується комунікативною мотивацією навчальної діяльності, низьким рівнем формальних мотивів у навчанні та високою суверенністю цінностей студентів.

Таким чином, проведений порівняльний аналіз по визначенню кореляційних зв'язків між діагностованими показниками в групах з високим та низьким рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції показав, що серед детермінуючих факторів прояву функціонування межі наявні як спільні, так і відмінні параметри. Було виявлено, що, по-перше, студентам підгрупи з високим рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції притаманне збалансоване функціонування межі; по-друге, що саме в представників цієї підгрупи встановлена пряма залежність між розвитком межі та психологічної суверенності, чого не було виявлено в інших студентів; по-третє, що в представників цієї підгрупи високим рівнем розвитку відзначається комунікативна мотивація в навчанні. Натомість мотивація студентів з низьким рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції корелює з показниками межі переважно від'ємно. Також в цієї підгрупи виявлена велика кількість зв'язків стримуючої функції з особистісними показниками. Схожість між групами прослідковується за набором кореляцій з параметрами емоційної зрілості, здебільшого прямими, що свідчить про те, що показники емоційної зрілості виступають детермінантами функціонування меж студентів.

Результати дослідження кореляційного аналізу викладачів, стаж роботи яких коротший 10-річного

До аналогічного аналізу було піддано дві групи викладачів, а саме молодих та досвідчених.

Пиступаючи до розгляду групи викладачів, стаж роботи яких не перевищує 10 років, можна побачити, що межа і її невіддільна функція в цієї групи респондентів прямо корелює з суверенністю речей. Виявлено обернений зв'язок досліджуваної функції психологічної межі з інтроєкспресивністю й

негнучкістю емоцій при спілкуванні та нейротизмом. Також тут додатній зв'язок встановлено з екстрасаморегуляцією й загальною шкалою саморегуляції й з організаційною спрямованістю професійної діяльності педагогів.

У наступній таблиці (3.30) представлено взаємозалежність між параметрами суверенності та функціями психологічної межі педагогічних працівників.

Таблиця 3.30

Кореляційні взаємозв'язки показників функцій межі з суверенністю простору молодих викладачів

Параметр	СР	СЗ	ССЗ	СЦ
НФ	356*			
ПФ		-339*		457**
ВФ	448**			381*
ФВ	278*	-310**		307**
СФ		-293*	256*	
СН				325**

Бачимо, що в цієї групи викладачів прямо з показниками межі корелює суверенність речей та суверенність цінностей. Таким чином, ці параметри детермінують розвиток функцій межі, подібно до групи студентів з високим розвитком спокійно-нейтральної функції.

В наступній таблиці (3.31) наведено особливості взаємозв'язків функцій психологічної межі викладачів з параметрами емоційної зрілості.

Таблиця 3.31

Кореляційні взаємозв'язки між функціями межі та параметрами емоційної зрілості молодих викладачів

Параметри	ІЕ	ЕЕ	ШЕ	ІС	ЕС	ШС	ЕЕМ	ШЕМ
НФ	-376*				428**	436**		
ПФ			239*					
ВФ	286*				531**	431**	393**	251*
ФВ							-281*	
СФ		-429**	-350**	556**		408*		
СН				259*		265*		-254*

Видно, що функції межі викладачів також корелюють переважно додатньо з емоційною зрілістю опитуваних. Отже, емоційна зрілість великою мірою детермінує розвиток психологічної межі цієї групи викладачів.

Так, непускна функція межі в цієї групи педагогів прямо взаємопов'язана з суверенністю речей, тобто за умови зниження рівня непускної функції суверенність речей теж падає. Високий рівень розвитку непускної функції передбачає зниження інтроекспресивності, негнучкості емоцій при спілкуванні та тривожності. Також розвиток непускної функції сприяє росту саморегуляції молодих викладачів та організованості в професійній діяльності.

Проникна функція психологічної межі викладачів прямо корелює з суверенністю цінностей, шкалою експресивності, а також організованістю й комунікативною спрямованістю педагогічної діяльності. Обернено – з суверенністю часових звичок, такими бар'єрами в спілкуванні, як невміння керувати емоціями, негнучкість емоцій, домінування негативу та небажання зближатись з людьми не емоціональній основі.

Таким чином, підвищення рівня проникної функції чи, як ми виявили, досить добра її розвинутість у викладачів зі стажем діяльності, меншим 10-річного, сприяє росту суверенності цінностей, експресивності педагогів, організованості й комунікативної спрямованості педагогів у їх професійній діяльності. Водночас такий рівень функціонування описуваної шкали забезпечує невисоку суверенність часових звичок та сприяє зниженню емоційних бар'єрів у спілкуванні.

У наступній таблиці (3.32) представимо взаємозалежність між усіма функціями межі та емоційними бар'єрами в спілкуванні цієї групи педагогів.

Таблиця 3.32

Кореляційні взаємозв'язки між функціями психологічної межі та емоційними бар'єрами в спілкуванні молодих викладачів

Параметри	НКЕ	НЕ	ДН	НЗЛ
НФ		-246*		
ПФ		-388*	-349*	-357**
ВФ		-455**	-266*	-286**
ФВ		-593**		-544**
СФ	-299*			-278*
СН	-296*	-688**	-278**	-718**

Так, бачимо, що всі емоційні бар'єри пов'язані з характеристиками межі від'ємно. Негнучкість та невиразність емоцій та небажання зближатись з людьми на емоціональній основі взаємопов'язані з п'ятьма з шести функцій психологічної межі викладачів.

Вбирна функція межі прямо пов'язана з невідпусною, проникною, спокійно-нейтральною й функцією віддавання (зі стримуючою – обернено), а також із загальною суверенністю, суверенністю речей та цінностей, екстраекспресивністю, екстрасаморегуляцією та шкалою саморегуляції й організованістю діяльності. Обернено – з негнучкістю емоцій під час спілкування, домінуванням негативних емоцій та інтелігентністю в проваджуваній діяльності. Отже, наявні широкі зв'язки описуваної функції з іншими досліджуваними параметрами викладачів.

Отже, висока розвинутість цієї функції межі сприяє росту загальної суверенності, суверенності речей та цінностей викладачів, а також забезпечує високий рівень експресивності й саморегуляції та організованості професійної

діяльності. Також добрий розвиток функції вбирання знижує емоційні бар'єри в спілкуванні й інтелігентність.

Оскільки виявлено невелику кількість зв'язків функцій психологічної межі викладачів з нетривалим педагогічним досвідом з динамічними характеристиками, а саме встановлено обернену взаємозалежність між невпускною та спокійно-нейтральною функціями та нейротизмом і прямою між стримуючою функцією та екстраверсією, на нашу думку, описане не вимагає наочного представлення.

Функція віддавання прямо корелює з проникною, вбирною та спокійно-нейтральною, суверенністю речей та цінностей, організаційною і комунікативною спрямованістю в педагогічній діяльності. Обернено описувана функція пов'язана з суверенністю часових звичок, негнучкістю емоцій та небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі й екстраемпатією. Функція віддавання теж детермінує ріст суверенності речей та цінностей за умови її високого розвитку та їх зниження у випадку низької сформованості цієї ознаки психологічної межі. Так само позначається на організаційній та комунікативній спрямованості в професійній діяльності цієї групи викладачів. Водночас обернений зв'язок з суверенністю часових звичок доводить те, що ця функція межі добре розвинена в педагогічних працівників, в той час як суверенність звичок характеризується рівнем депривованості. Також обернено впливає на цю функцію така риса емоційної зрілості, як екстраемпатія.

Стримуюча функція психологічної межі прямо корелює зі спокійно-нейтральною, суверенністю соціальних зв'язків, інтросаморегуляцією і шкалою саморегуляції, а також екстраверсією опитуваних. Обернено описувана функція взаємопов'язана з вбирною функцією психологічної межі, суверенністю часових звичок педагогів, екстраекспресивністю та шкалою експресивності, такими бар'єрами в спілкуванні, як невміння керувати емоціями й небажання зближатись з людьми на емоціональній основі.

Розуміємо, що ріст стримуючої функції призвів би до підвищення суверенності соціальних зв'язків педагогів, їх вміння керувати собою і, як не дивно це виглядає, підвищення екстраверсивності. Водночас за таких умов сприяв би зниженню суверенності часових звичок викладачів, їх експресивності та підвищенню емоційних бар'єрів у спілкуванні. Все дійсно й у зворотному напрямі. Бачимо, що особливості цієї функції жодним чином не позначаються на спрямованості професійної діяльності педагогічних працівників.

У наступній таблиці (3.33) продемонстровано особливості зв'язків психологічної межі з професійною спрямованістю педагогів цієї групи.

Таблиця 3.33

Взаємозв'язки між функціями психологічної межі та професійною спрямованістю молодих викладачів

Параметр	ОРГ	КС	I
НФ	279*		
ПФ	254*	287*	
ВФ	403*		-281*
ФВ	293*	258*	
СН	266*		-260*

Бачимо, що стримуюча функція зі спрямованістю діяльності педагогів не взаємопов'язана. Однак майже всі функції межі корелюють з організаційною спрямованістю педагогічних працівників. Таким чином, розвиток межі детермінує цей вид педагогічної спрямованості молодих викладачів. Також не встановлено залежностей жодної функції зі спрямованістю викладачів на предмет викладання та мотивацією схвалення.

Спокійно-нейтральна функція психологічної межі як базова прямо корелює з усіма іншими функціями, а також з суверенністю цінностей, інтросаморегуляцією та шкалою саморегуляції й організованістю в

педагогічній діяльності. Обернено – з суверенністю території, шкалою емпатії, такими бар'єрами в спілкуванні, як невміння керувати емоціями, їх негнучкість, домінування негативу й небажання зближатись з людьми на емоціональній основі, а також нейротизмом та інтелігентністю в діяльності.

Гарний розвиток спокійно-нейтральної функції межі сприяє високій суверенності цінностей викладачів, вмінню керувати собою й організованості діяльності. За цих же умов суверенність території знижується, імовірно, тому що респонденти дозволяють іншим перебувати в їх просторі, не відчуваючи емоційної напруги. За таких обставин знижується емпатія та емоційні бар'єри в спілкуванні, падає рівень тривоги й бажання бути інтелігентними (остання, за нашим припущенням, певною мірою може перешкоджати щирості, справжності).

Дослідження взаємозв'язків між суверенністю психологічного простору й іншими психологічними характеристиками молодих викладачів виявило, що загальний показник суверенності прямо корелює з вбирною функцією психологічної межі. Цей параметр не пов'язаний в описуваній групі респондентів з показниками емоційної зрілості, бар'єрами в спілкуванні та професійною спрямованістю педагогічної діяльності.

Варто говорити лише про зв'язок між описуваним параметром суверенності й вбирною функцією, однак це було здійснено під час аналізу функцій межі. Бачимо, що суверенність простору викладачів як кількісно, так і якісно відрізняється за зв'язками порівняно з результатами студентів в бік їх зменшення.

Встановлено, що суверенність тіла прямо корелює з екстраемпатією та шкалою емпатії, невмінням керувати емоціями під час спілкування та спрямованістю на предмет в педагогічній діяльності. Обернених зв'язків не виявлено.

Очевидно, що ріст суверенності тіла цієї групи опитуваних призвів би до підвищення емпатійності й водночас до посилення бар'єрів у спілкуванні. Цікаво, що висока суверенність тіла підвищувала б спрямованість педагога на

предмет, що викладається, але відзначимо, що й суверенність тіла, й спрямованість на предмет в педагогів цієї групи досить низька.

Суверенність території молодих педагогічних працівників прямо корелює з інтроекспресивністю та шкалою експресивності, негнучкістю емоцій і небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі та нейротизмом. Обернено – зі спокійно-нейтральною функцією психологічної межі, екстрасаморегуляцією та шкалою саморегуляції й організованістю діяльності.

Низька суверенність території педагогів передбачає їх невисоку експресивність, незначні бар'єри в спілкуванні й знижену тривожність. Водночас сприяє розвитку спокійно-нейтральної функції психологічної межі, добрій саморегуляції й організованості діяльності.

Суверенність речей викладачів взаємопов'язана прямо з невпускною та вбирною функціями психологічної межі й функцією віддавання, а також з інтросаморегуляцією. Обернених кореляцій не виявлено.

Прямий зв'язок цього показника суверенності за умови низького рівня знижує функціонування невпускної та вбирної функції межі й погіршує саморегуляцію, що дійсно й у зворотному напрямі.

Суверенність (часових) звичок прямо корелює з емоційними бар'єрами в спілкуванні (невмінням керувати емоціями та їх негнучкістю) й обернено – з проникною та стримуючою функціями психологічної межі й функцією віддавання, екстраекспресивністю та шкалою експресивності, екстраемпатією та шкалою емпатії.

Прямий зв'язок цього параметра свідчить про підвищені емоційні бар'єри в спілкуванні, а обернений – про добре функціонування кількох характеристик межі, досить високу експресивність та емпатію опитуваних.

Суверенність соціальних зв'язків прямо корелює зі стримуючою функцією психологічної межі, інтросаморегуляцією та шкалою саморегуляції, екстраверсією та психотизмом й обернено з невмінням керувати емоціями під час спілкування.

Таким чином, за умови підвищення рівня суверенності соціальних зв'язків спостерігатиметься й підвищення стримуючої функції, саморегуляції й водночас екстраверсивності й, що цікаво, – психотизму. Також суверенність соціальних зв'язків детермінується емоційними бар'єрами в спілкуванні (зворотно).

Суверенність цінностей прямо взаємопов'язана з проникною, вбирною та спокійно-нейтральною функцією психологічної межі та функцією віддавання, іншими показниками суверенності (загальною суверенністю, суверенністю території та речей та комунікативною спрямованістю професійної діяльності й обернено – з небажанням зближатися з людьми на емоціональній основі.

Отже, досить добре цей показник взаємодіє з функціями психологічної межі у формі прямої кореляції, що суттєво відрізняється від особливостей взаємозв'язку цього показника з характеристиками межі в студентів, крім вибірки з високим рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції. Також ріст цього параметру суверенності детермінує комунікативну спрямованість професійної діяльності викладачів (однак відомо, що обидва описувані параметри характеризуються невисоким рівнем прояву). Зниження суверенності цінностей призводить до посилення емоційних бар'єрів у спілкуванні.

Оскільки спектр взаємозв'язків суверенності простору з іншими досліджуваними параметрами неширокий, наочного представлення вирішено не надавати.

Розглянемо виявлені кореляційні зв'язки між характеристиками психологічних меж і простору й іншими психологічними якостями викладачів, досвід роботи яких триваліший за десятирічний. Тут ми побачимо, що зв'язків виявлено ще менше, що може свідчити про те, що з віком взаємозалежність між різними особистісними характеристиками знижується.

Отже, виявлено, що невпускна функція психологічної межі не пов'язана з показниками суверенності психологічного простору та емоційної зрілості,

однак обернено корелює з емоційними бар'єрами у спілкуванні (невмінням керувати емоціями й негнучкістю емоцій) і таким показником професійної спрямованості педагогів, як інтелігентність, а прямо – з параметром комунікатор. Таким чином, високий розвиток невпускної функції забезпечує невисокі емоційні бар'єри в спілкуванні педагогів, досвід роботи яких триваліший 10-річного. Також знижується інтелігентність викладачів й підвищується комунікативна спрямованість діяльності, якщо невпускна функція висока, і навпаки.

У наступній таблиці (3.34) наведемо кореляції між функціями межі та показниками суверенності в цієї групи педагогічних працівників.

Таблиця 3.34

Кореляційні зв'язки між функціями психологічної межі та показниками суверенності психологічного простору досвідчених викладачів

Параметри	СПП	СТ	ТС	СР	СЗ	СЦ
ПФ		-337*		-288*		
ВФ			-300*			
ФВ				-303*		
СФ	-551**	-597**	-301*	-418**	-531**	-540**
СН	-369**	-281*		-312*	-367**	

Бачимо, що, на відміну від «молодих» викладачів, функції межі корелюють з параметрами суверенності лише обернено. Найбільшою мірою детермінується параметрами суверенності стримуюча функція й великою – спокійно-нейтральна.

Проникна функція психологічної межі корелює з такими параметрами суверенності психологічного простору, як суверенність тіла, речей і цінностей (обернено), таким показником емоційної зрілості, як інтроемпатія (прямо). Також встановлено зв'язки між описуваною функцією й емоційними

бар'єрами в спілкуванні досвідчених викладачів – негнучкістю емоцій і небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі (зворотні). Ще зворотній зв'язок встановлено між проникною функцією межі й спрямованістю викладача на предмет.

Тут, як і переважно в студентів, спостерігаємо обернений зв'язок між описуваною функцією та деякими параметрами суверенності. Інтроемпатія буде високою за умови високого рівня розвитку проникної функції межі. Гарний розвиток цієї функції забезпечує зниження емоційних бар'єрів у спілкуванні та спрямованості на предмет викладання.

У наступній таблиці (3.35) наочно представимо взаємозалежності між функціями межі та параметрами емоційної зрілості досвідчених педагогів.

Таблиця 3.35

Кореляційні взаємозв'язки між функціями межі та емоційною зрілістю досвідчених викладачів

Параметри	ІЕ	ІС	ШС	ІЕМ	ЕЕМ	ШЕМ
НФ						
ПФ				286*		
ВФ		525**	542**		393**	251*
ФВ		615**	574**			
СФ		375**				
СН	-334*	445**	294*			-281*

Отже, взаємозалежність показників емоційної зрілості з характеристиками межі здебільшого додатня. Тобто тут теж спостерігаємо детермінування межі показниками емоційної зрілості.

Вбирна функція психологічної межі корелює з таким параметром суверенності психологічного простору, як суверенність території (обернено), показниками емоційної зрілості – інтросаморегуляцією та загальною шкалою саморегуляції (прямо). Обернено описувана функція взаємопов'язана з такими

бар'єрами у спілкуванні, як невміння керувати емоціями й негнучкість емоцій, й прямо – з екстраверсією, а також організованістю професійної діяльності й ще такою її спрямованістю, як комунікативна. Отже, вбирна функція теж обернено корелює з суверенністю простору, а саме з територіальною суверенністю досвідчених викладачів, та з емоційними бар'єрами в спілкуванні. Високий розвиток описуваної функції передбачає високу здатність до саморегуляції, екстраверсивність, а також організаційну й комунікативну спрямованість професійної діяльності.

У наступній таблиці (3.36) наведено взаємозалежності між функціями межі та емоційними бар'єрами в спілкуванні досвідчених викладачів.

Таблиця 3.36

Кореляційні зв'язки між функціями психологічної межі та емоційними бар'єрами в спілкуванні досвідчених викладачів

Параметри	НКЕ	НЕ	НЗЛ
НФ	-413**	-334*	
ПФ		-338*	-511**
ВФ	-478**	-471**	
ФВ		-605**	-318*
СФ	-326*	-385**	-324*
СН	-491**	-711**	-555**

Так, виявлено, що всі емоційні бар'єри в спілкуванні досвідчених викладачів взаємопов'язані з параметрами психологічних меж обернено, що виявлено й на вибірці їх молодших колег та студентів.

Функція віддавання корелює прямо з деякими іншими функціями, а також обернено з одним параметром психологічної суверенності (суверенність речей). Також прямо описувана функція взаємопов'язана з параметрами емоційної зрілості (інтросаморегуляція й шкала саморегуляції) й обернено з показниками емоційних бар'єрів у спілкуванні – негнучкістю емоцій та

небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі. Прямо ця функція психологічної межі пов'язана з екстраверсією старших викладачів, а також організаційною й комунікативною спрямованістю професійної діяльності педагогів.

Отже, встановлено зворотний зв'язок між описуваною функцією та суверенністю речей респондентів, що підтверджується досить високим рівнем сформованості цієї функції межі й низьким рівнем суверенності речей. Так, як й інші функції, описувана забезпечує невисокий рівень емоційних бар'єрів. Водночас досліджувана функція межі передбачає добру саморегуляцію, екстраверсивність та сформовану організаційну й комунікативну спрямованість педагогічної діяльності.

Стримуюча функція психологічної межі прямо корелює з іншими функціями й обернено – майже з усіма параметрами суверенності психологічного простору (загальна суверенність, суверенність тіла, території, речей, звичок і цінностей). Прямий зв'язок встановлено між стримуючою функцією межі й інтросаморегуляцією й обернений – між першою й такими бар'єрами в спілкуванні, як невміння керувати емоціями, їх негнучкість та небажання зближатись з людьми на емоціональній основі.

Отже, широко взаємодіє ця функція з суверенністю простору викладачів, що забезпечує низький рівень майже всіх її показників, така сама залежність цієї функції й емоційних бар'єрів. Логічно, що розвиток цієї функції сприяє добрій саморегуляції особистості викладача з тривалим досвідом роботи.

Спокійно-нейтральна функція психологічної межі позитивно корелює з іншими функціями, а також пов'язана з такими параметрами суверенності психологічного простору, як загальна суверенність, суверенність тіла, речей та звичок (негативно). Ще описувана функція негативно пов'язана з інтроекспресивністю та шкалою емпатії, а з такими параметрами емоційної зрілості, як інтросаморегуляція та шкала саморегуляції, – позитивно. З емоційними бар'єрами у спілкуванні – невмінням керувати емоціями, негнучкістю емоцій та небажанням зближатись з людьми на емоціональній

основі спокійно-нейтральна функція межі взаємопов'язана обернено. Також обернено вона корелює з нейротизмом й спрямованістю педагогів на предмет викладання.

Як бачимо, подібні зв'язки виявлено й у спокійно-нейтральної функції: зворотний – з показниками суверенності, емоційними бар'єрами, інтроекспресивністю й емпатичністю, нейротизмом і спрямованістю на предмет; а позитивні – з саморегуляцією.

Оскільки виявлено невелику кількість зв'язків між функціями межі та динамічними показниками викладачів, а саме встановлено кореляцію між вбирною та функцією віддавання та екстраверсією, вирішено не здійснювати наочного представлення описаного.

У наступній таблиці (3.37) представимо взаємозв'язки між функціями межі та спрямованістю педагогічної діяльності досвідчених викладачів.

Таблиця 3.37

Кореляційні зв'язки між функціями психологічної межі та професійною спрямованістю досвідчених викладачів

Параметр	ОРГ	СНП	КС	I
НФ			281*	-342*
ПФ		-352*		
ВФ	502*		475**	
ФВ	481**		366**	
СН		-466**		

Бачимо, що стримуюча функція межі також не корелює зі спрямованістю діяльності. Мотивація схвалення, що, як було описано раніше, є значущою для переважної більшості педагогів обох виборок, теж не залежить від функціонування психологічної межі.

Тепер дослідимо зв'язки між суверенністю психологічного простору й іншими досліджуваними параметрами досвідчених викладачів.

Загальна суверенність респондентів корелює з іншими параметрами психологічної суверенності, а також зі стримуючою та спокійно-нейтральною функціями психологічної межі (з останніми – обернено). З усіма іншими показниками суверенності психологічного простору взаємопов'язана прямо: інтро- та екстраекспресивністю й загальною шкалою експресивності; невмінням керувати емоціями, їх негнучкістю та небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі; нейротизмом і спрямованістю на предмет у професійній діяльності.

Отже, як ми можемо побачити, показники суверенності викладачів, подібно до студентів та молодших педагогів, взаємодіють з функціями межі обернено. Невисока загальна суверенність передбачає й невисоку експресивність, незначні бар'єри в спілкуванні, знижений рівень тривожності й незначущість предмета викладання в професійній діяльності.

Суверенність тіла досвідчених педагогів позитивно корелює з іншими показниками суверенності й негативно – з такими функціями психологічної межі, як проникна, стримуюча й спокійно-нейтральна. Теж прямо описуваний параметр взаємопов'язаний з інтроекспресивністю й шкалою експресії, емоційними бар'єрами в спілкуванні (невмінням керувати емоціями та небажанням зближатись з людьми на емоціональній основі), а також з мотивацією схвалення.

Тут теж спостерігаємо зворотну залежність між суверенністю й функціями межі й пряму – з експресивністю, емоційними бар'єрами, а також з мотивацією схвалення в педагогічній діяльності.

Суверенність території прямо корелює з іншими показниками суверенності психологічного простору й обернено – з вбирною та стримуючою функціями психологічної межі. Додатній зв'язок цього параметру встановлено з інтроекспресивністю та шкалою експресивності й невмінням керувати емоціями та зближатись з людьми на емоційній основі, а зворотній – з екстраверсією та комунікативною спрямованістю професійної діяльності.

Таким чином, схожі взаємозв'язки виявлено й в цього параметру суверенності з іншими досліджуваними характеристиками: обернені – з деякими функціями межі, а також з екстраверсією та комунікативною спрямованістю діяльності; й прямі – з експресивністю та емоційними бар'єрами в спілкуванні.

Суверенність речей позитивно корелює з іншими параметрами суверенності й негативно – з проникною, стримуючою, спокійно-нейтральною функціями психологічної межі й функцією віддавання. Також негативно описуваний показник взаємопов'язаний з екстрасаморегуляцією. З такими параметрами емоційних бар'єрів у спілкуванні, як негнучкість емоцій та небажання зближатись з людьми на емоціональній основі, суверенність речей пов'язана прямо, так, як і зі спрямованістю на предмет у професійній діяльності й мотивацією схвалення.

Широкі зв'язки, як ми бачимо, встановлено в цього параметру суверенності з психологічними межами, й вони, як і в інших опитуваних, обернені. Також зворотна залежність спостерігається в цього показника з саморегуляцією, а пряма – з рівнем емоційних бар'єрів у спілкуванні, мотивацією схвалення й спрямованістю на предмет в діяльності педагога.

Суверенність (часових) звичок прямо корелює з іншими параметрами психологічної суверенності, а також зі стримуючою та спокійно-нейтральною функціями психологічної межі (обернено). Прямо описуваний показник взаємопов'язаний з емоційною зрілістю – інтро- та екстраекспресивністю, шкалою експресивності, інтроемпатією та шкалою емпатії, а також з емоційними бар'єрами в спілкуванні (невмінням керувати емоціями й домінуванням негативних емоцій), а ще з нейротизмом, мотивацією схвалення й інтелігентністю.

Як і в інших параметрів суверенності, тут виявлено обернену залежність з деякими функціями психологічної межі, що означає гарну здатність до стримування й спокою під час взаємодії з оточуючими, якщо рівень суверенності часових звичок невисокий (чи характеризується

депривованістю). Подібні зв'язки (прямі) встановлено з експресивністю, емпатійністю, рівнем емоційних бар'єрів у спілкуванні, а також з тривожністю, мотивацією схвалення й інтелігентністю.

Суверенність соціальних зв'язків досвідчених викладачів прямо корелює з екстраекспресивністю й шкалою експресивності, інтро- й екстраемпатією та шкалою емпатії, а також зі спрямованістю на предмет та інтелігентністю. Не виявлено кореляції між цим параметром й функціями психологічної межі й емоційними бар'єрами цієї групи опитуваних.

Отже, ріст цього параметру суверенності відіб'ється лише на експресивності й емпатійності педагогів з тривалим педагогічним досвідом, на їх інтелігентності й сконцентрованості на предметі викладання й ніяк не позначиться на особливостях функціонування психологічних меж.

Суверенність цінностей прямо корелює з усіма іншими показниками суверенності, обернено – з проникною та стримуючою функціями психологічної межі. Також прямо цей параметр пов'язаний з екстраекспресивністю й загальною шкалою експресивності та екстраемпатією, з емоційними бар'єрами в спілкуванні – невмінням керувати емоціями, їх негнучкістю, домінуванням негативу й небажанням зближатись з людьми на емоційній основі. З нейротизмом, спрямованістю на предмет, мотивацією схвалення та інтелігентністю суверенність цінностей теж взаємопов'язана прямо. Подібно до інших параметрів суверенності, описуваний показник обернено пов'язаний з деякими функціями межі й прямо з деякими параметрами усіх використовуваних в дослідженні методик.

Таким чином, розвинутість суверенності цінностей викладачів передбачає високий рівень експресивності й емпатійності, суттєві бар'єри в спілкуванні та високу тривожність, а також таку спрямованість професійної діяльності, як мотивація схвалення, інтелігентність та сконцентрованість на предметі викладання.

Підсумовуючи в цілому результати дослідження в цьому підрозділі, можна відмітити, що межі і їх функції в студентів і викладачів за своїми

детермінуючими ознаками мають як спільні, так і відмінні прояви. Що торкається диференційованого підходу, а саме порівняння студентів з високим і низьким рівнем спокійно-нейтральної функції, то тут відмічені певні відмінності як за суверенно-просторовими, так й за особистісними ознаками, а саме: виявлено, що, по-перше, студентам підгрупи з високим рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції притаманне більш збалансоване функціонування психологічної межі; по-друге, що саме в представників цієї підгрупи встановлена пряма залежність між розвитком межі та психологічної суверенності, чого не було виявлено в іншій групі студентів; по-третє, що в представників цієї підгрупи високим рівнем розвитку відзначається комунікативна мотивація навчання. Натомість мотивація студентів з низьким рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції корелює з показниками межі переважно від'ємно. Також в другій підгрупі виявлена велика кількість зв'язків стримуючої функції з особистісними показниками. Схожість між групами прослідковується за набором кореляцій з параметрами емоційної зрілості, здебільшого прямими, що свідчить про те, що показники емоційної зрілості виступають детермінантами функціонування меж студентів.

Щодо викладачів теж є певні відмінності в детермінуючих факторах: у викладачів з нетривалим досвідом роботи на перший план виходять як вірогідні детермінанти організаційна спрямованість діяльності, гнучкість емоцій, бажання зближатись з людьми та домінування позитивних емоцій, досить добра саморегуляція, суверенність їх речей та цінностей, а в досвідчених – комунікативна спрямованість діяльності, також гнучкість емоцій, вміння ними керувати, ще краща саморегуляція, однак низька суверенність (навіть депривованість) за більшістю параметрів психологічного простору. Отже, бачимо, що зовсім відмінною є спрямованість діяльності молодих та досвідчених педагогів і прояв особливостей психологічного простору в якості детермінанти функціонування межі, а спільною – гнучкість емоцій обох груп та високий рівень саморегуляції.

Порівнюючи наведені результати, можна побачити певні спільності й відмінності між викладачами та студентами. Якщо в цілому в студентів провідними детермінантами виступає бажання зближатись з людьми, що уподібнює їх в цьому аспекті до молодих викладачів, низька суверенність тіла й території, що подібно до особливостей прояву в досвідчених педагогів, то непогана саморегуляція й гнучкість емоцій схожа до обох вибірок педагогів. Водночас комунікативна мотивація навчання студентів з високим рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції межі наближає їх до досвідчених педагогічних працівників, в яких професійна діяльність теж детермінується комунікативною спрямованістю, а прояви суверенності простору – до молодих (пряма залежність). Студенти ж з низьким рівнем розвитку вказаної функції за особливостями простору наближені до досвідчених викладачів (обернена залежність).

Таким чином, вказані особливості, очевидно, повинні стати важливим інструментом для роботи психолога по нівелюванню чи корекції прояву меж в навчально-професійній діяльності. Вони також повинні стати предметом формування у майбутніх психологів та педагогів уявлень про специфіку прояву відмінностей меж та їх особистісних детермінант для пошуку умов формування та корекції.

3.4. Науково-методичні рекомендації щодо корекції прояву меж психологічного простору студентів та викладачів

Проведений теоретичний аналіз та отримані нами емпіричні результати дають підставу сформулювати певні науково-методичні рекомендації можливостей психологічної корекції меж психологічного простору в педагогів та студентів. Такі рекомендації перш за все розраховані на ті випадки, коли є певні проблеми при взаємодії як між викладачами окремо, так і між студентами, а також між викладачами та студентами. Вказані рекомендації бажано імплементувати, по-перше, в систему професійної підготовки

студентів-психологів та студентів-педагогів, щоб сформувати певні психологічні компетенції з формування основ психологічного розвитку та самовдосконалення при внесенні змін у власну позицію у формуванні меж та простору взаємодії. По-друге, вони можуть бути використані практичними психологами та соціальними педагогами в освітніх закладах для створення комфортних умов взаємодії в навчальній діяльності студентів та викладачів. Останні можуть бути реалізовані у вигляді просвітницької, консультативної та корекційної роботи з подолання небажаних проявів меж при взаємодії учасників педагогічної діяльності.

До ключових науково-методичних рекомендацій, на які слід спиратися, ми відносимо:

1. презентацію для майбутніх психологів-студентів та викладачів теоретичних уявлень про психологічний зміст меж та їх функцій і їх особистісних детермінант, що обумовлюють їх розвиток та формування. Зазначені позиції бажано імплементувати в курси загальної психології, соціальної психології, вікової психології, психології консультування та психології корекції;

2. отримані емпіричні дані, які пов'язані з характеристикою прояву різних меж та їх функцій, які притаманні в більшій мірі студентам та викладачам, з аналізом характерних рівнів їх прояву та можливостей зміни;

3. врахування в системі психологічної служби закладу даних про відмінності в специфіці меж викладачів та студентів з акцентуванням уваги на характер просторової суверенності з метою використання, при необхідності, корекції чи профілактики небажаних проявів;

4. для психологів та соціальних працівників освітніх закладів також важливим є врахування емпіричних даних, які торкаються особистісних детермінант, в тому числі просторових, пов'язаних зі специфікою їх прояву з урахуванням рівня межі. В останньому випадку мова йде про домінуючі в комплексі особистісні особливості, що відіграють важливу роль, пов'язану з

профілактикою та корекцією, що виникають при взаємодії студентів та викладачів.

Висновки до третього розділу

В результаті дослідження особливостей психологічних меж студентів та викладачів було виявлено:

1. У студентів найвищим рівнем розвитку характеризується невідкрита функція межі, а найнижчим – відкрита. Також на високому рівні функціонують стримуюча, відкрита та функція віддавання. Спокійно-нейтральна функціонує на середньому рівні. Ці дані вказують на незбалансованість прояву меж у студентів.

2.В молодих викладачів функції психологічної межі представлені схожим чином. На високому рівні функціонує невідкрита та функція віддавання; а на низькому – відкрита. У молодих викладачів стримуюча функція розвинена слабкіше, ніж у студентів, що, імовірно, пояснюється отриманням більшої свободи в діяльності педагогів порівняно зі студентами. Також у них спокійно-нейтральна функція проявлена на низькому рівні, очевидно, через появу більшої відповідальності після отримання статусу викладача.

3.Найбільш гармонійно представлене функціонування психологічної межі в досвідчених педагогів порівняно зі студентами та молодими колегами.

4.Встановлено, що як для педагогів, так і для студентів прояв високого рівня невідкритої та низького рівня відкритої може вказувати на домінуючу захисну здатність зазначених функцій в комплексі з іншими.

5.Показано, що з підвищенням досвіду викладача зростає рівень стримуючої та спокійно-нейтральної функцій.

6.Встановлено, що половина студентів характеризується низьким рівнем суверенності чи навіть депривованістю простору. Такі дані в певній мірі узгоджуються з результатами попередніх досліджень суверенності, де

відзначається, що найвищим рівнем в юнаків проявлена суверенність цінностей (смаків) й що загалом суверенність їх психологічного простору невисока.

5.Виявлено, що більшість молодих викладачів за параметрами тіла, території, речей, звичок та соціальних зв'язків характеризуються низькою суверенністю чи депривованістю простору. Встановлено, що високий рівень суверенності притаманний лише третині молодих викладачів за показниками тіла, території та речей.

6.Відмічено, що простір досвідчених викладачів має високу депривованість як за загальним її показником, так і практично за всіма шкалами.

7. Отримані дані також засвідчують, що суверенність психологічного простору залежить від віку й в більш молодому є вищою, а з роками зміщується в бік депривації.

8.Встановлено, що психологічні межі можуть детермінуватися різним комплексом особистісних особливостей. Так, для студентів з високим рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції психологічної межі провідними виявились, по-перше, висока суверенність простору, й по-друге, такі особистісні характеристики, як комунікативна мотивація навчальної діяльності, низький рівень формальної мотивації та емоційних бар'єрів у спілкуванні, а також емоційна зрілість; для студентів з низьким розвитком базової функції – по-перше, низька суверенність простору, емоційна зрілість, невисока навчальна мотивація та наявність емоційних бар'єрів у спілкуванні.

9.Що торкається викладачів, то для молодих домінуючими виступили такі детермінанти в прояві меж, як організаційна спрямованість діяльності, гнучкість емоцій, бажання зближатись з людьми на емоційній основі та домінування позитивних емоцій, добра саморегуляція, суверенність їх речей та цінностей. Для досвідчених – комунікативна спрямованість діяльності, також гнучкість емоцій, вміння ними керувати, висока саморегуляція, однак

низька суверенність (навіть депривованість) за більшістю параметрів психологічного простору.

10. Представлені як теоретичні, так й останні емпіричні дослідження в цьому розділі за характером прояву меж і їх функцій, простору та його суверенності, а також особистісних детермінант виступили основою для побудови науково-методичних рекомендацій з профілактики та корекції меж простору.

Матеріали третього розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора:

1. Волинчук О.В. Стан сформованості психологічних меж та інших психологічних якостей викладачів як чинник євроінтеграційної спрямованості українців. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 3 – 10. DOI <http://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.1>.

Ключові слова: євроінтеграція, психологічні межі, психологічний простір, емоційна зрілість, спрямованість професійної діяльності педагога.

2. Волинчук О.В. Залежність ефективності навчального процесу від рівня сформованості психологічних меж викладача. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення». Київ. 2020. С. 378 – 379.

3. Волинчук О.В. Особистісний ріст викладача як результат усвідомлення й корекції власних психологічних меж. II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інтеграція освіти, науки та бізнесу: літні диспути. Дніпро. 2020. С. 102 – 103.

4. Волинчук О.В. Психологічна складова освітнього простору як фактор впливу на психологічні межі викладача та студентів. II Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: тези доповідей». Дніпро, 2021. С. 68 – 69.

5. Волинчук О.В. Структура навчальної мотивації майбутніх студентів. Сучасна наука: теоретичні та прикладні аспекти. VII Всеукраїнська мультидисциплінарна науково-практична Інтернет-конференція, 31 липня 2022, Україна, Житомир: Збірник матеріалів. Київ. 109 с. Онлайн-видання.

ВИСНОВКИ

На основі результатів теоретичних та емпіричних досліджень проблеми меж психологічного простору педагогів та студентів можна зробити такі загальні висновки:

1. Показано, що проблема меж простору в психології є достатньо актуальною як в теоретичному, так і в практичному аспекті. В той же час пізнання її психологічної природи ще недостатньо висвітлено, що ускладнює процес можливостей її адекватної оцінки, формування та корекції. Особливо нагальною остання проблема є для учасників навчально-професійної діяльності при взаємодії студентів та педагогів.

2. Встановлено, що можна визначити два умовних підходи до розуміння меж та їх простору. Перший пов'язаний з розглядом межі на суто психофізіологічному захисному рівні як певної лінії, що розводить суб'єктів взаємодії. Другий підхід акцентує увагу на соціально-психологічних ознаках даного феномену. Спираючись на зазначені підходи, запропоновано розглядати межу як захисну, бар'єрну позицію відношення до себе й оточуючих, що спрямована на досягнення певної мети діяльності при взаємодії з іншими людьми.

3. Спираючись на дослідження тенденцій та підходів до вивчення особливостей та специфіки меж особистості при взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, виділено три історичні етапи в розгляді проблеми меж: донауковий; фрагментарних досліджень; цілеспрямовано-системний.

4. Побудовано концептуальну модель дослідження меж психологічного простору, в якій ключовими компонентами виступили: межі та їх функції; простір та його суверенність, особистісні особливості.

5. Узагальнено та виділено методи дослідження специфіки прояву меж та їх функцій, простору та рівня суверенності особистості, а також особистісних вірогідних їх детермінант.

6. На основі первинних групових даних отримані результати, що характеризують сформованість меж у студентів та викладачів. Показана тенденція до їх відмінностей за певними діагностованими показниками, а саме виявлено, що з віком та набуттям досвіду майже всі функції межі посилюються, крім невпускної, котра майже не змінює свого характеру, й проникної, яка найбільш гармонізована в «молодих» педагогів, й що суверенність психологічного простору також залежить від віку й в більш молодих літах є вищою, а з роками зміщується в бік депривації.

7. За результатами статистичного аналізу виявлені достовірні відмінності в прояві меж між студентами з високим рівнем розвитку базової функції межі та низьким її рівнем, а саме встановлено відмінність за невпускною функцією та власне за спокійно-нейтральною.

8. Поглиблений кореляційний аналіз дозволив виявити певні особливості вірогідних детермінант, специфічних для викладачів та студентів. Характерними для студентів з високим рівнем розвитку спокійно-нейтральної функції межі можуть виступити такі детермінанти, як комунікативна мотивація навчання та висока суверенність простору, для студентів з низьким рівнем – деякі емоційні бар'єри в спілкуванні та низька суверенність психологічного простору. Для молодих викладачів – організаційна спрямованість діяльності, гнучкість емоцій, бажання зближатись з людьми та домінування позитивних емоцій, висока саморегуляція, суверенність їх речей та цінностей. Для досвідчених – комунікативна спрямованість діяльності, також гнучкість емоцій, вміння ними керувати, висока саморегуляція та низька суверенність (навіть депривованість) за більшістю параметрів психологічного простору.

9. Побудовано науково-методичні рекомендації, що можуть бути корисними в системі фахової підготовки психологів та педагогів, а також для практичних психологів та соціальних працівників освітніх закладів з акцентом на можливості використання представлених теоретичних та емпіричних даних

відносно специфіки прояву меж, їх функцій, простору та особистісних детермінант, що притаманні педагогам та студентам.

Представлене дисертаційне дослідження, по-перше, визначило ряд перспективних проблем його поглиблення в аспекті пізнання специфіки прояву меж в конфліктних ситуаціях при взаємодії як студентів, так і викладачів. По-друге, вивчення специфіки міжгендерних відмінностей в прояві меж і простору у викладачів і студентів; по-третє, побудови цілеспрямованої тренінгової системи з формування гнучкості меж залежно від різних як зовнішніх, так і внутрішніх факторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Прогрес. 1995. 296 с.
3. Алексеев А.А., Громова Л.А. Зрозумійте мене правильно або книга про те, як знайти свій стиль мислення, ефективно використовувати інтелектуальні ресурси та знайти порозуміння з людьми. СПб. Экономическая школа. 1993. 234 с.
4. Аммон, Г. Психосоматическая терапия. СПб.: Речь. 2000. 238 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
6. Андронникова О.О., Волохова В.И. Психологические границы виктимной личности. *Сибирский педагогический журнал*. 2018. №2. С.111 – 118.
7. Артюхіна Н.В. Історико-психологічний аналіз феномена межі як межового прояву існування людини: до постановки проблеми. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Том 1. №1. 2018. С. 20 – 26.
8. Артюхіна Н.В., Бадю О.А. Психологічні межі та механізми захисту як адаптивний потенціал особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. №3. Том 1. 2019. С. 12 – 17.
9. Березкина-Орлова, В.Б. Телесная психотерапия. Бодинамика. М. АСТ. 2011. 409 с.
10. Бернхард, П. Пробуждение телесного Эго, часть 2 М.:Речь, 2011. С. 111 – 166.
11. Бескова, Д.А. Телесность как пространственная структура *Психология телесности между душой и телом*. 2006. С. 236 – 252.

12.Бикова С.В. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів. *Управління якістю підготовки фахівців*. 2020. С. 12–13.

13.Бисингалиева Ж.А. Исследование взаимосвязи психологических границ и суверенности психологического пространства. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2019. №3. <https://mir-nauki.com/PDF/57PSMN319.pdf>

14.Бисингалиева Ж.А. Роль психологических границ личности в социальнопсихологической адаптации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Актуальные проблемы образовательной инклюзии и социальнопсихологической интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник трудов междунар. науч.-практ. сем., Оренбург 19 февр. 2019 г. Киров: Изд-во МЦИТО, 2019. С. 27–30.

15.Білозерська І.В. Особистісний потенціал у структурі особистості викладача. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 31 (71). № 1. С. 87–92.

16.Божко Ю. Мотиваційно-когнітивні кореляти психологічної суверенності особистості програміста : дис. ... канд. психол. н.: 19.00.01. Київ, 2017. 252 с.

17.Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь. 1996. 472 с.

18.Бубер М. Я и Ты. М.: Диалог. 1993. 312 с.

19.Булгакова О.Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як результат їхньої участі у діяльності соціального інституту. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32(71), № 4. С. 104 – 109.

20.Булгакова О.Ю., Азаркіна О.В. Рефлексивний портрет педагога з гіпертимною акцентуацією характеру. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І.Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. Том 31 (70), № 4. С.191 – 195.

- 21.Бурмистрова А.В. Личностные особенности средового поведения, направленного на регуляцию границ бытийного пространства. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. 2004. 177 с.
- 22.Бюдженталь Дж. Наука быть живым. Диалоги между пациентами и терапевтом в гуманистической терапии. М.: КЛАСС. 2007. 326 с.
- 23.Валединская О. Р. Материнские возрастные кризисы: кризис «двухлетней мамы». Сборник трудов студентов и аспирантов МОСУ. М. 2001.
- 24.Василенко І.А. Специфіка самоставлення особистості. *Науковий журнал «Габітус»*. Одеса. Видавничий дім «Гельветика». 2021. Випуск 23. С.25 – 32.
- 25.Винникотт, Д. Игра и реальность. М.: Институт общегуманитарных исследований. 2002. 290 с.
- 26.Вільний тлумачний словник. 2013. <http://sum.in.ua/s/mezha>
- 27.Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа», 2003. 319 с.
- 28.Вітвицька С. С. Студент як об'єкт педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2000. Випуск 6. С. 186 – 189.
- 29.Волинчук О.В. Functions of students' psychological boundaries. Всеукраїнська науково-практична конференція «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених». Харків. 2020. С. 57 – 58.
- 30.Волинчук О.В. Взаємозв'язок емпатії та суверенності психологічного простору студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. № 4. 2021. С.8 – 10.
- 31.Волинчук О.В. Вплив відчуття благополуччя на межі психологічного простору студентів-психологів. Інструменти і механізми модернізації наукових та освітніх процесів. Матеріали II науково-практичної конференції (м. Полтава, 18-19 грудня 2020 р.). Херсон. 2020. С. 77 – 79.
- 32.Волинчук О.В. Вплив дистанційної форми навчання на межі психологічного простору учасників педагогічної взаємодії. VII International Scientific and Practical Conference. Stockholm, Sweden. 2020. С. 238 – 240.

33.Волинчук О.В. До проблеми психологічних меж особистості. *Наука і освіта*. 2019. №3. С.37 – 40.

34.Волинчук О.В. Залежність ефективності навчального процесу від рівня сформованості психологічних меж викладача. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення». Київ. 2020. С. 378 – 379.

35.Волинчук О.В. Межі психологічного простору особистості за умов воєнного часу. Особистість, суспільство, війна: тези доповідей учасників міжнародного психологічного форуму (м. Харків, Україна, 15 квітня 2022 р.). Харків, 2022. 132 с.

36.Волинчук О.В. Межі психологічного простору та комунікативна толерантність ранніх юнаків. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2020. С. 52 – 56.

37.Волинчук О.В. Навчальна група як середовище вивчення психологічних меж підлітків. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020». Чернігів. 2020. С. 214 – 217.

38.Волинчук О.В. Особистісний ріст викладача як результат усвідомлення й корекції власних психологічних меж. II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інтеграція освіти, науки та бізнесу: літні диспути. Дніпро. 2020. С. 102 – 103.

39.Волинчук О.В. Особливості зв'язків між суверенністю психологічного простору та комунікативною соціальною компетентністю студентів. Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: III Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців: тези доповідей, Дніпро, 28 квітня 2022 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. 193 с.

40.Волинчук О.В. Особливості психологічних меж і стилів мислення студентів та викладачів. *Journal of Psychology Research*. Vol. 27 (10). Дніпро 2021. С. 35 – 40.

41.Волинчук О.В. Позначення доступності інформації на психологічних межах неповнолітніх: загрози безпеці. V Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні технології розвитку особистості». Херсон. 2020. С. 69 – 72.

42.Волинчук О.В. Психологічна складова освітнього простору як фактор впливу на психологічні межі викладача та студентів. II Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: тези доповідей». Дніпро, 2021. С. 68 – 69.

43.Волинчук О.В. Психологічний портрет студента за параметрами суверенності психологічного простору, емоційного інтелекту та комунікативної соціальної компетентності. Орликіана – 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти: матеріали науково-практичного симпозиуму (13 жовтня 2021 р.) Миколаїв. 2021. С. 165 – 167.

44.Волинчук О.В. Психологічний простір дитини вдома й у школі як запорука розвитку самореалізованої особистості. Нова українська школа: стратегія розвитку особистості: збірник тез доповідей II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (15 лютого 2021 р., Мукачєво). Мукачєво. 171 с. С.19.

45.Волинчук О.В. Стан сформованості психологічних меж та інших психологічних якостей викладачів як чинник євроінтеграційної спрямованості українців. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 3 – 10.

46.Волинчук О.В. Структура навчальної мотивації майбутніх студентів. Сучасна наука: теоретичні та прикладні аспекти. VII Всеукраїнська мультидисциплінарна науково-практична Інтернет-конференція, 31 липня 2022, Україна, Житомир: Збірник матеріалів. Київ. Онлайн-видання. 109 с.

47.Волинчук О.В. Суверенність психологічного простору старших школярів як стан їх особистісних меж. Матеріали заочної міжнародної науково-практичної конференції «Гуманітарна наука ХХІ століття: сучасні виклики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук». Чернігів. 2020. С. 178 – 180.

48.Волинчук О.В. Сформованість психологічного простору й особистісних меж як детермінанта психологічного благополуччя студентів. *Психологія і особистість*. Полтава – Київ. 2022. №2 (22). С.128 – 138.

49.Володина Ю. А. Проблема определения границ психологического пространства личности. *Вестник Брянского государственного университета*. 2010. №1. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredeleniya-granits-psihologicheskogo-prostranstva-lichnosti>

50.Выготский Л. Психология развития человека. Москва : Смысл, 2005. 1136 с.

51.Габбард Г., Лестер Э. Психоаналитические границы и их нарушения. М.: Независимая фирма «Класс», 2014. 272 с.

52.Гаврилькевич В.К. Емоційна саморегуляція: систематизація базових понять на підставі їх семантикоетимологічного аналізу. *Актуальні проблеми психології*. 2008. Т. 10. Ч. 5. С. 108–115.

53.Галузьяк В.М., Добровольська К.М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». 2015. 256с.

54.Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. СПб.: Специальная литература.1999. 287 с.

55.Гончаренко Ю.В. Вивчення життєвого простору особистості: філософсько-психологічний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 130–134.

56. Гончаренко Ю.В. Способи організації життєвого простору особистості в умовах невизначеності. *Актуальні проблеми психології*. 2020. С. 81 – 91.

57. Григор'єва О. В., Курилюк Т. І. «Топографічна» структура особистості та можливості її дослідження. Актуальні проблеми сучасної психології: Матеріали доповідей і повідомлень на V звітно-науковій конференції професорсько-викладацького складу та студентів. Волинський державний університет ім. Лесі Українки, 2006. С.129 – 140.

58. Григор'єва О.В., Драпака А.В. Психологічні межі особистості та метод оцінки їх сформованості. *Медицинская психология*. 2007. № 4. С.8 – 13.

59. Гринців М. Роль емоцій у розвитку здатності до саморегуляції. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 84–88.

60. Гриньова М.В., Кононова М.М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава: Астроя, 2021. 384 с.

61. Грись А. М. Образ Я та психологічні межі особистості у контексті адаптивних процесів. URL: [http:// lib.iitta.gov.ua/8597/3/Грись_1.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/8597/3/Грись_1.pdf)

62. Джемс У. Психология. М.: Педагогика. 1991. 368 с.

63. Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Разработка и апробация методики оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами (МИГ-ТС). *Психологические исследования*. 2012. №2 (22). С. 5. URL: <http://psystudy.ru>

64. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности и группы: понимание, виды и тенденции исследования. *Психологический журнал*. 2011. № 4. С. 45 – 56.

65. Журавлев И. В., Тхостов А. Ш. Субъективность как граница: топологическая и генетическая модели. *Психологический журнал*. 2003. Вып. 1. С. 5 – 13.

66. Журавльова Л.П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.

67. Журавльова Л.П., Коломієць Т.В., Шмиглюк О.Г. Psychological peculiarities of the interpersonal interaction in Adolescence. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія. Психологічні науки*. 2020. Том 12 № 9 (54). С.58 – 68.

68. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во МГУ. 1982. 128с.

69. Зинченко, В.П. Методологические вопросы психологии М.: Изд-во МГУ, 1983. 165 с.

70. Зинченко, В.П. Функциональный орган. Большой психологический словарь М.: АСТ. 2007. 672 с.

71. Зімовін О.І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 32. С. 138–153.

72. Ильенков Э. В. Что же такое личность? С чего начинается личность. М.: Букинист. 1979. 360 с.

73. Калмыкова Е. С. Внутрличностные противоречия и условия их разрешения: Автореф. дис... канд. психол. наук. М. 1986. 48 с.

74. Карелін П. А. Досвід розроблення опитувальника «Конфігурування психологічних меж особистості». *Психологічні перспективи*. Луцьк: Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, 2017. Вип. 29. С. 92 – 104.

75. Карелін П. А. Інтраперсональний та інтерперсональний аспекти функціонування психологічних меж особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ. 2016. Вип. 38 (41). С. 63 – 73

76. Карелін П.А. Особливості психологічних меж особистості у різних комунікативних контекстах. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. К, 2019. 215 с.

77.Кириченко Т.В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 3. Т. 1. С. 82 – 87.

78.Ключко В.Е. Ментальное пространство личности как предмет профессиональнопсихологического осмысления. *Личность в парадигмах и метафорах: ментальность-коммуникация-толерантность*. Томск, Томский гос. ун-т, 2002. С. 30 – 44.

79.Коширець В.В. Психологічні особливості формування особистісного простору студентської молоді. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Луцьк. 2004. 241 с.

80.Краткий психологический словарь под общей ред. Петровского. А.В., Ярошевского М.Г., М.: Политиздат. 1985. 431 с.

81.Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка. 2005. 124с.

82.Леви Т.С. Динамика психологических границ в процессе личностноразвивающей работы, основанной на телесном движении. *Культурноисторическая психология*. 2009. N 1. С. 36 – 41.

83.Леви Т.С. Методика диагностики психологической границы личности. *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 131 – 146.

84.Леви Т.С. Психологическая граница как телесный феномен. *Бюллетень АТОП*. 2007. № 9. С. 51 – 68.

85.Леви Т.С. Телесная парадигма развития личностной аутентичности. М: Издательство МосГУ, 2011. 190 с.

86.Леви Т.С. Телесно-энергийный подход к пониманию психологической границы человека. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2017. №2. С. 10 – 18.

87.Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт - Петербург: Речь. 2000. – 368 с.

88.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.

89.Леонтьев А.А. О теории поля Курта Левина. Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология: сборник статей под ред. Н.В.Гришиной, С.Н.Костроминой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2020. 532 с. С.30 – 35.

90.Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). М.: Астра. 1994. 272 с.

91.Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца М.: Когито-Центр, 2011. 416 с.

92.Мартынова М., Богомаз С. Самодетерминация в структуре личностного потенциала. *Вестник Томского государственного университета*. 2012. № 357. С. 164 – 168.

93.Марцинковская, Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние. *Мир психологии*. 2008. №3. С. 55 – 61.

94.Матвийчук Е. А. Личное жизненное пространство мальчиков и девочек. *Сборник трудов студентов и аспирантов МОСУ*. М., 2000. Вып. 1. С. 14 – 20.

95.Мельничук І.Я., Близнюкова О.М. Психокорекція. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи та практичних занять студентів з навчальної дисципліни «Основи психокорекції». Кіровоград.: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард». 2015. 80 с.

96.Мітіна С. В. Комунікативна компетентність як один зі складників педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 6(2). С. 59 – 63.

97.Москаленко В. В. Соціальна психологія. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.

98.Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Академия. 2000. 456 с.

99.Нартова-Бочавер С. К. «Суверенность психологического пространства личности» – новый метод диагностики личности. *Психологический журнал*. 2014. Т. 25. №5. С.105 – 119.

100.Нартова-Бочавер С. К. Развитие жизненного пространства ребенка в онтогенезе. Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы. М., 2001. 327 с.

101.Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности. *Психологическая наука и образование*. 2002. Том. 7, № 1. С.35 – 41.

102.Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

103.Нартова-Бочавер С. К., Малярова И. В., Несмеянова М. И., Мухортова Е. А. Ребенок в карусели развода. М., Дрофа, 2001. 192 с.

104.Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение. *Психологический журнал*. 2003. № 6. С. 27 – 36.

105.Наследов А.А. Математические методы психологических исследований. Анализ и интерпретация данных. СПб. : ООО «Речь», 2004. 392 с.

106.Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра: пер. с англ. СПб.: «Петербург-XXI век», 1995. 376 с.

107.Перлз Ф. Практика гештальт-терапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2005. 480с.

108.Петровский В.А. «Мотив границы»: знаковая природа влечения. *Мир психологии*. 2008. № 3. С. 10 – 26.

109.Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок.1992. 224 с.

110.Пивненко, Т.В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М.: МГППУ, 2008. 26 с.

111.Плюснин, Ю.М. Пространственное поведение и социальный статус ребенка в группе. *Вопросы психологии*. 1993. № 2. С. 106 – 116.

- 112.Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия: контуры теории и практики. М.: Класс. 1997. 243 с.
- 113.Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб: Питер, 2003. 508 с.
- 114.Рягузова Е. В. Виды и функции границ в психологических исследованиях. *Известия Саратовского университета*. 2011. Т. 11. Сер. Философия. Психология. Педагогика, 2011. вып. 1. С. 89 – 94.
- 115.Сайко Э.В. Пространство в измерении и определении человеческого бытия. *Мир психологии*. 2009. №1. С. 3 – 11.
- 116.Саннікова О. П. Феноменологія особистості : вибр. психол. пр. Одеса : СМІЛ, 2003. 256 с.
- 117.Саннікова О.П. Емоційність як системна властивість особистості. III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство» 2013. С.77 – 82.
- 118.Саннікова О.П., Санніков О.І. Толерантність до невизначеності як предиктор прийняття рішень особистістю. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць НАПН України, Ун-т менедж. освіти*. К.: АТОПОЛ ГРУП, 2020. Випуск 12 (41). Серія «Соціальні та поведінкові науки» С. 98 – 123.
- 119.Сахарова Н.А, Щукина Ю.В. Феномен «психологические границы личности» в психологии. *Dubna Psychological Journal*. 2014. №3. С.1 – 9.
- 120.Семіченко В. А. Теоретичні та методичні основи виховання студентів вузу. [навч-метод. посіб.] Хмельницький : ХДП, 2001. – 255 с.
- 121.Силина О.В. Формирование психологических границ у детей 2-7 лет. *Современное дошкольное образование*. 2018. № 1. С.19 – 29.
- 122.Симоненко С.М. Індивідуально-психологічний вимір особистості як суб'єкта творчої діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових*

праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 25. С. 260 – 272.

123.Симоненко С.М., Лебединський Е.Б. Психологічні особливості взаємозв'язку інтелектуально-творчого та мотиваційно-особистісного компонентів творчого потенціалу у старшокласників. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 26. С.299 – 310.

124.Ситнік С., Чебикін О. Особливості міжособистісної взаємодії психологів з різним рівнем соціального інтелекту. *Наука і освіта*. 2020. №1. С.41 – 48.

125.Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія. К. : Каравела, 2009. 400 с.

126.Словник української мови: в 11 томах. Київ: Наук. Думка. 1970 – 1980.

127.Соколова, Е.Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SvR – Аргус, 1995. 360 с.

128.Стадній О.Ю. Психологічні межі особистості. 2016. <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10479/485.pdf?sequence=3>

129.Тимошенко, Г.В. Работа с телом в психотерапии: практическое руководство. М.: Психотерапия, 2006. 480 с.

130.Тинберген Н. Социальное поведение животных. М. : Мир, 1993. 198 с.

131.Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.

132.Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності як концептуальна основа професійної діяльності викладача вищої національної школи. [Електронний ресурс]. 2011. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2017_2_20

133.Трофимова Ю. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии. *Педагогика. Психология*. 2012. С. 64 – 68.

134.Фельдштейн Д.И. Социально-психологическое пространство отношений и самоопределение субъекта в них. *Мир психологии*. 1996. – №3. – С. 56 – 76.

135.Фоменко К.І. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості студентів. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*. 2011. №38. С.444 – 453.

136.Харламенкова Н. Суверенность психологического пространства личности при разных типах переживаемых угроз. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика»*. Вып. № 1. Том 21. 2015. С. 38 – 41.

137.Хасанов М. Р. Жизненное пространство человека [Электронный ресурс] *Современные исследования социальных проблем*. 2011. № 4. Т.8. <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennoe-prostranstvo-cheloveka>

138.Чебикін О. Концептуальні підходи можливостей дослідження основ емоційного здоров'я учасників навчальної діяльності в умовах коронавірусної епідемії. *Наука і освіта*. 2021. №4. С.23 – 29.

139.Чебикін О.Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. 2017. №3. С. 86 – 103.

140.Чебикін О.Я. Особливості емоційної сфери студентів, які є активними користувачами мобільного телефону та комп'ютеру. *Наука і освіта*. 2014. №9. С. 5 – 14.

141.Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. Одеса. 2012. 238 с.

142.Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии. *Психологический журнал*. 1993. № 5. С.3 – 12.

143.Шамшикова Е. О. Адаптация зарубежной методики «Границы Я» N. Brown. *Мир науки, культуры, образования*. 2009. № 4. С. 167 – 173.

144.Шамшикова О.А. Волохова В. И. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Гартманна. *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 5. С. 243 – 248.

145.Шамшикова, О.А. Анализ топологических категорий психологического пространства человека в отечественной и зарубежной психологии [Электронный ресурс]. Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности: Материалы Всеросс. н.-практ. конф., посвященной 80-летию доктора психологических наук В.Г. Леонтьева Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. С. 251 – 263.

146.Шаповал І. М. Психологічні чинники та закономірності формування ціннісних орієнтацій у студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*. Київ, 2013. Том 11. С. 507 – 515.

147.Шаповал І. М. Рефлексія індивідуально-стильових особливостей як детермінанта ефективності навчальної діяльності студентів. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації: Український науковий журнал*. 2013. №3(33) – С. 93 – 97.

148.Швалб Ю.М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека. *Екологічна психологія*. С.183 – 191.

149.Швалб Ю.М. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2015. 216 с.

150.Щукина М.А., Жданова А.А. Зоны психологического пространства личности. *Петербургский психологический журнал*. №18. 2017. С. 112 – 139.

151.Юнг К. Г. Синхронистичность. К.: Ваклер., 1997. 310 с.

152.Яроцька А.С. Особливості психологічних меж особистості у співзалежних стосунках в парі. *Наука і освіта*. 2013. №1. С.112 – 115.

153.Adams J. Boundary issues: using boundary intelligence to get the intimacy you want and the independence you need in life, love, and work. Published by John Wiley, New Jersey. 2005. 252 p.

154.Brown Nina W. Coping with infuriating, mean, critical people: the destructive narcissistic pattern. Westport: ABC-CLIO. 2006. <https://www.bookdepository.com/Coping-with-Infuriating-Mean-Critical-People-Nina-W-Brown/9780275989842>.

155.Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. 195 p.

156.Fisher, S. Body-image boundaries and style of life [Электронный ресурс]. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1956. № 52(3). Pp. 373 – 379.

157.Gabbard G. O., Lester E. P. Boundaries and boundary violations in psychoanalysis. N. Y., 1995. 230 p.

158.Hartmann E. Boundaries in the mind. A new psychology of personality. 1991. 288 p.

159.Ivashkevych E., Prymachok L. Psycholinguistic Peculiarities of the Development of Communicative Competence of Teachers of Secondary Schools. *Psycholinguistics*. 2020. No. 27(1). P. 95 – 121.

160.Landis B. Ego boundaries. *Psychological Issues Monograph*. 1970. № 6(4). 177 p.

161.Lewin K. A Dynamic theory of personality. New York & London: McGraw-Hill Book Company, 1935. 279 p.

162.Linden A. Boundaries in Human Relationships: How to Be Separate and Connected. 2008. 200 p.

163.Marcher, L. The Ego Function Boundaries. *Body Encyclopedia: A Guide to the Psychological Functions of the Muscular System*. USA: North Atlantic Books, 2010. Pp. 475 – 481.

164. Olesnavage, J. *Our Boundary*. USA: Dog Ear Publishing, 2009. 117 p.
165. Tarasyuk I. Speech Competence Testing and Assessment: German Approach. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2019. Vol. 6. No.1. Pp. 1 – 6.
166. Thomae H. Psychologische Biographic als Synthese idiographischer und nomothetischer Forschung. *Ibidem*, 1987. Pp.108 – 116.
167. Wegge J. Motivation, information processing and performance: Effects of goal settings of basic cognitive processes. *Trends and Prospects in Motivational Research* / Efklides A., Kuhl J., Sorrentino R. M. London, 2001. Pp. 269–296.
168. Zhuravlova, L., Shpak, M. Development of emotional intelligence of primary school pupils. *Socialization & Human Development: International Scientific Journal*. Volume 1. №1. Kyiv Taras Shevchenko National University, University of Szczecin (Poland), Ukrainian Association of Educational and Developmental Psychology (Ukraine). Szczecin, Kyiv. 2019. P.94 – 101.

ДОДАТКИ

Додаток А

		Levene's Test for Equality of Variances		Independent Samples Test		
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-ta
НКЕ	Equal variances assumed	2,164	,144	2,992	120	
	Equal variances not assumed			3,093	116,031	
НПЕ	Equal variances assumed	,493	,484	,959	120	
	Equal variances not assumed			,940	97,868	
НЕ	Equal variances assumed	,288	,592	1,797	120	
	Equal variances not assumed			1,803	106,864	
ДН	Equal variances assumed	1,037	,311	-,112	120	
	Equal variances not assumed			-,110	98,811	
НЗЛ	Equal variances assumed	,076	,784	2,408	120	
	Equal variances not assumed			2,410	105,879	
ІЕ	Equal variances assumed	3,662	,058	1,153	120	
	Equal variances not assumed			1,088	83,182	
ЕЕ	Equal variances assumed	,120	,730	1,288	120	
	Equal variances not assumed			1,273	100,931	
ШЕ	Equal variances assumed	5,406	,022	1,466	120	
	Equal variances not assumed			1,389	84,647	
ІС	Equal variances assumed	,405	,526	-,479	120	
	Equal variances not assumed			-,476	102,943	
ЕС	Equal variances assumed	7,960	,006	-2,614	120	
	Equal variances not assumed			-2,738	118,654	
ШС	Equal variances assumed	,298	,586	-2,270	120	
	Equal variances not assumed			-2,329	114,138	
ІЕМ	Equal variances assumed	,161	,689	-,707	120	
	Equal variances not assumed			-,698	100,370	
ЕЕМ	Equal variances assumed	8,466	,004	-,263	120	
	Equal variances not assumed			-,277	119,479	
ШЕМ	Equal variances assumed	,145	,704	-,646	120	
	Equal variances not assumed			-,646	105,630	
ШЩЧ	Equal variances assumed	9,815	,002	1,862	120	
	Equal variances not assumed			1,762	84,104	
НФ	Equal variances assumed	3,625	,059	-,485	120	
	Equal variances not assumed			-,496	113,126	
ПФ	Equal variances assumed	1,945	,166	,329	120	

	Equal variances not assumed			,338	114,220	
BΦ	Equal variances assumed	,573	,451	-1,277	120	
	Equal variances not assumed			-1,257	99,561	
ΦB	Equal variances assumed	,807	,371	,684	120	
	Equal variances not assumed			,697	112,105	
CΦ	Equal variances assumed	,000	,987	-1,482	120	
	Equal variances not assumed			-1,489	107,471	
CH	Equal variances assumed	,896	,346	-2,982	120	
	Equal variances not assumed			-3,078	115,691	
ΠC	Equal variances assumed	,654	,420	-,058	120	
	Equal variances not assumed			-,061	119,432	
ШEI	Equal variances assumed	7,266	,008	-2,790	120	
	Equal variances not assumed			-2,662	87,222	
H	Equal variances assumed	,373	,543	,920	120	
	Equal variances not assumed			,911	101,842	
ШЦA	Equal variances assumed	2,515	,115	-,961	120	
	Equal variances not assumed			-1,001	117,840	
CΠΠ	Equal variances assumed	24,159	,000	1,848	120	
	Equal variances not assumed			1,688	71,874	
CT	Equal variances assumed	2,674	,105	2,225	120	
	Equal variances not assumed			2,186	98,677	
TC	Equal variances assumed	2,576	,111	1,447	120	
	Equal variances not assumed			1,391	90,085	
CP	Equal variances assumed	4,169	,043	1,232	120	
	Equal variances not assumed			1,182	89,307	
C3	Equal variances assumed	,213	,645	2,072	120	
	Equal variances not assumed			2,039	99,360	
CC3	Equal variances assumed	,310	,578	-1,103	120	
	Equal variances not assumed			-1,088	100,381	
CЦ	Equal variances assumed	1,625	,205	,326	120	
	Equal variances not assumed			,312	88,863	
OPΓ	Equal variances assumed	2,424	,122	-,954	120	
	Equal variances not assumed			-,917	90,245	
CHΠ	Equal variances assumed	17,726	,000	-1,855	120	
	Equal variances not assumed			-1,717	76,258	
KC	Equal variances assumed	,151	,698	,733	120	
	Equal variances not assumed			,731	104,728	
MC	Equal variances assumed	2,259	,135	,572	120	
	Equal variances not assumed			,591	115,850	
I	Equal variances assumed	,115	,735	-,905	120	
	Equal variances not assumed			-,921	111,491	

Додаток Б

Group Statistics

	VAR00033	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
HKE	1,00	86	2,2791	1,06992	,11537
	2,00	122	2,1967	1,13283	,10256
HPE	1,00	86	2,2326	1,14455	,12342
	2,00	122	2,2295	1,05067	,09512
HE	1,00	86	2,1860	1,32409	,14278
	2,00	122	2,1639	1,46790	,13290
ДН	1,00	86	1,7907	1,52714	,16468
	2,00	122	1,7869	1,07741	,09754
HЗЛ	1,00	86	2,2093	1,41518	,15260
	2,00	122	1,9672	1,43126	,12958
IE	1,00	86	3,3488	1,45333	,15672
	2,00	122	3,9180	1,26354	,11440
EE	1,00	86	3,6512	1,29948	,14013
	2,00	122	4,0492	1,21187	,10972
ШЕ	1,00	86	7,0000	2,26482	,24422
	2,00	122	7,9672	2,06480	,18694
IC	1,00	86	3,2791	1,30746	,14099
	2,00	122	3,2623	1,10449	,10000
EC	1,00	86	4,1860	1,45934	,15737
	2,00	122	4,0820	1,43504	,12992
ШС	1,00	86	7,4651	2,15132	,23198
	2,00	122	7,3443	1,87973	,17018
IEM	1,00	86	3,9302	1,32657	,14305
	2,00	122	4,7541	1,11571	,10101
EEM	1,00	86	3,6977	1,71546	,18498
	2,00	122	4,4426	1,30510	,11816
ШЕМ	1,00	86	7,6279	2,33665	,25197
	2,00	122	9,1967	1,75169	,15859
ШЦЧ	1,00	86	4,6744	,80355	,08665
	2,00	122	4,5738	1,06731	,09663
HΦ	1,00	86	19,3488	5,40972	,58335
	2,00	122	17,8525	5,81487	,52645
ПΦ	1,00	86	11,3488	5,41407	,58381
	2,00	122	12,6066	4,64359	,42041
BΦ	1,00	86	16,0233	5,42104	,58457
	2,00	122	13,5410	6,20736	,56199
ΦB	1,00	86	16,7674	6,10434	,65825
	2,00	122	16,0820	5,39450	,48840

СФ	1,00	86	15,6744	5,81164	,62668
	2,00	122	16,0492	4,93738	,44701
СН	1,00	86	13,1628	6,72810	,72551
	2,00	122	14,1148	6,51533	,58987
ПС	1,00	86	12,5349	2,92131	,31501
	2,00	122	12,0656	2,26995	,20551
ШЕИ	1,00	86	14,4884	3,21300	,34647
	2,00	122	14,3443	3,03634	,27490
Н	1,00	86	14,5349	4,16342	,44895
	2,00	122	14,4754	3,95264	,35786
ШЩА	1,00	86	12,0000	3,30419	,35630
	2,00	122	12,3115	3,14677	,28490
СПП	1,00	86	-7,2326	15,79402	1,70311
	2,00	122	-13,0984	15,20081	1,37622
СТ	1,00	86	-1,3023	4,20384	,45331
	2,00	122	-2,9180	4,37988	,39654
ТС	1,00	86	-1,8605	4,28173	,46171
	2,00	122	-3,4754	3,86382	,34981
СР	1,00	86	-2,1395	5,39098	,58132
	2,00	122	-4,3607	5,08452	,46033
СЗ	1,00	86	-,8605	3,49508	,37688
	2,00	122	-1,7213	3,77522	,34179
ССЗ	1,00	86	-,5349	2,77254	,29897
	2,00	122	-,3115	2,26756	,20530
СЦ	1,00	86	,0930	3,41494	,36824
	2,00	122	-,1311	3,06122	,27715

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				Sig. (2-ta
		F	Sig.	t	df	
НКЕ	Equal variances assumed	,299	,585	,528	206	
	Equal variances not assumed			,533	189,355	
НПЕ	Equal variances assumed	1,397	,239	,020	206	
	Equal variances not assumed			,020	173,076	
НЕ	Equal variances assumed	1,802	,181	,111	206	
	Equal variances not assumed			,113	193,863	
ДН	Equal variances assumed	29,809	,000	,021	206	
	Equal variances not assumed			,020	142,766	
НЗЛ	Equal variances assumed	,078	,780	1,207	206	

	Equal variances not assumed			1,209	184,415	
IE	Equal variances assumed	5,200	,024	-3,005	206	
	Equal variances not assumed			-2,934	166,505	
EE	Equal variances assumed	,577	,449	-2,264	206	
	Equal variances not assumed			-2,236	174,972	
ШЕ	Equal variances assumed	,447	,505	-3,196	206	
	Equal variances not assumed			-3,145	172,246	
IC	Equal variances assumed	6,099	,014	,100	206	
	Equal variances not assumed			,097	163,044	
EC	Equal variances assumed	1,569	,212	,512	206	
	Equal variances not assumed			,510	181,222	
ШС	Equal variances assumed	2,319	,129	,430	206	
	Equal variances not assumed			,420	167,108	
IEM	Equal variances assumed	1,273	,260	-4,847	206	
	Equal variances not assumed			-4,705	162,517	
EEM	Equal variances assumed	8,621	,004	-3,555	206	
	Equal variances not assumed			-3,394	150,868	
ШЕМ	Equal variances assumed	12,343	,001	-5,533	206	
	Equal variances not assumed			-5,269	149,234	
ШЩЧ	Equal variances assumed	10,390	,001	,739	206	
	Equal variances not assumed			,775	205,074	
НФ	Equal variances assumed	,190	,664	1,881	206	
	Equal variances not assumed			1,904	190,890	
ПФ	Equal variances assumed	2,575	,110	-1,795	206	
	Equal variances not assumed			-1,748	164,868	
ВФ	Equal variances assumed	1,120	,291	2,990	206	
	Equal variances not assumed			3,061	196,697	
ФВ	Equal variances assumed	2,666	,104	,854	206	
	Equal variances not assumed			,836	168,479	
СФ	Equal variances assumed	4,629	,033	-,501	206	
	Equal variances not assumed			-,487	163,724	
СН	Equal variances assumed	,719	,398	-1,024	206	
	Equal variances not assumed			-1,018	179,438	
ПС	Equal variances assumed	7,826	,006	1,303	206	
	Equal variances not assumed			1,248	153,251	
ШЕI	Equal variances assumed	,060	,806	,329	206	
	Equal variances not assumed			,326	176,554	
Н	Equal variances assumed	,243	,623	,105	206	
	Equal variances not assumed			,104	177,101	
ШЩА	Equal variances assumed	,178	,674	-,689	206	
	Equal variances not assumed			-,683	177,473	
СПП	Equal variances assumed	1,262	,263	2,697	206	

	Equal variances not assumed			2,679	178,717
CT	Equal variances assumed	,358	,550	2,664	206
	Equal variances not assumed			2,683	187,663
TC	Equal variances assumed	1,049	,307	2,838	206
	Equal variances not assumed			2,788	171,009
CP	Equal variances assumed	2,630	,106	3,026	206
	Equal variances not assumed			2,995	176,319
C3	Equal variances assumed	,281	,596	1,669	206
	Equal variances not assumed			1,692	191,376
CC3	Equal variances assumed	5,478	,020	-,638	206
	Equal variances not assumed			-,616	159,193
CЦ	Equal variances assumed	2,488	,116	,496	206
	Equal variances not assumed			,486	170,206

Додаток В

Group Statistics

	VAR00041	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
СП	1,00	30	12,2857	2,08801	,39460
	2,00	30	12,0909	3,10006	,66094
ПМ	1,00	30	12,7857	1,93136	,36499
	2,00	30	13,2727	2,22928	,47528
МПС	1,00	30	11,8571	2,74488	,51873
	2,00	30	10,7273	4,45273	,94933
МОС	1,00	30	12,6429	2,36039	,44607
	2,00	30	12,9091	2,36863	,50499
КМ	1,00	30	10,7857	2,43975	,46107
	2,00	30	11,7273	3,26864	,69688
МСВ	1,00	30	12,2143	1,77132	,33475
	2,00	30	13,0909	1,26901	,27055
ФМ	1,00	30	10,7143	3,04116	,57473
	2,00	30	8,0000	3,26599	,69631
УМ	1,00	30	14,0714	1,24510	,23530
	2,00	30	12,0909	3,66332	,78102
НКЕ	1,00	30	2,5000	,83887	,15853
	2,00	30	1,9091	1,34196	,28611
НПЕ	1,00	30	2,5000	1,37437	,25973
	2,00	30	1,8182	1,13961	,24296
НЕ	1,00	30	2,6429	1,19301	,22546
	2,00	30	1,4545	,80043	,17065
ДН	1,00	30	2,0000	1,58698	,29991
	2,00	30	1,3636	1,39882	,29823

НЗЛ	1,00	30	3,4286	,99735	,18848
	2,00	30	1,0000	,61721	,13159
IE	1,00	30	3,7143	1,56008	,29483
	2,00	30	3,0909	1,10880	,23640
EE	1,00	30	3,3571	1,25357	,23690
	2,00	30	3,6364	1,09307	,23304
ШЕ	1,00	30	7,0714	2,35590	,44522
	2,00	30	6,7273	1,45346	,30988
IC	1,00	30	3,1429	1,00791	,19048
	2,00	30	3,5455	1,47122	,31367
EC	1,00	30	3,5000	1,47824	,27936
	2,00	30	4,6364	1,32900	,28334
ШC	1,00	30	6,6429	1,90932	,36083
	2,00	30	8,1818	1,94291	,41423
IEM	1,00	30	3,7857	1,59530	,30148
	2,00	30	3,5455	1,10096	,23473
EEM	1,00	30	2,8571	2,03150	,38392
	2,00	30	4,2727	1,24142	,26467
ШЕМ	1,00	30	6,6429	2,84428	,53752
	2,00	30	7,8182	1,56255	,33314
ШЦЧ	1,00	30	5,0714	,60422	,11419
	2,00	30	4,2727	,76730	,16359
HФ	1,00	30	18,2857	5,33928	1,00903
	2,00	30	22,6364	1,86562	,39775
ПФ	1,00	30	7,4286	3,41488	,64535
	2,00	30	14,4545	4,86706	1,03766
ВФ	1,00	30	13,9286	4,73700	,89521
	2,00	30	19,8182	5,46536	1,16522
ФВ	1,00	30	14,2857	6,06665	1,14649
	2,00	30	20,6364	4,52028	,96373
СФ	1,00	30	14,9286	7,18501	1,35784
	2,00	30	17,6364	4,74638	1,01193
CH	1,00	30	5,5000	3,16813	,59872
	2,00	30	20,5455	2,32435	,49555
ПC	1,00	30	12,8571	2,63473	,49792
	2,00	30	12,8182	1,78982	,38159
ШЕI	1,00	30	14,0000	2,34126	,44246
	2,00	30	14,1818	2,42284	,51655
H	1,00	30	16,5000	3,70685	,70053
	2,00	30	11,7273	3,75667	,80092
ШЦА	1,00	30	12,7143	3,11338	,58837
	2,00	30	10,6364	2,73505	,58312

СПП	1,00	30	-2,4286	15,38501	2,90749
	2,00	30	-12,4545	14,55606	3,10336
СТ	1,00	30	1,2857	3,01671	,57010
	2,00	30	-3,5455	3,83874	,81842
ТС	1,00	30	,4286	3,93868	,74434
	2,00	30	-4,0000	2,89499	,61721
СР	1,00	30	-2,1429	5,30349	1,00227
	2,00	30	-2,7273	5,32900	1,13615
СЗ	1,00	30	-1,0000	3,94405	,74536
	2,00	30	-1,2727	3,70562	,79004
СЗЗ	1,00	30	-1,7143	3,40867	,64418
	2,00	30	,4545	1,76547	,37640
СЦ	1,00	30	1,1429	4,53557	,85714
	2,00	30	-,3636	3,00072	,63976

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig.
СМ	Equal variances assumed	5,542	,023	,265	48	
	Equal variances not assumed			,253	35,164	
ПМ	Equal variances assumed	,552	,461	-,827	48	
	Equal variances not assumed			-,813	41,773	
МПС	Equal variances assumed	6,967	,011	1,104	48	
	Equal variances not assumed			1,044	33,116	
МОС	Equal variances assumed	,064	,801	-,395	48	
	Equal variances not assumed			-,395	45,168	
КМ	Equal variances assumed	1,287	,262	-1,167	48	
	Equal variances not assumed			-1,127	37,779	
МСВ	Equal variances assumed	3,521	,067	-1,958	48	
	Equal variances not assumed			-2,037	47,652	
ФМ	Equal variances assumed	,115	,736	3,033	48	
	Equal variances not assumed			3,006	43,615	
УМ	Equal variances assumed	14,728	,000	2,677	48	
	Equal variances not assumed			2,428	24,826	
НКЕ	Equal variances assumed	11,770	,001	1,906	48	
	Equal variances not assumed			1,807	33,424	
НПЕ	Equal variances assumed	1,221	,275	1,874	48	
	Equal variances not assumed			1,917	47,834	
НЕ	Equal variances assumed	3,615	,063	4,012	48	

	Equal variances not assumed			4,203	46,976
ДН	Equal variances assumed	1,618	,210	1,482	48
	Equal variances not assumed			1,505	47,315
НЗЛ	Equal variances assumed	12,660	,001	10,003	48
	Equal variances not assumed			10,565	45,758
IE	Equal variances assumed	5,193	,027	1,584	48
	Equal variances not assumed			1,650	47,588
EE	Equal variances assumed	1,744	,193	-,826	48
	Equal variances not assumed			-,840	47,432
ШЕ	Equal variances assumed	3,000	,090	,601	48
	Equal variances not assumed			,634	45,705
IC	Equal variances assumed	5,397	,024	-1,147	48
	Equal variances not assumed			-1,097	35,580
EC	Equal variances assumed	,394	,533	-2,819	48
	Equal variances not assumed			-2,856	47,074
ШС	Equal variances assumed	,320	,574	-2,807	48
	Equal variances not assumed			-2,801	44,868
IEM	Equal variances assumed	2,259	,139	,602	48
	Equal variances not assumed			,629	47,306
EEM	Equal variances assumed	8,180	,006	-2,871	48
	Equal variances not assumed			-3,036	45,538
ШЕМ	Equal variances assumed	8,370	,006	-1,740	48
	Equal variances not assumed			-1,859	43,478
ШЩЧ	Equal variances assumed	5,014	,030	4,120	48
	Equal variances not assumed			4,004	39,209
НФ	Equal variances assumed	35,831	,000	-3,644	48
	Equal variances not assumed			-4,011	34,958
ПФ	Equal variances assumed	3,571	,065	-5,995	48
	Equal variances not assumed			-5,750	36,177
ВФ	Equal variances assumed	,016	,901	-4,079	48
	Equal variances not assumed			-4,008	41,784
ФВ	Equal variances assumed	6,425	,015	-4,094	48
	Equal variances not assumed			-4,240	47,893
СФ	Equal variances assumed	3,665	,062	-1,524	48
	Equal variances not assumed			-1,599	46,771
СН	Equal variances assumed	,931	,339	-18,660	48
	Equal variances not assumed			-19,359	47,814
ПС	Equal variances assumed	4,127	,048	,059	48
	Equal variances not assumed			,062	47,128
ШЕI	Equal variances assumed	,001	,979	-,268	48
	Equal variances not assumed			-,267	44,492
Н	Equal variances assumed	,067	,797	4,493	48

невмін	Корреляция Пирсона	1	-,045	,560**	,198
	Знач. (двухсторонняя)		,706	,000	,096
	N	72	72	72	72
неадек	Корреляция Пирсона	-,045	1	-,325**	-,015
	Знач. (двухсторонняя)	,706		,005	,900
	N	72	72	72	72
негнуч	Корреляция Пирсона	,560**	-,325**	1	,313**
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,005		,007
	N	72	72	72	72
домін	Корреляция Пирсона	,198	-,015	,313**	1

	Знач. (двухсторонняя)	,096	,900	,007	
	N	72	72	72	72
небаж	Корреляция Пирсона	,298*	-,089	,698**	,247*
	Знач. (двухсторонняя)	,011	,458	,000	,037
	N	72	72	72	72
інтроексп	Корреляция Пирсона	,214	,123	,047	,157
	Знач. (двухсторонняя)	,072	,304	,694	,187
	N	72	72	72	72
екстраексп	Корреляция Пирсона	,129	-,140	-,068	,054
	Знач. (двухсторонняя)	,279	,242	,570	,653
	N	72	72	72	72

ШкЕкс	Корреляция Пирсона				
		,215	-,018	-,017	,131
	Знач. (двухсторонняя)	,070	,880	,890	,273
	N	72	72	72	72
інтросам	Корреляция Пирсона				
		-,188	,143	-,086	,144
	Знач. (двухсторонняя)	,113	,230	,472	,228
	N	72	72	72	72
екстрасам	Корреляция Пирсона				
		-,186	-,199	-,306**	-,134
	Знач. (двухсторонняя)	,118	,094	,009	,263
	N	72	72	72	72
ШкСам	Корреляция Пирсона				
		-,252*	-,076	-,289*	-,025

	Знач. (двухсторонняя)	,033	,523	,014	,836
	N	72	72	72	72
інтроемп	Корреляция Пирсона	,175	,165	-,071	,214
	Знач. (двухсторонняя)	,142	,166	,551	,070
	N	72	72	72	72
екстраемп	Корреляция Пирсона	-,127	,163	,047	,025
	Знач. (двухсторонняя)	,288	,171	,692	,835
	N	72	72	72	72
ШкЕмп	Корреляция Пирсона	,003	,236*	-,005	,153
	Знач. (двухсторонняя)	,980	,045	,968	,200
	N	72	72	72	72

ЩирЧеб	Корреляция Пирсона				
		-,121	,095	-,241*	-,066
	Знач. (двухсторонняя)	,313	,429	,041	,579
	N	72	72	72	72
невп	Корреляция Пирсона				
		-,130	-,115	-,246*	-,066
	Знач. (двухсторонняя)	,275	,336	,037	,581
	N	72	72	72	72
прон	Корреляция Пирсона				
		-,237*	,052	-,388**	-,349**
	Знач. (двухсторонняя)	,045	,666	,001	,003
	N	72	72	72	72
вбир	Корреляция Пирсона				
		-,153	-,011	-,455**	-,266*

	Знач. (двухсторонняя)	,199	,925	,000	,024
	N	72	72	72	72
віддав	Корреляция Пирсона	-,208	,040	-,593**	-,150
	Знач. (двухсторонняя)	,079	,738	,000	,208
	N	72	72	72	72
стрим	Корреляция Пирсона	-,299*	,025	-,102	-,158
	Знач. (двухсторонняя)	,011	,832	,392	,184
	N	72	72	72	72
спок	Корреляция Пирсона	-,296*	,060	-,668**	-,328**
	Знач. (двухсторонняя)	,012	,617	,000	,005
	N	72	72	72	72

психот	Корреляция Пирсона	,220	-,063	,101	,295*
	Знач. (двухсторонняя)	,063	,602	,398	,012
	N	72	72	72	72
Экстраинтро	Корреляция Пирсона	,004	,238*	-,217	-,127
	Знач. (двухсторонняя)	,973	,044	,068	,287
	N	72	72	72	72
нейрот	Корреляция Пирсона	,267*	-,133	,319**	,477**
	Знач. (двухсторонняя)	,023	,266	,006	,000
	N	72	72	72	72
ЩирАйз	Корреляция Пирсона	-,030	-,082	,118	,101

	Знач. (двухсторонняя)	,800	,496	,325	,400
	N	72	72	72	72
СПП	Корреляция Пирсона	,090	-,020	,103	-,029
	Знач. (двухсторонняя)	,452	,867	,390	,808
	N	72	72	72	72
тіло	Корреляция Пирсона	,274*	,117	,151	,016
	Знач. (двухсторонняя)	,020	,329	,205	,893
	N	72	72	72	72
терит	Корреляция Пирсона	,089	-,068	,297*	-,082
	Знач. (двухсторонняя)	,457	,571	,011	,495
	N	72	72	72	72
речі	Корреляция Пирсона	-,104	-,082	-,099	-,102

	Знач. (двухсторонняя)	,383	,495	,408	,394
	N	72	72	72	72
звич	Корреляция Пирсона	,363**	-,066	,304**	,135
	Знач. (двухсторонняя)	,002	,579	,009	,257
	N	72	72	72	72
соцзв	Корреляция Пирсона	-,241*	,109	-,127	,099
	Знач. (двухсторонняя)	,042	,363	,288	,408
	N	72	72	72	72
цін	Корреляция Пирсона	-,184	,047	-,219	-,123
	Знач. (двухсторонняя)	,121	,694	,065	,303

N		72	72	72	72
організ	Корреляция Пирсона	-,150	-,020	-,229	-,390**
	Знач. (двухсторонняя)	,208	,868	,053	,001
N		72	72	72	72
спрямнапредм	Корреляция Пирсона	,225	,129	,270*	,089
	Знач. (двухсторонняя)	,057	,280	,022	,455
N		72	72	72	72
комун	Корреляция Пирсона	-,275*	,016	-,156	-,399**
	Знач. (двухсторонняя)	,019	,897	,191	,001
N		72	72	72	72
мотсхвал	Корреляция Пирсона	,129	,026	,146	,108

	Знач. (двухстороння)	,282	,828	,220	,365
	N	72	72	72	72
інтеліг	Корреляция Пирсона	,238*	,060	,217	,147
	Знач. (двухстороння)	,044	,614	,067	,218
	N	72	72	72	72



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
 «ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ НАФТОГАЗОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ,
 ІНЖЕНЕРІЇ ТА ІНФРАСТРУКТУРИ СЕРВІСУ
 ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНОЛОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»

65088, м. Одеса, вул. Левітана, 46-а

Телефон: 048-749-29-32

e-mail: kntiis.od@gmail.com

дн. Од. 2023 № *97*
 На № _____ від _____

Акт

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань
 05 – соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 – психологія
 О.В. Волинчук з теми
 «Межі психологічного простору педагогів та студентів»**

Науково-практичні результати дисертаційного дослідження «Межі психологічного простору педагогів та студентів» були впроваджені у Фаховому коледжі нафтогазових технологій, інженерії та інфраструктури сервісу Одеського національного технологічного університету.

Впровадження здійснювалось впродовж першого семестру 2022 – 2023 навчального року серед викладачів та студентів коледжу та було спрямоване на корекцію меж психологічного простору учасників педагогічного процесу. Відповідальна за впровадження – психолог ФКНТІС ОНТУ.

Внаслідок впровадження запропонованого підходу були відмічені позитивні зміни у функціонуванні меж психологічного простору педагогів та студентів.

В процесі роботи встановлено, що отримані практичні результати, сформульовані висновки та науково-методичні рекомендації з корекції меж психологічного простору студентів та викладачів можуть бути рекомендовані для введення у терапевтичну практику психологів України.

Відповідальний за впровадження

Наталія СТЕЛЬМАХ

Директор ФКНТІС ОНТУ



Олег ГЛУШКОВ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
 «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО»
 ДНЗ «ОДЕСЬКИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ЛІЦЕЙ СФЕРИ ПОСЛУГ ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
 ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО»

65033, м. Одеса, вул. Мельницька, 32-Д; тел.789-65-45; e-mail: licej2007@ukr.net; ЄДРПОУ 39645815

Вих. № 452/22 від 09.12.2022

АКТ

**впровадження результатів наукового дисертаційного дослідження на
 здобуття наукового ступеня доктора філософії
 у галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки
 за спеціальністю 053 Психологія Волинчук Олени Валеріївни з теми
 «Межі психологічного простору педагогів та студентів»**

Науково-методичні рекомендації дисертаційного дослідження О.В. Волинчук були впроваджені в навчальний процес ДНЗ "Одеський професійний ліцей сфери послуг Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського". Предметом впровадження виступили основні результати теоретико-емпіричного дослідження меж психологічного простору педагогів та студентів.

Імплементація науково-методичних рекомендацій з корекції психологічних меж і простору студентів та викладачів відбувалася впродовж 2021/2022 навчального року. Учасники навчального процесу ознайомились з теоретичними та практичними результатами, отриманими в процесі наукового дисертаційного дослідження. Здобувачі освіти виконували завдання, спрямовані на корекцію меж психологічного простору, під час занять та виховних годин. Викладачі ліцею окремо проходили апробацію результатів дисертаційного дослідження.

В цілому за період впровадження здобувачі освіти та викладачі опанували необхідні компетенції та відзначили позитивні наслідки корекції психологічних меж й особистісного простору.

Результати дисертаційного дослідження заслухані й обговорені на педагогічній раді колективу ДНЗ "Одеський професійний ліцей сфери послуг Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського" (протокол № 2 від 30 вересня 2021 р.).

Директор ліцею



Тетяна ГОРБАЧОВА



**КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
«ОДЕСЬКИЙ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР № 5»**

вул. Дача Ковалевського, 85, м. Одеса, 65038, Україна
код ЄДРПОУ 43148016

тел. +38(067)489-82-03
e-mail: ircod5@ukr.net

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія Волинчук Олени Валеріївни з теми «Межі психологічного простору педагогів та студентів»

Видана аспірантці кафедри теорії та методики практичної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» Олені Валеріївни Волинчук в тому, що результати її наукового дослідження з проблеми меж психологічного простору запроваджувалися в КУ «Одеський інклюзивно-ресурсний центр №5» впродовж першого семестру 2022-2023 навчального року. Предметом впровадження виступили науково-методичні рекомендації з корекції меж психологічного простору педагогів.

Учасники імплементації ознайомились з теоретичними та практичними результатами, отриманими в процесі наукового дисертаційного дослідження. Педагогічні працівники виконували завдання, спрямовані на корекцію меж їх психологічного простору.

В цілому за період впровадження педагоги опанували необхідні компетенції та відзначили позитивні наслідки запропонованого підходу, зокрема зміни в міжособистісній взаємодії: у контактах з учнями, батьками та колегами.

Результати впровадження підтверджують, що результати наукового дослідження О.В.Волинчук мають теоретичну та практичну значущість, а використання їх в освітньому процесі сприятливо позначається на роботі педагогічних працівників.

Результати дисертаційного дослідження заслухані й обговорені на педагогічній раді колективу КУ «Одеський інклюзивно-ресурсний центр №5 (протокол №2 від 26 грудня 2022 р.).

Директор



Світлана ГЕРЕГА