

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра практичної психології та психодіагностики

На правах рукопису

КЛЕХА ІВАННА ВОЛОДИМИРІВНА

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ
З ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Спеціальність: 053 Практична психологія
Освітньо-професійна програма «Практична психологія
(психологічне консультування та психотерапія)»
Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:
КОШИРЕЦЬ ВІКТОР ВАСИЛЬОВИЧ,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
та психодіагностики

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол № _____
засідання кафедри практичної
психології та психодіагностики
від _____ 2025 р.
Завідувач
кафедри
Магдисюк Л.І. _____

ЛУЦЬК – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ	
1.1. Поняття емоційного інтелекту в науковій літературі та його характеристики.....	
1.2. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці.....	
1.3. Арт-терапія як засіб розвитку емоційного інтелекту.....	
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	
2.1. Контингент та методи дослідження.....	
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	
3.1. Обґрунтування програми тренінгу розвитку емоційного інтелекту підлітків методами арт-терапії.....	
3.2. Арт-техніки та вправи для розвитку емоційного інтелекту підлітків.....	
ВИСНОВКИ.....	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Останніми десятиліттями концепція емоційного інтелекту висвітлюється у дослідженнях багатьох психологів. Емоційні хвилювання аналізуються як особливий «вид знань», якими керує емоційний інтелект (EQ). Відповідно до результатів зазначених досліджень, значимість регулятивно-адаптивних функцій даного типу інтелекту постійно зростає паралельно із інтенсифікацією навантажень на емоційну сферу психіки людини в умовах воєнного часу. Саме тому, розвиток емоційного інтелекту є достатньо актуальною проблемою сьогодення. Найбільш актуальною дана проблема є у старшому шкільному віці, тобто тоді коли починають інтенсивно формуватися змістові підвалини спрямованості особистості через посередництво рефлексивного ціннісно-орієнтаційного самовизначення, вирішальним і визначальним фактором якого є саме емоційні хвилювання. І очевидно, що даний процес забезпечується EQ.

Тому, ефективний розвиток EQ учнів старшого шкільного віку чітко сприятиме оптимізації їх світоглядного та диспозиційного самовизначення. Ефективними засобами розвитку EQ є методи арт-терапії, через те що основний психологічний зміст його функціонування лежить у рефлексивному осмисленні людиною своїх емоційних хвилювань, що втілюються у художньо- символічних формах.

В основі дослідження EQ лежать наукові напрацювання, в яких мають місце: роль і місце емоцій в когнітивних процесах (Т. Рібо та ін.); каузальні взаємозв'язки інтелектуальних та емоційних процесів (С. Максименко та ін.); системно-функціональної синергії інтелекту та емоцій у регуляції спілкування і діяльності особистості (І. Андрєєва, Г. Гондарєва, Б. Додонов, К. Ізард та ін.); розуміння та осмислення суб'єктом своїх емоцій, предикативної та когнітивної емпатій (Є. Карпенко, О. Чебикін та ін.). Проаналізовано певні емоційно-інтелектуальні моменти формування особистості старшокласника (І. Кошлань, Т. Пашко та ін.).

Опрацювання наукової літератури свідчить про брак досліджень емоційного інтелекту в лані його формування засобами арт-терапії і можливості її використання у роботі зі старшокласниками. Все вищезазначене зумовлює актуальність теми магістерського дослідження «Використання методів арт-терапії в роботі з підлітками в умовах воєнного стану».

Об'єктом дослідження є емоційний інтелект у підлітковому віці.

Предметом дослідження – психологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту підлітків засобами арт-терапії в умовах воєнного стану.

Мета дослідження – вивчення психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту підлітків засобами арт-терапії в умовах воєнного стану.

Відповідно до мети було сформульовано **завдання дослідження**:

1. Вивчити феномен емоційного інтелекту та особливості його розвитку.
2. Обґрунтувати потенціальні можливості арт-терапії стосовно розвитку емоційного інтелекту у підлітків.
3. Емпірично вивчити особливості EQ у старшокласників.
4. Розробити психотренінгову програму розвитку емоційного інтелекту підлітків в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження і виконання завдань використовувалися наступні методи: теоретичні: порівняння, аналіз, узагальнення результатів вивчення проблеми емоційного інтелекту і особливостей його розвитку; емпіричні: спостереження, бесіда, інтерв'ю, комплекс психодіагностичних методик: «Опитувальник EQ» (Н. Холл); «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко); «Діагностика емоційної спрямованості особистості» (Б. Додонов); анкета для вивчення рівня обізнаності стосовно зв'язків між інтелектуальними та емоційними процесами; модифікована методика незакінчених речень «Як ви поведетесь в конфліктній ситуації».

База дослідження: Горохівський ліцей №1 та Вільхівський ліцей Луцького району Волинської області в період з листопада 2024 до жовтня 2025

року. У дослідженні взяли участь 60 учнів 9-10 класів (вік: 15-16 років).

Практичне значення роботи полягає в тому, що тренінг «Розвиток емоційного інтелекту учнів старшого шкільного віку засобами арт-терапії» і анкети для вивчення знань щодо інтелекту, емоцій і взаємозв'язків між ними зможуть використовуватись у навчально-виховному процесі школи, у підготовці певних навчально-методичних матеріалів для викладання психологічних дисциплін, саме: «Арт-терапія у роботі з дітьми та дорослими», «Психологічний супровід сім'ї» та інші.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

1.1. Поняття емоційного інтелекту в науковій літературі та його характеристики

Проблема емоційного інтелекту є порівняно новою у психологічній науці, яка з'являється у контексті робіт американських психологів Д. Гоулмена [49], Дж. Майєра, П. Саловея [50] та інших. Тому поєднання понять «емоція» та «інтелект» викликало неабиякий інтерес та дискусію у товаристві науковців. Положення про те, що емоційний інтелект, на противагу загальному інтелекту (який вимірюється за допомогою IQ та значною мірою обумовлюється генетично), вдається розвивати у будь-якому віці і надає перевагу тому, хто ним володіє, перед тим, хто має високий IQ у досягненні успіху, «прирекло» означену проблему на роль «номер один» в психології особистості [41].

У галузі психологічної науки питання диференціації різноманітних аспектів ментальної активності особистості репрезентована під виглядом:

- а) когнітивної активності, яка реалізується у мисленні;
- б) афективної активності, яка включає емоції;
- в) мотиваційної активності.

Тлумачення емоційного інтелекту має за мету пов'язати емоції із інтелектом у такому розумінні кожного із понять, що традиційно в них вкладається. Тобто, «емоційне мислення» - це психічний процес, змістом якого і є потреба проаналізувати емоції, які пов'язані з інтелектуальною сферою людини [41].

Інтелектуальні почуття представлено в роботах Е. Тітченера. На противагу іншим авторам, він розводить поняття «емоція» та «почуття». В цій ситуації, під почуттям розуміють складову духовного руху, ненависті і любові,

смутку і радості, що виникає через посередництво активної уваги, судження. Тому емоція обумовлюється пасивними формами уваги. Так як інтелектуальні переживання пов'язані «із судженням про істину, або хибність», тому вони попадають під рубрику почуттів. Інтелектуальні почуття розуміються як логічні та відносяться до них почуття протиріччя і згоди, труднощів і легкості, хибності і істинності, невпевненості і впевненості. У область інтелектуальних не входить почуття подиву, так як воно не пов'язане з переживанням судження «хибно» або «істинно» [9].

Поза межами онтогенетичного розвитку вчений поняття сумніву (розумову нерішучість), яке має неприємний стан і результат незадоволеного бажання. На противагу іншим авторам, Т. Рібо не обмежує обумовленість інтелектуальних почуттів лише розумовим процесом, а й пов'язує їх з прагненнями і бажаннями людини.

Вивченням природи емоцій людини цікавився Л. Виготський, який зауважував, що «у людей емоція ізолюється від інстинктів та переноситься у нову сферу психічного» [11]. Це бачення особливо вагоме, так як дає підстави вважати, що емоції специфічним чином функціонують і розвиваються в контексті розвитку розумової діяльності людини.

Поєднання інтелекту і афекту виявляється, по-перше, у їх взаємному зв'язку і взаємному впливі на всіх етапах розвитку психіки; по-друге, в тому, що даний зв'язок динамічний, притому, кожному етапу розвитку мислення відповідає свій етап розвитку афекту.

Взаємозв'язок емоцій і інтелекту відзначала і Б. Зейгарник, яка наголошувала на тому, що немає мислення, яке є відособленим від прагнень, мотивів і почуттів особистості.

У вченні Р. Лазаруса доказовими є такі положення:

1. Незалежно від змісту, кожна емоційна реакція є функцією особливого роду оцінки або пізнання;
2. Емоційна відповідь є синдром, кожний зі складників якого відображає важливий момент у загальній реакції.

Але поряд з висвітленими концептами відомих вчених, механізми взаємодії інтелектуальної та афективної сфер психічного на сьогодні вивчені недостатньо. Це загальмовує їхній системний розгляд на всіх етапах психологічного вивчення особистості – суб'єктно-діяльнісному, індивідному, інтегральній індивідуальності та на особистісному.

На єдність інтелекту й афекту вказує С. Д. Максименко, наголошуючи, що уже на ранніх етапах онтогенезу існує поєднання біосоціальної природи нужди [34]. Пізнавальні процеси формувалися під час адаптації людини до соціального та біологічного середовища. Через це вони існують не лише для переробки інформації, а і виконують функції адаптаційні в більш широкому контексті життя людини. При такому баченні пізнавальних процесів є очевидною необхідність врахування емоцій індивіда в певних дослідженнях розвитку інтелекту.

Емоція, як важливий елемент когнітивної сфери, може обумовлюватись не лише інтенсивними чинниками, але і такими, які мають пізнавальний зміст. В когнітивному плані емоція є однією із підсистем свідомості, часткою інтелекту особистості.

С. Дерев'янка, вивчаючи особливості співвідношення інтелектуальної та емоційної сфер в поєднанні із процесом соціально-психологічної адаптації особистості, виділяє два основні підходи до співвідношення когніцій та емоцій у плані загальної адаптованості людини. Перший підхід (афективно-регулюючий) характеризують праці дослідників, які містять дані про спонукальну та регулюючу функції емоцій. Даний підхід стверджує первинність емоцій по відношенню до організації поведінки під час адаптації.

Інший погляд (когнітивістський) характеризує вивчення обумовленості когнітивними процесами емоцій. Раціональна сфера розглядається як пануюча; вважається, що саме емоційна сфера стоїть на перешкоді людині гармонійно функціонувати, так-як людина – створіння насамперед раціональне [16].

На особливо ускладненій взаємодії між когнітивними і емоційними процесами наголошується у теорії диференційних емоцій. Відповідно до цієї

теорії, емоції формують базові структури свідомості. Через взаємодію перцептивно-когнітивних функцій з емоціями і процесами свідомості формується велика різноманітність афективно-когнітивних структур, що впливають на мислення, сприйняття, та дії індивіда. К. Ізард ввів поняття «афективно-когнітивна орієнтація», яка має місце, коли людина виявляє схильність до переживання фундаментальних емоцій (двох або більше) одночасного, які в свою чергу, поєднуються з певними когнітивними процесами. К. Ізард, проаналізувавши зв'язок когнітивних та емоційних процесів, вважає, що «в когнітивній структурі «записується» почуттєвий (емоційний) досвід і створюється «когнітивна матриця» афекту [20].

Різні погляди на сутність емоційного інтелекту

Існує три основні теоретичні підходи до визначення та вимірювання емоційного інтелекту:

1. Модель самооцінки досягнень, яку розробив Деніел Гоулман.
2. Концепція компетенцій, запропонована Рувеном Бар-Оном.
3. Модель здібностей, створена Джоном Майєром, Пітером Саловеем і Девідом Карузо.

Кожна з цих архітектур є результатом ґрунтовних наукових досліджень і вирізняється унікальною структурою. Наприклад, модель Деніела Гоулмана, що базується на самосприйнятті результативності, складається з п'яти ключових елементів, які окреслюють наші відповіді на різні соціальні ситуації:

- * розуміння власних емоційних станів;
- * регулювання та контроль емоцій;
- * самомотивація (здатність стимулювати себе);
- * розпізнавання та глибоке осмислення емоцій, які переживають інші люди;
- * ефективне управління взаємодією з навколишнім світом.

У свою чергу, модель емоційного інтелекту, сформульована Майєром, Саловеем та Карузо, охоплює такі грані:

- * сприйняття емоцій: це включає здатність точно ідентифікувати емоції

інших через їхню міміку, інтонацію, жести та інші невербальні ознаки;

- * використання емоцій для мислення: підвищення якості розумового процесу за рахунок інтеграції емоційного досвіду;

- * аналіз емоційних виявів: здатність інтерпретувати емоції, осмислювати їхнє походження та передбачати можливі наслідки;

- * регуляція емоцій: елемент самоконтролю, який дозволяє керувати внутрішніми станами.

Згідно з методологією Бар-Она, емоційний інтелект формується через набір наступних показників:

- * внутрішньо-особистісна складова, що стосується самосвідомості та здатності до самовираження; цей аспект визначає, наскільки людина здатна усвідомлювати власні почуття;

- * здатність оцінювати свої сильні та слабкі сторони, а також адекватно і конструктивно висловлювати свої почуття;

- * міжособистісний аспект, який охоплює емпатію та здатність відчувати емоції, проблеми й потреби оточуючих, а також вміння;

- * будувати та підтримувати ефективні міжособистісні зв'язки;

- * управління стресом: навичка регулювати емоції та долати складні ситуації, не завдаючи шкоди психічному здоров'ю;

- * адаптивність: в першу чергу пов'язана зі здатністю гнучко реагувати на зміни в особистому чи соціальному середовищі та знаходити рішення для виникаючих проблем;

- * загальний емоційний настрій: корелює з внутрішньою мотивацією, оптимізмом, радістю від життя та іншими позитивними внутрішніми чинниками.

Спільним знаменником для всіх згаданих парадигм є обов'язкова наявність компонента, який акцентує увагу на вмінні людини контролювати свої емоційні реакції та ефективно налагоджувати стосунки з іншими людьми.

1.2. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці

Питання емоційного інтелекту стало обговорюватися в психологічному середовищі порівняно нещодавно (ближче до кінця 20-го століття), увійшовши до арсеналу психологічних термінів завдяки працям таких американських дослідників, як Д. Гоулмен, Г. Гарднер, Дж. Майєр, П. Саловей та інші. Отже, поєднання слів «інтелект» та «емоція» спровокувало жвавий інтерес і тривалі суперечки серед науковців, які не вщухають донині. Головна теза полягає в тому, що емоційний інтелект, на відміну від загального інтелектуального рівня (який вимірюється через EQ і багато в чому зумовлений генетично), може бути розвинутий упродовж усього життя, а його наявність дає значні переваги в досягненні успіху в житті над тими, хто має лише високий показник EQ.

Необхідність його розвитку в дитячому віці, особливо серед старшокласників, які стоять перед викликом світоглядного та диспозиційного самовизначення, є беззаперечною. У старшій школі закладається змістовна основа особистісної спрямованості (яка включає ціннісні орієнтації, переконання, світоглядні позиції, віру, диспозиції) через процес рефлексивного ціннісно-орієнтаційного самовизначення. Арт-терапевтичні методи можуть і повинні стати дієвим інструментом для розвитку EQ, оскільки їхній основний психологічний механізм полягає в рефлексивному осмисленні особою своїх складних емоційних переживань, що знаходять своє відображення у формі художньо-символічних образів.

У процесі формування емоційного інтелекту підлітків ключовим є їхнє вміння справлятися з внутрішніми переживаннями, які можуть стати на заваді ефективному навчанню. Зокрема, йдеться про занепокоєння перед контрольними та іспитами, почуття засмучення через не завжди відмінні результати чи нудьгу. Здатність усвідомлювати та керувати такими станами мотивує їх до кращих освітніх досягнень.

Крім того, люди з високим рівнем EQ значно успішніше налагоджують і підтримують соціальні зв'язки, що означає для дітей легше спілкування як із

ровесниками, так і з батьками чи вчителями. Тому варто дотримуватися послідовного підходу у вихованні емоційного інтелекту школярів:

1. Ідентифікація спектру емоцій. Існує шість базових емоцій - радість, здивування, сум, злість, відраза та страх. Проте існує безліч інших важливих емоційних проявів, таких як роздратування, ентузіазм, неспокій, розчарування, байдужість та нетерплячість. Діти повинні їх розпізнавати та вчитися відзначати ці почуття в інших. Необхідно обговорювати емоції, які вони відчувають, і спільно формувати їхнє точне визначення.

2. Розробка тактик емоційного контролю. Проведення бесід про гіпотетичні сценарії та можливі варіанти реакції на них.

3. Стимулювання емпатії через усвідомлення чужої перспективи. Для старших учнів можна запропонувати завдання: знайти актуальну новину та спробувати уявити себе на місці її безпосередніх учасників. Наприклад, нещодавня історія про працівника мерії Парижа, який загубив сумку з планами безпеки Олімпіади-2024. Що б вони переживали в такій ситуації?

4. Залучення дітей до волонтерської діяльності. Допмагаючи іншим, школярі відчувають власну значущість і бачать, як їхні дії позитивно впливають на світ.

5. Право на помилку. Діти мають розуміти, що кожна їхня дія має певні наслідки. І що робити помилки - це нормально, адже саме завдяки їм ми часто здобуємо найважливіший досвід.

6. Опанування навичок вирішення конфліктів. Можна створювати умовні конфліктні ситуації та пропонувати учням розробляти стратегії їхнього подолання. Вони мають навчитися бачити ситуацію в цілому та шукати вихід самостійно, адже в реальному житті будуть моменти, коли допомоги чекати нізвідки. Втім, важливо донести до школярів, що впоратися можна майже з будь-чим, і що необхідно зберігати оптимізм, дивлячись у майбутнє.

Від тринадцятирічного віку діти починають активний розвиток своїх інтелектуальних та аналітичних можливостей. З часом підлітки здобувають здатність адекватно оцінювати ризикові ситуації, займатися плануванням та

самоконтролем. Однак, повна емоційна зрілість, навички стримування імпульсивних реакцій та здатність приймати виважені рішення зазвичай формуються ближче до моменту досягнення ними повноліття. Зважаючи на це, актуальним стає пропонування дітям саме в цей період різноманітних пошукових завдань та інтерактивних квестів.

Під час спілкування з батьками учнів можна часто почути твердження про відсутність у їхньої дитини хисту до музикування, або ж про її незацікавленість математикою через нібито домінування правої півкулі мозку в її роботі, чи навіть про те, що вони змушують своїх дітей увесь вільний час присвячувати освітньому процесу. Усі ці ідеї є типовими прикладами нейроміфів, які часто виникають внаслідок некоректної інтерпретації наукових даних широкими масами.

Нейроміфи - це загальновідомі хибні уявлення про функціонування та можливості людського мозку. Серед найпоширеніших міфів є твердження, нібито ми використовуємо лише 10 % свого мозку. Проте, насправді мозок функціонує дуже активно і безперервно — навіть під час сну він продовжує опрацьовувати дані та формувати спогади. Довіра таким міфам спотворює наше розуміння потенціалу розвитку. Відтак, це може мати й негативні наслідки, стримуючи навчальні методики та знижуючи прагнення до пізнання.

«М'які навички» (soft-skills) - запорука професійної реалізації. Це підтверджено даними, отриманими Гарвардським університетом та Стенфордським дослідницьким центром. У теперішніх реаліях, для побудови успішної кар'єри, недостатньо мати лише глибокі технічні знання та професійні вміння; критично важливим є також високий рівень розвитку так званих «м'яких навичок». Здатність до результативного діалогу, командної взаємодії, швидкої адаптації до нових обставин та ефективного вирішення складних завдань стає все більш значущою у висококонкурентному професійному просторі. Тому, цілеспрямований розвиток цих якостей, починаючи зі шкільної лави, є вагомим внеском у майбутній успіх підростаючого покоління.

Особистісні компетенції, котрі є критично важливими для теперішніх спеціалістів, вимагають, крім іншого, акцентувати увагу на формуванні емоційної зрілості серед шкільної молоді. Розширення спектра гнучких вмінь у навчальному процесі є безумовною необхідністю задля забезпечення учнівської аудиторії успішним стартом у майбутнє. Включення подібних навичок до навчальних планів приносить користь не тільки у контексті покращення успішності в школі, але й підтримує соціальне становлення особистості, споряджаючи учнівство необхідною базою для подолання життєвих перешкод і досягнення значних професійних результатів.

Соціально-емоційне й етичне виховання (СЕЕН) становить собою необхідну складову актуальної освітньої парадигми, що стимулює цілісний ріст особистості учнів та учениць. СЕЕН допомагає формувати емоційну компетентність, зокрема здатність до самоконтролю, усвідомлення власних почуттів та вміння співпереживати, які є наріжним каменем для побудови гармонійних взаємин.

Здатність осмислювати та контролювати як власні почуття, так і настрій інших – ось що таке емоційний інтелект. Коли ми допомагаємо підліткам нарощувати свій EQ, це позитивно впливає на їхнє включення у соціум, навичку результативно спілкуватися з людьми й знаходити вихід із суперечок. Емоційний інтелект стимулює зростання співпереживання, вміння мислити раціонально та опірності до негативних впливів.

За інформацією, отриманою в ході досліджень Центру емоційного інтелекту Єльського університету, рівень емоційного інтелекту (EQ) корелює із показником інтелекту (IQ). Школярі з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють кращі академічні результати, більше тяжіють до читання, регулярно займаються фізичною культурою та творчістю.

Існують наукові роботи, які підтверджують, що діти з розвиненим емоційним інтелектом мають знижений ризик виникнення психічних чи емоційних розладів у дорослому житті.

Емоційний інтелект не передається генетично. Його потрібно розвивати з раннього віку. Щоб підвищити рівень EQ потрібна підтримка дорослих.

Компоненти емоційної інтелектуальності:

1. Усвідомлення себе – спроможність відчувати та усвідомлювати свої внутрішні переживання і почуття.
2. Самоконтроль – спроможність здійснювати об'єктивну оцінку власних руйнівних емоційних станів.
3. Спонування – вміння надихати самого себе та відчувати задоволення від власних успіхів чи звершень.
4. Співпереживання – здатність розпізнавати, ідентифікувати та сприймати почуття інших людей.
5. Взаємодія з соціумом – навички ефективного спілкування та можливість знаходити рішення у конфліктних ситуаціях.

Прогрес у формуванні емоційної компетентності видно за такими ознаками:

- здатність вербалізувати власні душевні переживання чи передавати їх через художні форми, скажімо, у вигляді графічних робіт;
- навички уважного сприйняття інформації від співрозмовників;
- відкритість до сприйняття зауважень.

Коли в сім'ї свідомо замовчують переживання чи намагаються їх знехтувати, то, досить імовірно, траплятиметься таке:

- дитині важко сформулювати, що саме вона відчуває;
- у мовленні практично відсутні згадки про власний внутрішній стан;
- відсутні звернення по підтримку, навіть коли відчувається значний емоційний дискомфорт;
- реакції на власні емоції стають невідповідними ситуації, наприклад, це проявляється у надмірному крику чи руйнуванні предметів.

Професор психології Джон Готтман, відомий своїм твором «Емоційний інтелект дитини», дотримується думки, що основа всього лежить у реакції

батьків. Він провів дослідження, фіксуючи, як реагують дорослі на емоційні прояви своїх дітей, і розподілив їх на чотири категорії:

- батьки-ігноранти: ті, що знецінюють або намагаються припинити емоційні прояви, вважаючи їх малозначущими;
- батьки-критики: вони не толерують негативні емоції, сприймаючи їх як особистий виклик, і намагаються придушити їх, застосовуючи покарання;
- батьки-спостерігачі: дотримуються позиції невтручання, приймають будь-які емоції дитини, але не надають допомоги в саморегуляції чи не встановлюють обмежень на неприйнятну поведінку;
- емоційно компетентні батьки: вони розглядають емоційні стани як шанс для зміцнення стосунків, допомагають дитині ідентифікувати власні почуття та навчають ефективно ними управляти.

В умовах військового стану зростає потреба школярів та школярок у посиленій соціально-емоційній підтримці й турботі. Формування ключових соціально-емоційних та етичних компетенцій у дітей має відбуватися вже під час здобуття шкільної освіти. Це є ключовим чинником для їхнього становлення як свідомих та відповідальних громадян і громадянок української держави у подальшому житті.

Один із наріжних каменів успіху лежить у здатності мислити в руслі розвитку власної особистості. Приміром, коли дитина засвоює, що «я можу» (я спроможний або спроможна) впоратися з перешкодами, переступити межі зони комфорту, і кожна новація слугує нагодою для зростання», - саме такий світогляд закладається через соціально-емоційне та етичне виховання. Таким чином, жодна трансформація не повинна викликати почуття жаху або ворожості.

Хоча штучний інтелект безупинно прогресує, існує низка вмінь, які не підлягають автоматизації і залишаються виключно людськими надбаннями: співпереживання (емпатія), внутрішня спонука до дії (самотивація), вміння працювати разом (співпраця), поінформованість, доброчесність, а також здатність орієнтуватися в умовах непевності. Справжнього успіху досягає лише

той, хто ефективно використовує ІІІ та налагоджує з ним партнерство.

Емоційна компетентність виступає ключовою ланкою у системі соціально-емоційного та етичного навчання. Вона охоплює вміння ідентифікувати, усвідомлювати та контролювати власні почуття, а також сприймати й розуміти емоційний стан інших людей.

1.3. Арт-терапія як засіб розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці

Емоційний інтелект (який відрізняється від загального або ж академічного) розвивається частково організовано в навчальному процесі, а також деяким чином спонтанно під час життєвої діяльності, а в умовах, коли сімейне виховання не має чіткої структури, прояви емоційного стану можуть або свідомо обмежуватися та певною мірою стримуватися в конкретній сім'ї, або ж залишатися зовсім без уваги [41].

Наше фокусування на арт-терапії як інструменті формування емоційного інтелекту (EQ) в підлітків в умовах воєнного стану обґрунтовується такими чинниками:

- арт-терапевтичні підходи відповідають звичаям та потребам цільової аудиторії, що очікує підходу, який ґрунтується на емоційно-образній обробці досвіду;
- специфіка психофізіологічних характеристик старшокласників, що дозволяє їм ефективно виконувати аналітичну обробку власних «емоційних даних»;
- існуючий в учнів старшої школи попит на розвиток їхньої емоційної сфери, а також на корекцію та опрацювання прихованих психологічних труднощів;
- необхідність урахування психофізіологічних аспектів креативного процесу. Доречним тут є твердження Р. Арнхейма: «Ознаки, які визначають

роботу мислителя та митця, притаманні кожному вияву інтелекту. Кожне сприйняття – це також мислення, будь-яке розмірковування є водночас інтуїцією, а кожне спостереження – творчим актом» [40]);

- безпосереднім впливом емоцій на креативну активність (творчий процес мислення). Ключовим моментом виступає думка Я. Пономарьова щодо «супутнього результату» креативного процесу, де індивід не лише створює щось нове, але й паралельно відбувається його власний розвиток.

Емоції впливають на творчу діяльність особистості, здатні змінювати її продуктивність такими способами:

- 1) можна розглядати їх як мотиваційні модератори;
 - 2) як когнітивні;
- психотерапевтичним ефектом методу арт-терапії, розвитку EQ, методом корекції;

Використовуючи методи арт-терапії в процесі розвитку EQ особистості старшого школяра, виходимо з того, що:

- сприймання має суб'єктивний характер, і знаходить своє відображення у відомому всім внутрішньому плані дій (рефлексії, роздумах, розмірковуваннях, розв'язку та вирішенні проблем);
- в процесі «емоційного мислення», яке пов'язане із ситуацією вибору, можуть відзначатись різні порушення когнітивних процесів;
- інформація, яка є емоційно забарвленою запам'ятовується швидше і краще, в порівнянні з індіферентною («байдужою», нейтральною, тією, що не викликає емоцій) інформацією;
- «емоційне мислення» відповідальне за усвідомлення особистістю власних емоційних станів та за спрямованість своїх дій, спрямованих на досягнення бажаного результату.

Арт-терапія трактується різноманітними фахівцями у сфері психології: як «напрямок психотерапевтичної роботи, який послуговується мистецькими техніками та творчим процесом, зокрема: живописом, моделюванням, музичними творами, фотографією, кінематографом, літературою, театральним

мистецтвом та іншим, для поліпшення стану та корекції психіки» [23]; як «одна з форм психотерапії, котра передбачає оздоровчий вплив через залучення суб'єкта до світу мистецтва»; як «спосіб трансформації та розкриття як усвідомлених, так і прихованих аспектів психіки індивіда шляхом використання різних художніх форм і жанрів» [26]; як «підхід, де творча активність виступає інструментом впливу на самопочуття та самоусвідомлення особистості» [10]; і як «засіб терапевтичного втручання при нервових і психічних розладах за допомогою мистецьких прийомів та самовираження у творчості» [8].

Отже, метод арт-терапії полягає в психотерапевтичному впливі через застосування інструментів творчого самовираження, що сприяє звільненню від внутрішнього напруження, дає можливість досліджувати свої емоції та передавати їх на рівні символів [47], і ґрунтується на мистецьких техніках вираження, що слугують опорою для стимулювання особистісного зростання та розвитку індивідуальності.

Особистість, використовуючи художні засоби та пізнаючи їх природу, вчиться розуміти свої проблеми, вчиться долати внутрішні суперечності та конфлікти, знаходити їх вирішення, розуміти себе та інших, здійснювати вибір. Ми використовували самі можливості арт-терапії, які охоплюють:

- бібліотерапію (читання літератури);
- ізотерапію;
- музикотерапію (сприймання музики);
- вокалотерапію (спів);
- імаготерапію (вплив через певний театралізацію, образ);
- кінезітерапію (хореотерапія, танцетерапія, лікувальний вплив рухами)

та ін.

Арт-терапія, як напрям у психотерапії, функціонує як в груповій так і в індивідуальній роботі. Індивідуальна арт-терапія реалізовується, як правило, базуючись на психодинамічному підході – коли на продуктах образотворчої діяльності досліджується несвідоме. В груповій арт-терапії поєднується

бажання учасників злитися з групою та збереження групової ідентичності і потреби бути незалежним.

Арт-терапія актуалізує стратегію творчої діяльності [39; 42] і передбачає проробку внутрішніх станів особистості, в той же час, «торкаючись» інтенцій, потреб, емоційно-почуттєвої складової, прагнень, які окреслюють її в обрисах інтер- та інтра-, метаіндивідних координат життя та визначають рівень сформованості емоційного інтелекту.

На сьогодні існують неспростовні докази визначальної ролі функціонування правої півкулі для креативних здібностей, що створює неповторний просторово-візуальний контекст. Саме образне мислення, активуючись у ситуаціях стресу чи емоційного розладу, надає суб'єкту необхідний психологічний захист. Таким чином, творчий процес діє як психотерапевтичний засіб для особистості, оскільки безпосередньо залучає праву півкулю мозку» [40]. Схематичне відображення взаємодії обох півкуль головного мозку в процесі створення візуальних образів представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Взаємодія в образотворчій діяльності півкуль мозку

Права півкуля	Ліва півкуля
Зображення предмета	Використання символічних знаків
Використання іконічних знаків	Відображення поняття про предмет
Відображення ближнього простору	Відображення геометрії об'єктивного простору
Відображення видимої геометрії простору	Розчленування простору за допомогою бінарних позицій «праве-ліве», «верх-низ»
Надання переваги лівій частині	Відображення дальнього простору
Цілісність, зв'язність і впорядкованість структури зорового простору	Надання переваги правій частині

Найбільш плідний творчий акт розкривається тоді, коли права півкуля

головного мозку генерує відповідь, а ліва півкуля отримує можливість сформулювати її текстом. Саме так в особистості співпрацюють правопівкульний механізм емпіричного сприйняття буття та лівопівкульний механізм – відображення реальності через концепції.

Шляхом осягнення процесів, що розгортаються у підсвідомому вимірі особистості старшокласника, стає можливим виявити джерела нерозв'язаних суперечностей та встановити їхні витoki. У такій ситуації, засоби арт-терапії надають інструментарій для опрацювання саме емоційних переживань учня на рівнях емоційної, пізнавальної та поведінкової складових емоційного інтелекту індивіда у старшому шкільному віці, що охоплюють наступні площини:

- 1) інтерперсональний (трансформуються взаємини серед учасників колективу);
- 2) інтраперсональний (коригуються емоційні установки, способи реагування);
- 3) суспільний (змінюються взаємини підлітка з родинним колом, друзями, освітнім та більш широким соціальним середовищем).

Усю багатогранність факторів, які функціонують в арт-терапії та позначаються на зростанні емоційного інтелекту під час сеансів, можливо згрупувати у три ключові компоненти, а саме:

- компонент психотерапевтичної взаємодії;
- компонент мистецької самовираженості;
- компонент усного відгуку та тлумачення.

Таким чином, незалежно від специфічних видів візуальної творчості та інших аспектів арт-терапевтичного процесу, головна мета, яку ставить перед собою арт-група, полягає у сприянні старшокласнику в усвідомленні природи та змісту його особистого внутрішнього емоційного стану.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Контингент та методи дослідження

Емпіричне дослідження проводилось в декілька етапів:

- 1) організаційний етап.
- 2) визначення проблеми.
- 3) етап проведення емпіричного дослідження.
- 4) обробка результатів.
- 5) інтерпретація результатів.

Емпіричне дослідження проводилось на базі Горохівського ліцею №1 та Вільхівського ліцею Луцького району Волинської області період з листопада 2024 до жовтня 2025 року. У дослідженні взяли участь 60 учнів 9-10 класів (вік: 15-16 років).

Для дослідження було використано наступні методики:

1. Анкета для вивчення рівня обізнаності стосовно зв'язків між інтелектуальними та емоційними процесами І. Опанасюк.

Складається з переліку питань, що стосуються ідентифікації власних емоцій та переживань інших, здатності керування емоціями, можливостей гармонізації власних внутрішніх емоційних станів та взаємин з іншими людьми.

2. Методика незакінчених речень «Як ви поведетесь в конфліктній ситуації».

3. Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко). Спосіб, яким ідентифікуються «перешкоди» чи бар'єри на шляху до формування емоційних зв'язків, має на меті оцінити рівень продуктивності емоційного обміну під час комунікації та встановити, до якого типу відносяться ці емоційні стопори.

4. Методика «Емоційна спрямованість» Б. Додонова, яка включає список із 10 емоційних станів, сформований на базі розробленої автором класифікації емоцій. Ця класифікація була розроблена автором емпіричним методом шляхом попереднього збору значного обсягу даних про "ціннісні" переживання, які згодом і лягли в її основу. У класифікації використовуються лише ті "мовні формули" (конструкції), які достовірно передають унікальний компонент емоції, її забарвлення, що відповідає певній потребі.

Автор виокремлює 10 типів таких емоцій:

- альтруїстичні (народжуються з потреби сприяти, допомагати, підтримувати інших людей);
- комунікативні (базуються на потребі в соціальній взаємодії);
- глоричні (від лат. gloria - честь, пов'язані з необхідністю самоствердження та прагненням до визнання);
- праксичні (спровоковані діяльністю, її успіхом або невдачею);
- пугністичні (від лат. pugna - боротьба, виникають із потреби долати небезпеку, на основі чого згодом розвивається інтерес до змагання);
- романтичні (виникають на ґрунті тяжіння до всього неординарного, незвичайного, містичного);
- акізитивні (від франц. acquisition - набуття, пов'язані з інтересом до накопичення, "колекціонування" предметів, що виходить за рамки їхньої практичної корисності);
- гедоністичні (пов'язані із задоволенням потреби у фізичному та психологічному комфорті);
- гностичні (часто згадуються як інтелектуальні почуття, асоціюються з необхідністю здобувати нову інформацію та прагненням до «когнітивної гармонії»);
- естетичні (відображають потребу людини у гармонійній взаємодії з оточуючим світом).

5. Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла.

Методика призначена для виявлення здатності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «управління своїми емоціями» (емоційна винахідливість, емоційна гнучкість);
- шкала 3 – «самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «емпатія»;
- шкала 5 – «розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

2.2. Контингент та методи дослідження

Відповідно до анкети вивчення рівня обізнаності стосовно зв'язків між інтелектуальними та емоційними процесами, досліджувались питання, що включають в себе: розуміння поняття «інтелект»; розуміння поняття «емоції»; взаємозв'язок між інтелектом та емоціями; вплив позитивних і негативних емоцій на поведінку та діяльність людини; вплив емоційної сфери на психічні пізнавальні процеси, досягнення успіху в навчанні та житті; відчуття настрою інших людей; здатність управляти власними емоціями.

У відповідях на запитання «Чи пов'язані між собою емоції та інтелект?» «так» у 61 % хлопців та 66 % дівчат. Для учнів старшого шкільного віку будь-яке спілкування є емоційно забарвленим має певне інтелектуальне навантаження. Стосовно питання «Як позитивні емоції впливають на вашу діяльність та поведінку?» було виявлено статистичну різницю між групою хлопців (46 %) та групою дівчат (34 %) ($f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,05$) (рис. 2.1).

Стосовно «активізації діяльності», було виявлено статистичну різницю у відповідях досліджуваних (між групою дівчат (32 %) і групою хлопців (23 %))

(фем > фкр при $p \leq 0,05$). Стосовно функції «організують» - 21% дівчат та 19% хлопців дали стверджувальну відповідь. Орієнтуючись на це можна вважати, що емоції впливають запускаючи активізують навчально-пізнавальну діяльність і особистісну поведінку в обох гендерних групах. В той же час ніхто із досліджуваних не відзначив негативний вплив позитивних емоцій на власну поведінку та діяльність, що і є свідченням важливості емоційного стану.

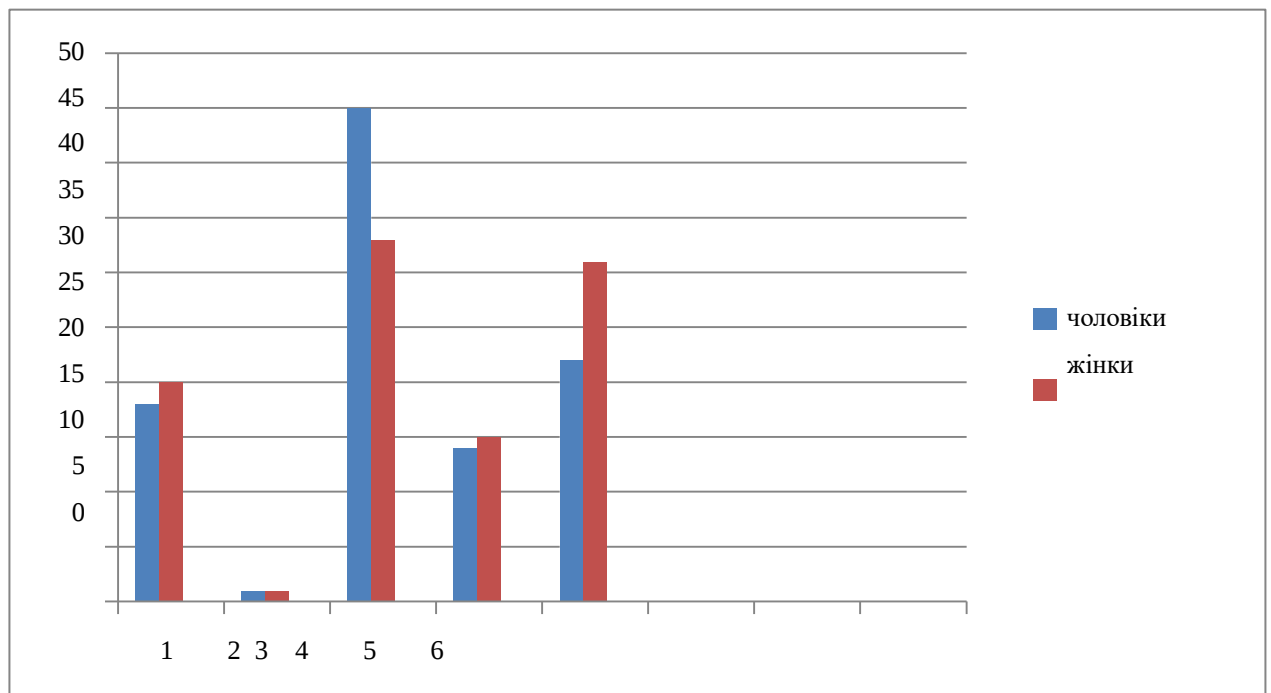


Рис. 2.1. *Результати опитування старшокласників щодо впливу позитивних емоцій на діяльність і поведінку*

Примітка: 1 – організують; 2 – дезорганізують; 3 – підтримують; 4 – розслабляють; 5 – активізують; 6 – гальмують

Що стосується питання «Як негативні емоції впливають на діяльність та поведінку людини?» було виявлено статистичну різницю у відповідях досліджуваних (між групою хлопців (10 %) та групою дівчат (5 %)) (фем > фкр при $p \leq 0,05$) стосовно того, що емоції розгальмовують діяльність і поведінку особистості (рис. 2.2.). Окрім того 56 % дівчат та 48 % хлопців вважають, що емоції загальмовують діяльність, а 38 % дівчат і 36 % хлопців відповіли, що негативні емоції дезорганізують її.

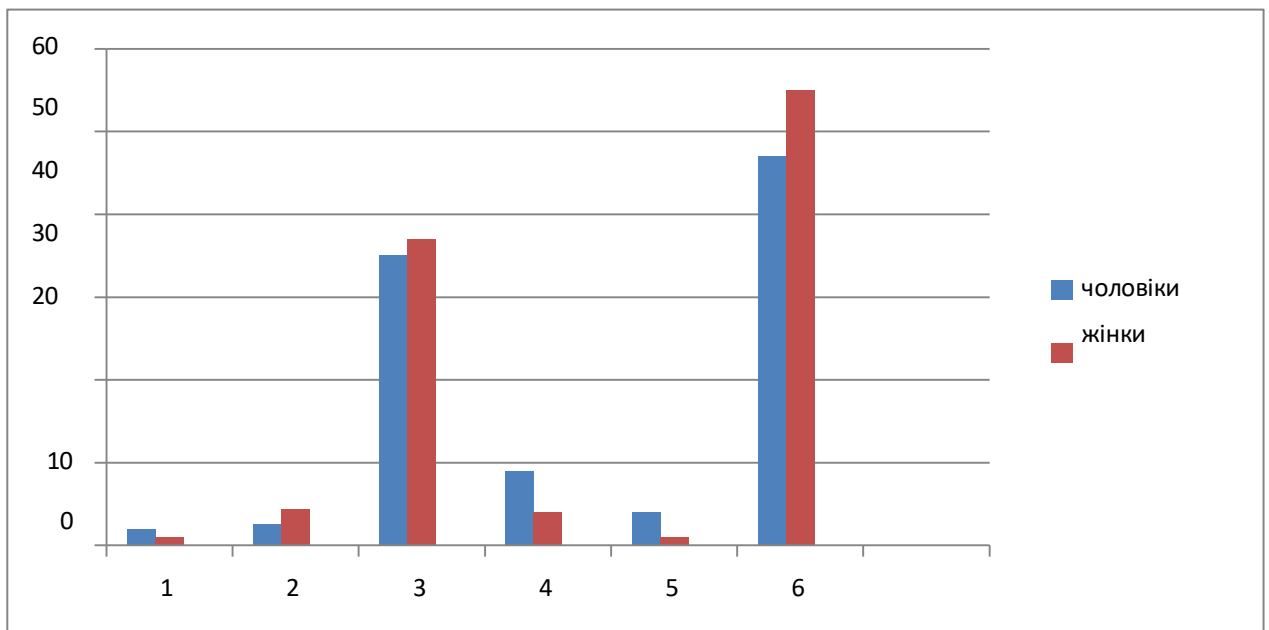


Рис. 2.2. Результати опитування старшокласників щодо впливу негативних емоцій на діяльність і поведінку

Примітка: 1 – організують; 2 – дезорганізують; 3 – підтримують; 4 – розслабляють; 5 – активізують; 6 – гальмують

Питання «На які пізнавальні психічні процеси впливають емоції?» допомогло з'ясувати відмінності у відповідях досліджуваних (між хлопцями (24 %) та дівчатами (17 %)) (фем > фкр при $p \leq 0,05$) стосовно мислення (рис. 2.3).

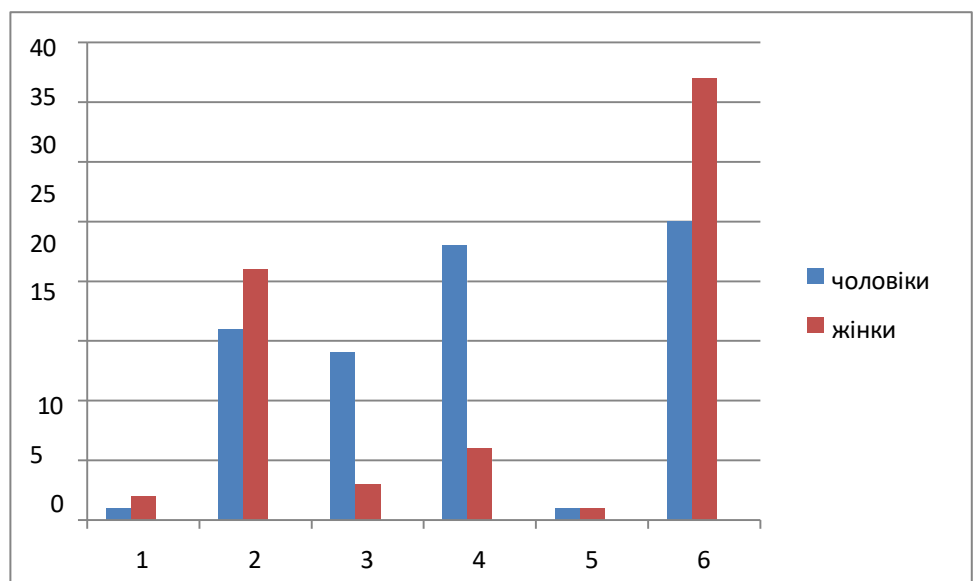


Рис. 2.3. Результати опитування старшокласників щодо впливу емоцій на пізнавальні психічні процеси

Примітка: 1 – відчуття; 2 – сприймання; 3 – уява; 4 - мислення; 5 – мнемічні процеси; 6 – всі варіанти правильні.

Тобто, емоції в більшій мірі впливають на мисленнєву активність хлопців, чим дівчат. 15 % хлопців та 4 % дівчат виявили різницю ($f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,05$) стосовно того, що емоції можуть впливати на розвиток уяви старших школярів.

Стосовно впливу емоцій на інші пізнавальні психічні процеси, то було виявлено статистичну різницю у відповідях групи дівчат (38 %) та групи хлопців (25 %) ($f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,05$), що інтегрувала у собі варіанти усіх відповідей: сприймання, відчуття, мислення, уява, мнемічні процеси.

Стосовно питання про взаємозв'язок емоцій та успішності життя особистості було виявлено найвищі показники у відповідях: «контроль над власними емоціями» (51 % хлопців; 52 % дівчат) і «саморегуляція» (35% хлопців; 37 % дівчат), що і засвідчує розуміння учнями старшого шкільного віку важливості саморегуляції та самоконтролю емоцій.

У відповідях на питання «Які емоції, на вашу думку, переважають у закоханих?» маємо такі результати: ревності (28 % дівчат; 25 % хлопців), задоволення (26 % дівчат; 23 % хлопців), радість (32 % дівчат; 31 % хлопців). Отже, для учнів старшого шкільного віку емоційно-почуттєвий рівень є ваговою складовою, яка визначає ставлення до ровесників.

Стосовно питання «Які шляхи виходу із конфліктної ситуації ви обираєте?», було виявлено статистичну різницю у відповідях між хлопцями (15%) і дівчатами (9%) ($f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,05$), що містить тактику уникнення та відмежування (рис. 2.4). Це, на нашу думку, є свідченням того, що у вирішенні конфлікту, хлопці займають більш пасивну позицію (відмежовану), ніж дівчата.

Стосовно відповіді «даю зрозуміти іншим, що поважаю їх вибір та думку незалежно від ситуації, але своєї не зміню» було виявлено статистичну різницю у відповідях дівчат (47 %) та хлопцями (39 %) ($f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,05$). Загалом для учнів старшого шкільного віку вміння відстояти свою позицію є важливою складовою у процесі вирішення міжособистісного конфлікту.

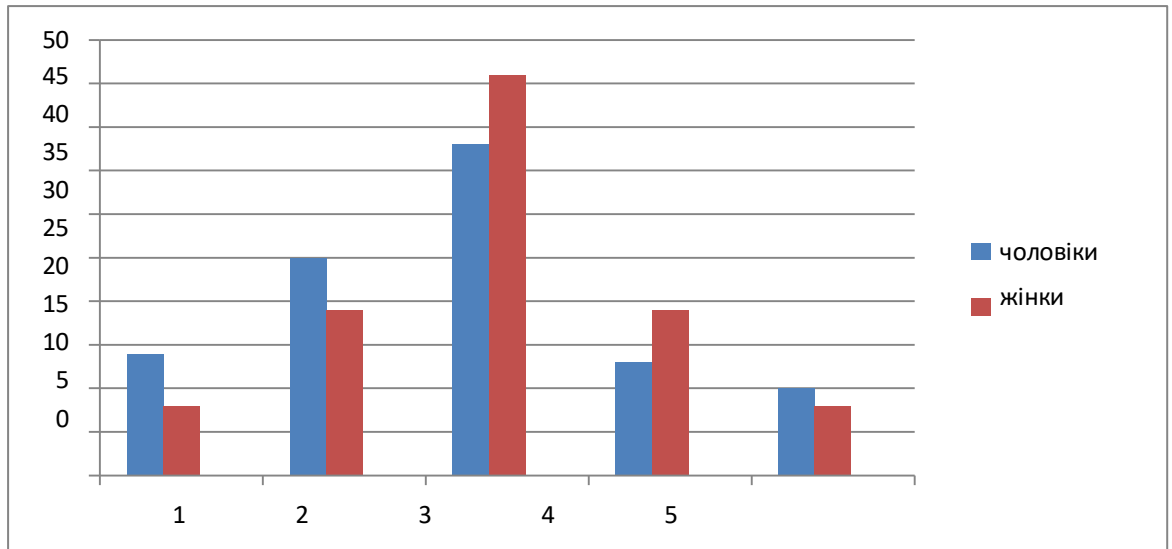


Рис. 2.4. *Результати опитування старшокласників щодо шляхів виходу із конфліктної ситуації*

Примітка: 1 – відмежовуюсь, обираю тактику уникнення; 2 – вмію конструктивно вирішувати конфлікти; 3 – даю зрозуміти іншим, що поважаю їх вибір та думку, але своєї не зміню; 4 – задумуюсь, що потрібно сказати опоненту, щоб позитивно вплинути на його емоційний стан; 5 – буду наполягати на своїй правоті.

Відповідаючи на питання, яке стосувалося вміння відчувати настрій іншої людини суттєвий відсоток склали відповіді типу «за поглядом та виразом обличчя» (62 % дівчат; 59 % хлопців). Тобто, дівчата оцінюють невербальну експресію оточуючих точніше, аніж хлопці.

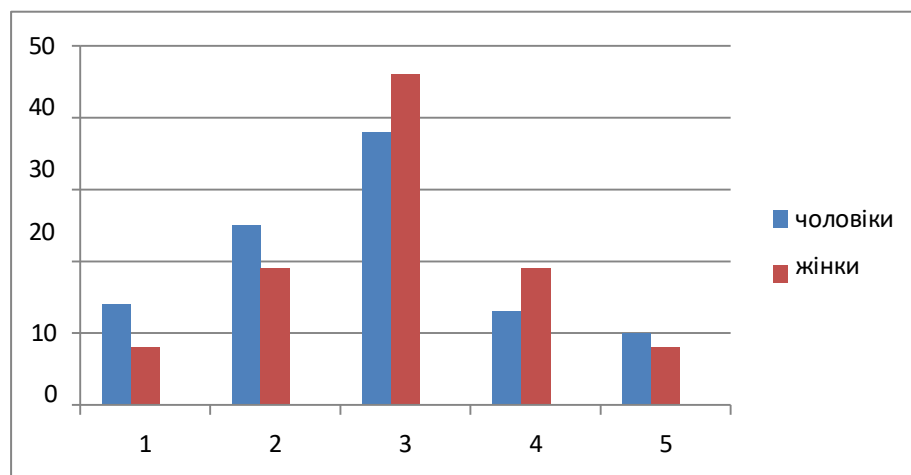


Рис. 2.5. *Результати опитування старшокласників щодо управління емоціями*

Примітка: 1 – контролювати інтенсивність емоцій; 2 – контролювати зовнішній прояв

емоцій; 3 – довільно викликати ту чи іншу емоцію; 4 – уміння стримуватись (від негативних емоційних проявів); 5 – ваш варіант.

Стосовно питання, яке відображало розуміння керування власними емоціями, то було виявлено статистичну різницю у відповіді «уміння стримуватись» між хлопцями (33 %) та дівчатами (39 %) ($f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,05$) (рис. 2.5). Тобто дівчата емоційніше реагують на життєві обставини, ніж хлопці.

При опрацюванні результатів за анкетною «Емоційний інтелект» було застосовано методику ранжування.

Відповіді на питання «Які позитивні емоції сприяють розвитку пізнавальних процесів?» були проранжовані у такій послідовності (табл. 2.2): перше місце (68 % досліджуваних) – радість; друге (40 % досліджуваних) – довіра; третє (38 % досліджуваних) – цікавість.

На запитання «Які емоції негативно впливають на пізнавальні процеси особистості?» відповіді старших школярів розподілились наступним чином: на першому (37 % досліджуваних) – злість; на другому (31 % досліджуваних) – сум; на третьому (29 % досліджуваних) – байдужість (табл.2.2). Це є свідченням того, що учні старшого шкільного віку мають адекватні знання стосовно впливів різноманітних емоцій на ефективність пізнавальної діяльності суб'єкта.

Таблиця 2.2

Вплив позитивних та негативних емоцій на розвиток пізнавальних процесів (%)

Позитивні емоції		Негативні емоції	
радість	68	злість	35
довіра	38	сум	31
цікавість	36	байдужість	29

Стосовно питання «Які емоції домінують у вашому житті?», то 61% досліджуваних зазначили, що радість; 21% – хвилювання; 18% – довіра; сум; 18% – цікавість; 17% – захоплення.

На запитання «Як ви вважаєте, чи можна управляти емоціями?» 81%

досліджуваних відповіли «так, бо людина – істота розумна»; 11% досліджуваних – «ні, бо емоції не керуються розумом»; 11 % досліджуваних відповіли «не знаю». Це є свідченням важливості для старшокласників вміння свідомо управляти емоціями.

У відповідях на питання «Проранжуйте ваші дії, коли ви сердиті або засмучені, від 1 до 10, від більш значущої дії до менш значущої для вас (1 – найбільш значуща дія, 10 – найменш значуща дія)» отримали наступні результати (табл. 2.3):

- перший ранг – дія, що окреслена у висловлюванні поета Сіріуса: «Керуйте своїми почуттями, поки ваші почуття не почали керувати вами». Це свідчить про те, що для старшокласників актуальною є потреба в умінні навчитися управляти власними емоційними проявами»;

- другий ранг – вміння приховувати неприязнь до поганої людини, що засвідчує здатність старшокласників регулювати стосунки у спілкуванні;

- третій ранг – атракція (позитивне ставлення до іншого), тобто в учнів старшого шкільного віку вираженою є здатність до міжособистісної взаємодії через позитивне сприймання інших.

Стосовно завдання, пов'язаного з ранжуванням переліку позитивних емоцій, які по-різному впливають на ефективність діяльності старшого школяра (де 1 – найбільш значима емоція, 8 – найменш значима) отримано такі результати (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати ранжування за анкетною

позитивні емоції	ранг	негативні емоції	ранг
довіра	1	хвилювання	1
радість	2	настороженість	2
захоплення	3	сумнів	3
цікавість	4	смуток	4
пристрасть	5	відраза	5
здивування	6	байдужість	6
подив	7	нудьга	7
натхнення	8	недовіра	8

Стосовно завдання в анкеті «Проранжуйте, що потрібно робити для гармонізації власних внутрішніх емоційних станів та взаємин з іншими людьми від 1 до 10 (1 – найбільш значуща дія, 10 – найменш значуща дія)» нами було отримано такі результати:

- перший ранг – дія, яка пов'язана зі щирістю у висловлюваннях власних почуттів та думок. Це дає ґрунт вважати, що учні старшого шкільного віку насолоджуються умінням висловлювати власні почуття й думки;

- другий ранг – дія, яка пов'язана із готовністю поважати почуття інших;

- третій ранг – дія, що визначає здатність особи як до поваги до інших так і до самоповаги;

- четвертий ранг – уміння підтримувати позитивний фон розмови. Це є свідченням того, що старшокласники прагнуть підтримувати у позитивний фон комунікації.

Дев'ятий ранг визначає здатність учнів старшого шкільного віку розуміти мову жестів, міміки та ін., що вказує на нездатність розуміти важливі знання невербального спілкування.

На запитання анкети «Чи хотіли б ви навчитись керувати вашим емоційним станом?» 81 % відповіли стверджувально; 14 % досліджуваних вважали, що їм не потрібно нічого змінювати в собі; 8 % - вважають це проблемою інших.

Аналізуючи відповіді старшокласників за методикою «Незакінчені речення», ми намагалися виявити емоційні реакції старших школярів у ситуації:

- 1) неузгодженості між їх результатом міжособистісної взаємодії і очікуваннями;
- 2) деструктивних емоційних контактів зі сторони інших;
- 3) конструктивної зворотної реакції на інших;
- 4) знаходження ресурсів при контролюванні власних емоцій.

Надзвичайно інформативним для нас стало виявлення того, де саме

старшокласники відшуковують ресурси при контролі над власними емоціями. Відповіді дали змогу виявити, що це відшукування ресурсів:

- в собі (позитивне мислення, самоконтроль, гумор);
- методами релаксації (відпочинок, сон, прогулянки на природі);
- через шкідливі звички (вживання кави, паління, алкогольні напої);
- самолікування (фармакологія);
- через близькі контакти (друзі, батьки, інтернет-спілкування);
- в арт-терапії (перегляд кінофільмів, прослуховування музики,).

Наведене свідчать про недостатність розвиненості у більшості досліджуваних учнів старшого шкільного віку вмінь розумом контролювати власні емоції і керувати ними. Про це засвідчує і розподіл вказаних якостей, яких не достатньо старшокласнику в конкретній конфліктній ситуації: 31 % з них відзначають якості, що пов'язані з емоційними станами, а саме: «самовпевненості», «злості», «фізичної сили», «наглості»; разом з тим 71 % старших школярів потребують «мудрості», «упевненості», «самоконтролю», «рішучості», «довіри», «віри».

Аналіз незакінчених речень дає можливість виокремити три способи розв'язання конфлікту: деструктивний, конструктивний та амбівалентний (табл. 2.6).

Результати вивчення показали що більшість досліджуваних хлопців (85%) вважають, що конфлікт можна розв'язати конструктивним шляхом; 7 % – деструктивним та 11 % – амбівалентним.

Стосовно порівняння показників відповідно до класів, то істотну різницю не виявлено: 87 % досліджуваних відповідали, що можна вирішити конфлікт конструктивним способом, 8 % – деструктивним і 10 % – амбівалентним способом (табл. 2.7).

Наступним етапом обробки отриманих даних став аналіз результатів стандартизованих методик. Результати досліджень відповідно до методики «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко) показують, що у 49 % учнів емоції впливають на міжособистісну взаємодію

негативно (ускладнюють її), у 26 % старшокласників вони стоять на перешкоді встановлення контактів з навколишніми, у 24 % досліджуваних переважають несуттєві емоційні бар'єри; у 4 % - відсутні взагалі, у 2 % – невідверті відповіді (рис. 2.6).



Рис. 2.6. Результати методики «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко)

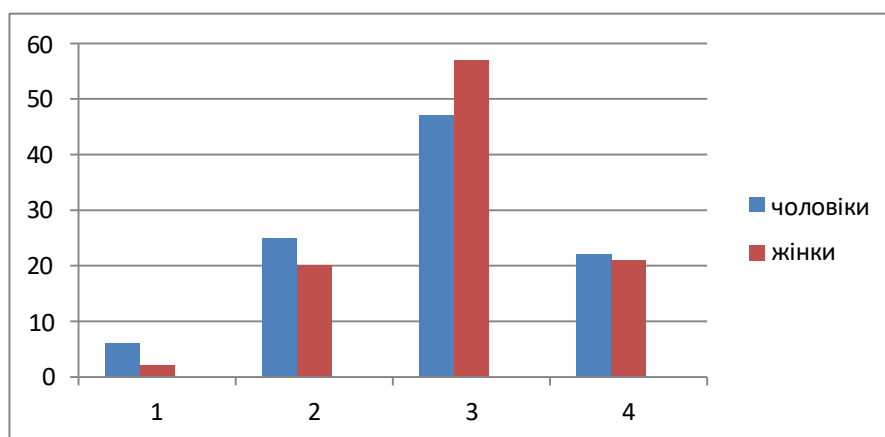


Рис. 2.7. Результати методики «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні»

Примітка: 1 – немає емоційних бар'єрів; 2 – деякі емоційні проблеми; 3 – емоції ускладнюють стосунки; 4 – емоції заважають у спілкуванні.

Це дає можливість стверджувати, що на різних етапах процесу спілкування (докомунікативному, комунікативному і післякомунікативному) «емоційні привнесення» старшокласників (емоційні відреагування, емоційні реакції тощо) достатньо суттєво впливають власне на спосіб комунікації, створюючи, при цьому, емоційні бар'єри. Звідси емоційна складова є суттєвим

чинником у гармонійній взаємодії учня як з оточенням так і з ровесниками, суттєво впливаючи в тому числі і на характер відносин школярів на рівнях «Я – Ми», «Я – Ти».

Результати вивчення емоційної спрямованості за Б. Додоновим (рис. 2.8) показують, що достатньо високий рівень за шкалою «альтруїстична спрямованість» має 67% учнів старшого шкільного віку, 32% – середній, 4% – низький. Отже, для учнів старшого шкільного віку важливе не лише усвідомлення корисності діяльності для інших, а також безпосередній контакт.

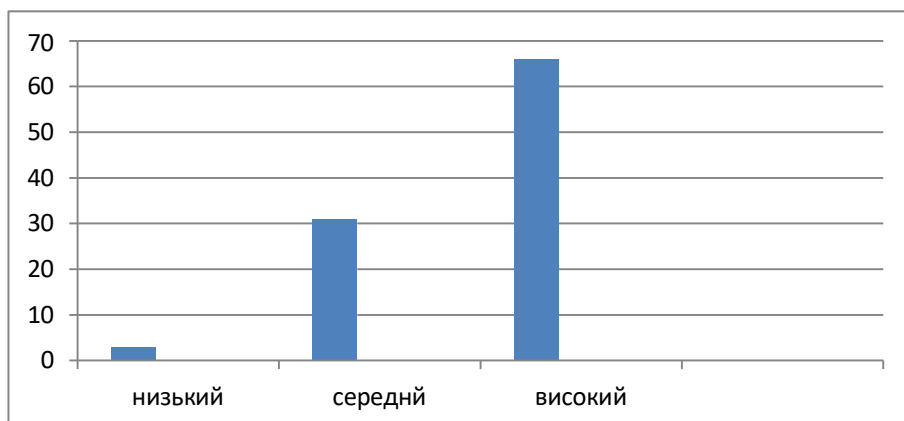


Рис. 2.8. Показники шкали «альтруїстична спрямованість»

Високий рівень відповідно до шкали «комунікативна спрямованість» (рис. 2.9) констатують 78 % учнів, 21 % вказує на середній рівень, і тільки 2 % відзначають низький рівень комунікативності. Це засвідчує те, на що ми звертали увагу вище.

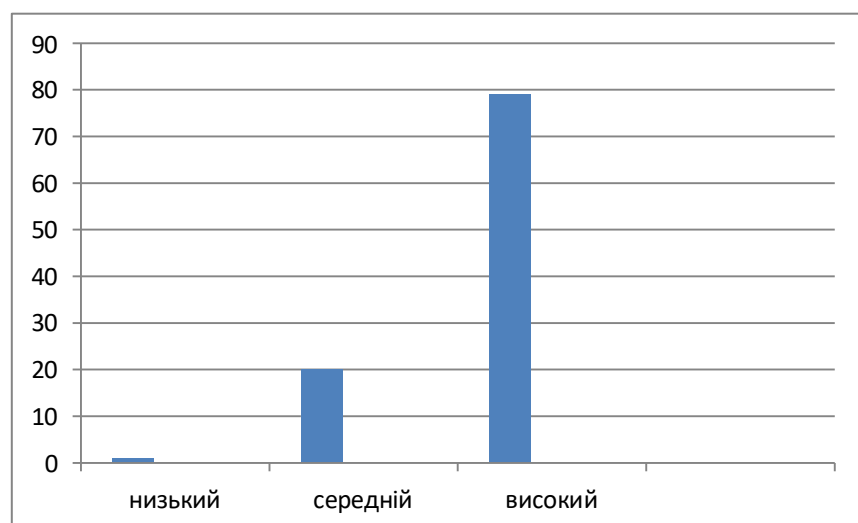


Рис. 2.9. Показники шкали «комунікативна спрямованість»

Достатньо високий рівень відповідно до шкали «глорична спрямованість» (рис. 2.10) виявлено у 48 % учнів, 48 % показали середній рівень; у 7 % школярів низький рівень.

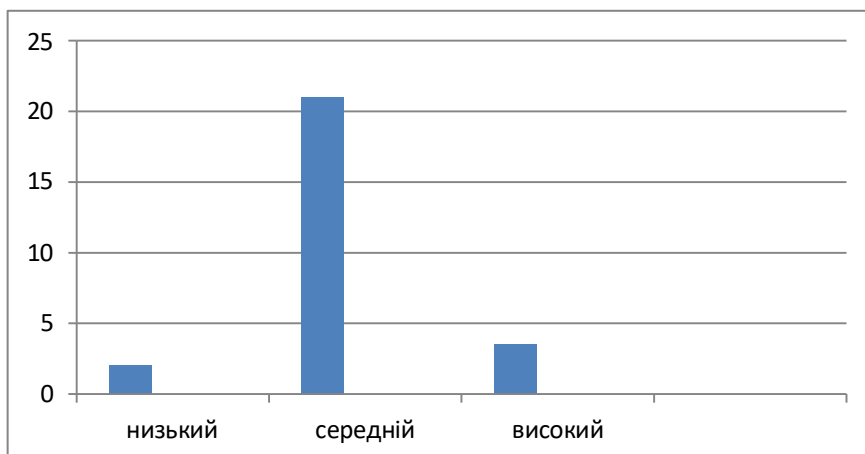


Рис. 2.10. Показники шкали «глорична спрямованість»

Високий рівень відповідно до шкали «пугнічна спрямованість» (рис. 2.11) відзначено у 66% учнів, 33% - середній і 4% – низький. Отримані результати дають можливість констатувати, що старшокласники випадки небезпеки, боротьби з нею і власної перемоги.

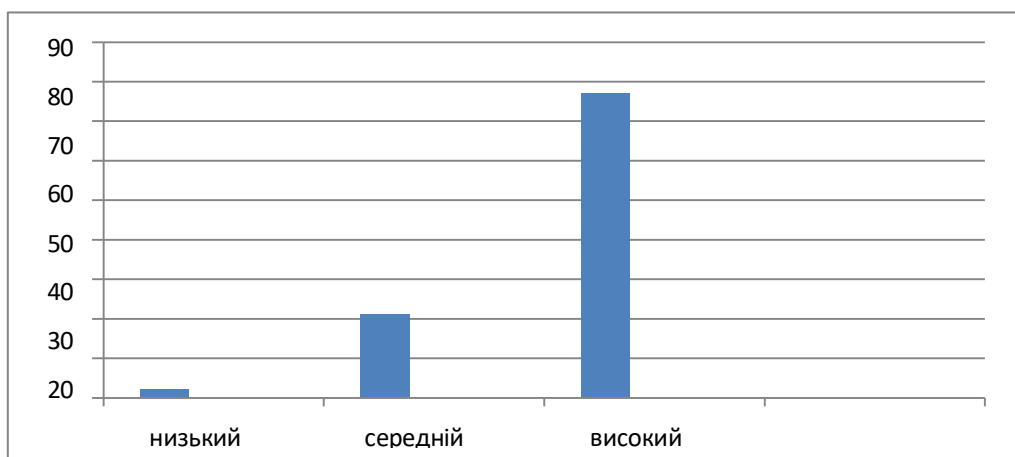


Рис. 2.11. Показники шкали «пугнічна спрямованість»

Вивчення «романтичної спрямованості» показує, що 84 % учнів мають високий рівень, 17 % – середній. І тільки 2 % показали низький рівень романтичної спрямованості. Ці дані ще раз підтверджують, що в учнів

старшого шкільного віку переважають прагнення до об'єктів та активності з інтенсивним емоційним забарвленням.

Високий рівень відповідно до шкали «естетична спрямованість» (рис. 2.12) зафіксували у 58% учнів, 41% - середній і лише 2% – низький.

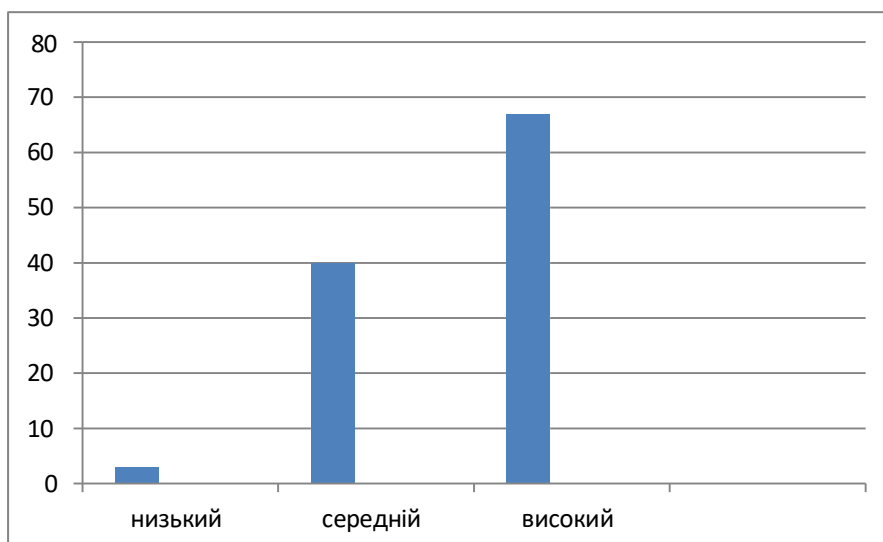


Рис. 2.12. Показники шкали «естетична спрямованість»

Високий рівень відповідно до шкали «гедоністична спрямованість» показали 76% учнів, 24% – середній (рис. 2.13).

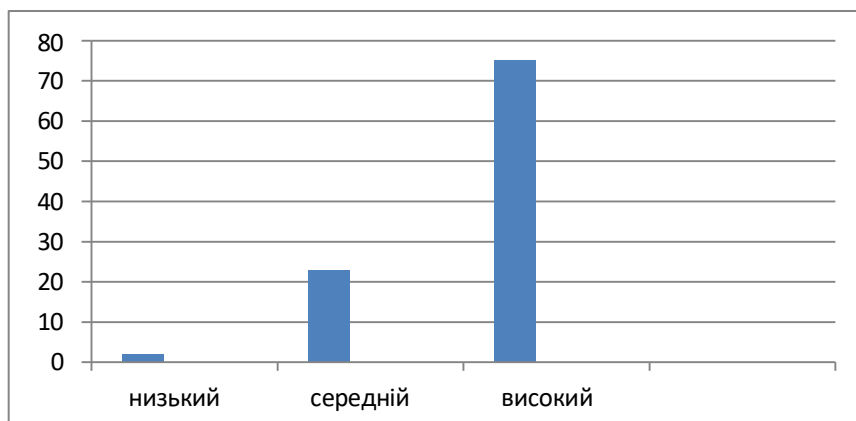


Рис. 2.13. Показники шкали «гедоністична спрямованість»

Результати досліджень відповідно до шкали «акізитивна спрямованість» (рис. 2.14) показують на переважання середнього рівня (55 %) акізитивної спрямованості в учнів, що засвідчує спрямованість учнів старшого шкільного віку на емоційні переживання, які пов'язані з їх володінням.

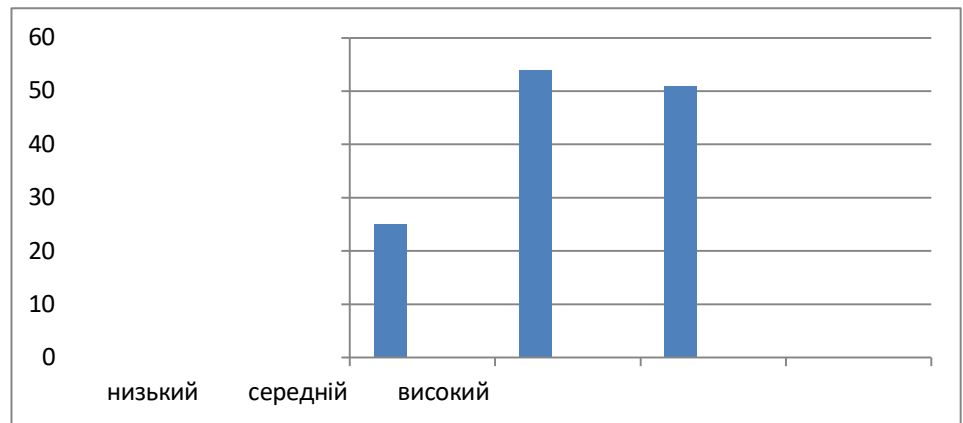


Рис. 2.14. Показники шкали «акізитивна спрямованість»

Щодо гендерного диференціювання емоційної спрямованості (відповідно до методики Б. Додонова), то за шкалою «альтруїстична спрямованість» у хлопців виявлено показники: низький рівень – 19%; високий – 41% (рис. 2.15).

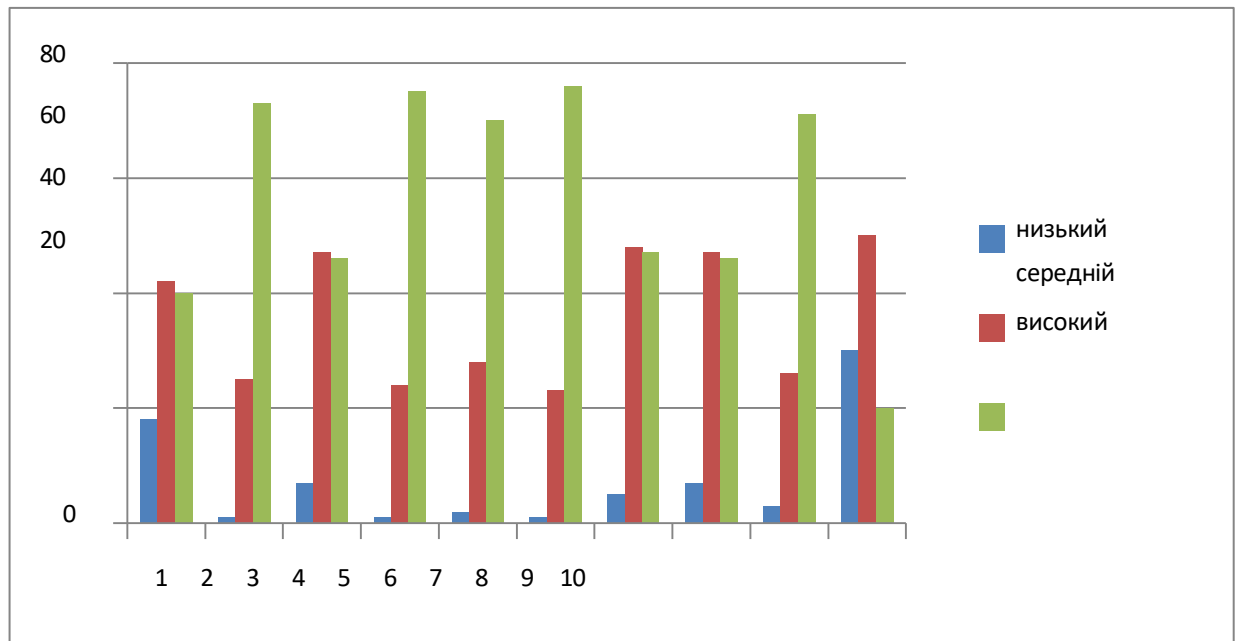


Рис. 2.15. Показники емоційної спрямованості особистості у представників чоловічої статі

Примітка: 1 – альтруїстична; 2 – комунікативна; 3 – глорична; 4 – праксична; 5 – пугнічна; 6 – романтична; 7 – гностична; 8 – естетична; 9 – гедоністична; 10 – акізитивна.

4% старшокласниць показали низький результат за показником емоційної спрямованості, а 78% – високий, що засвідчує більшу емпатійність дівчат, ніж хлопців (рис. 2.16).

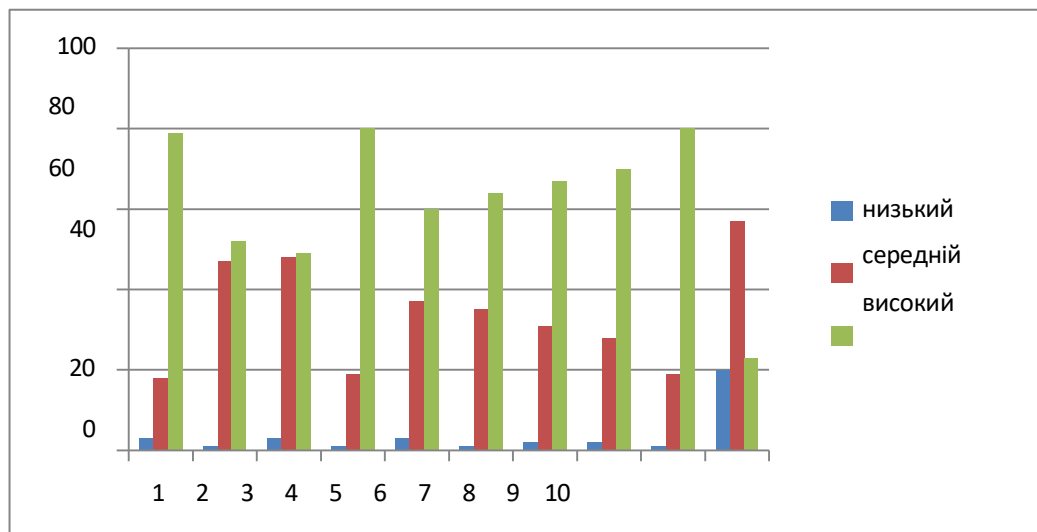


Рис. 2.16. Показники емоційної спрямованості особистості у представниць жіночої статі

Примітка: 1 – альтруїстична; 2 – комунікативна; 3 – глорична; 4 – праксична; 5 – пугнічна; 6 – романтична; 7 – гностична; 8 – естетична; 9 – гедоністична; 10 – акізитивна.

Високий рівень відповідно до шкали «комунікативна спрямованість» показують 74% хлопців і тільки 53% дівчат. Тобто, представники чоловічої статі виявляють більшу зацікавленість у міжособистісному спілкуванні, виражають симпатію, повагу до інших, тоді коли дівчата надають перевагу чуттєво-емоційному спілкуванню.

Високий рівень відповідно до шкали «праксична спрямованість» показують і хлопці, і дівчата (81% дівчат; 76% хлопців). Це дає можливість вважати, що дівчата і хлопці докладають суттєвих зусиль стосовно досягнення мети.

Низький рівень відповідно до шкали «пугнічна спрямованість» показали 2% хлопців, а високий рівень – 71%. Це засвідчує те, що вони віддають перевагу ситуаціям, що пов'язані з ризиком, почуттям спортивного азарту, небезпекою.

Стосовно методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла, були отримані наступні дані: низький рівень по шкалі «емоційна поінформованість» з'ясовано у 43% учнів і лише в 12% – високий (рис. 2.17).

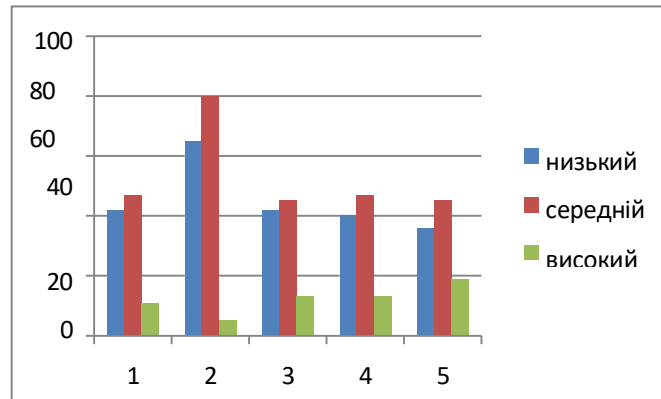


Рис. 2.17. Результати методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н.

Холла

Примітка: 1 – шкала «емоційна поінформованість», 2 – шкала «управління своїми емоціями», 3 – шкала «самотивація», 4 – шкала «емпатія», 5 – шкала «розпізнавання емоцій інших»

Низький рівень по шкалі «управління своїми емоціями» показали 66% старшокласників, що засвідчує вміння контролювати свої емоції і конструктивно розв'язувати проблеми, що пов'язані з емоційними порушеннями. Лише 6% учнів старшого шкільного віку мають високий рівень управління емоціями, що означає їх здатність тримати під контролем зовнішній прояв та інтенсивність власних емоцій, вміння підтримувати позитивні емоції.

По шкалі «самотивація» було отримано такі результати: 43% старшокласників показали низький рівень, що дає підстави вважати, що вони недостатньо вміють правильно сприймати оцінку зі сторони інших і скеровувати емоційні хвилювання в позитивне русло; 14% старшокласників показали високий рівень.

Вивчення емпатії як складової емоційного інтелекту дало можливість зрозуміти, що 48% учнів мають середній рівень емпатії, тоді коли 14% – високий. Результати дають можливість констатувати, що в учнів розвинена здатність до емоційних хвилювань в контексті міжособистісної взаємодії. По результатах методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла 57% хлопців показали дуже низький рівень по шкалі «управління своїми емоціями» і, відповідно, тільки 8% – високий, як і по шкалі «емпатія», де низьким рівнем

володіють 47%, тоді коли високим – 9% (рис. 2.18).

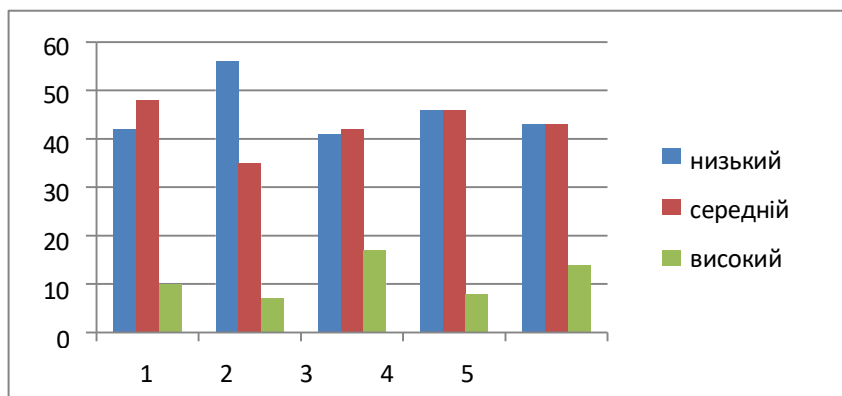


Рис. 2.18. Результати методики «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) у представників чоловічої статі

Примітка: 1 – шкала «емоційна обізнаність»; 2 – шкала «управління своїми емоціями»; 3 – шкала «самотивація»; 4– шкала «емпатія»; 5 – шкала «розпізнавання емоцій інших».

За шкалою «розпізнавання емоцій інших» низький рівень виявлено у 44%, тоді як високий – у 15% досліджуваних. Назагал серед хлопців домінує низький і середній рівні розвитку емоційного інтелекту.

Щодо дівчат, то у 73% з них виявлено дуже низький рівень по шкалі «управління своїми емоціями» і всього тільки у 4% – високий (рис.2.19). По шкалі «самотивація» низький рівень виявили у 44%, тоді коли високий – 8%. По шкалі «емпатія», як і по шкалі «розпізнавання емоцій інших» найвище проявляється середній рівень розвитку емоційного інтелекту (51%).

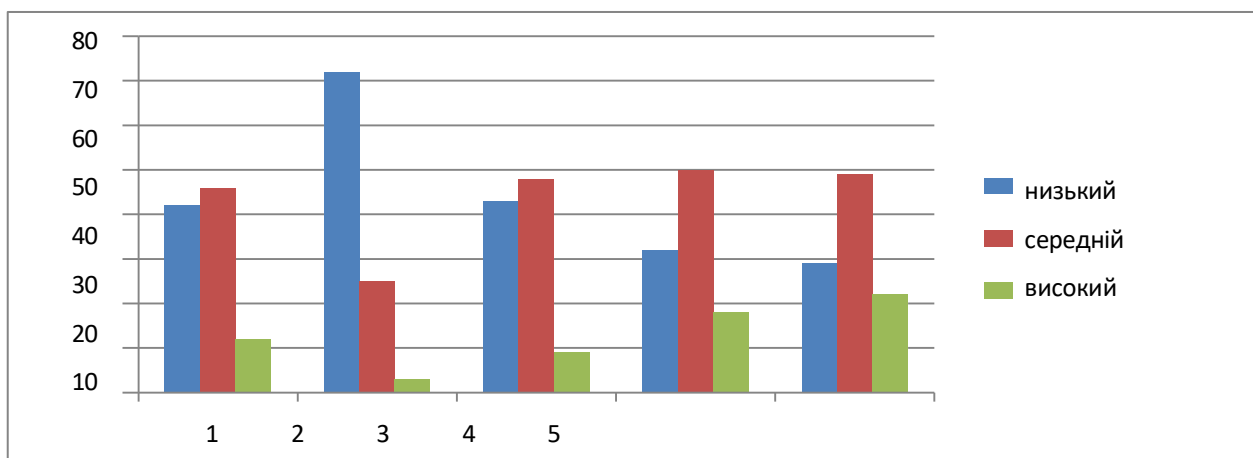


Рис. 2.19. Результати методики «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) у представниць жіночої статі

Примітка: 1 – шкала «емоційна обізнаність»; 2 – шкала «управління своїми емоціями»; 3 – шкала «самотивація»; 4 – шкала «емпатія»; 5 – шкала «розпізнавання емоцій інших».

Що стосується інтегрованого показника емоційного інтелекту, то в учнів виражений низький рівень розвитку (54%). У хлопців він складає: 55% – низький; 45% – середній; 3% – високий. Близькими до означених показників хлопців є показники у дівчат (52% – низький; 48% – середній; 3% – високий) (рис. 2.20).

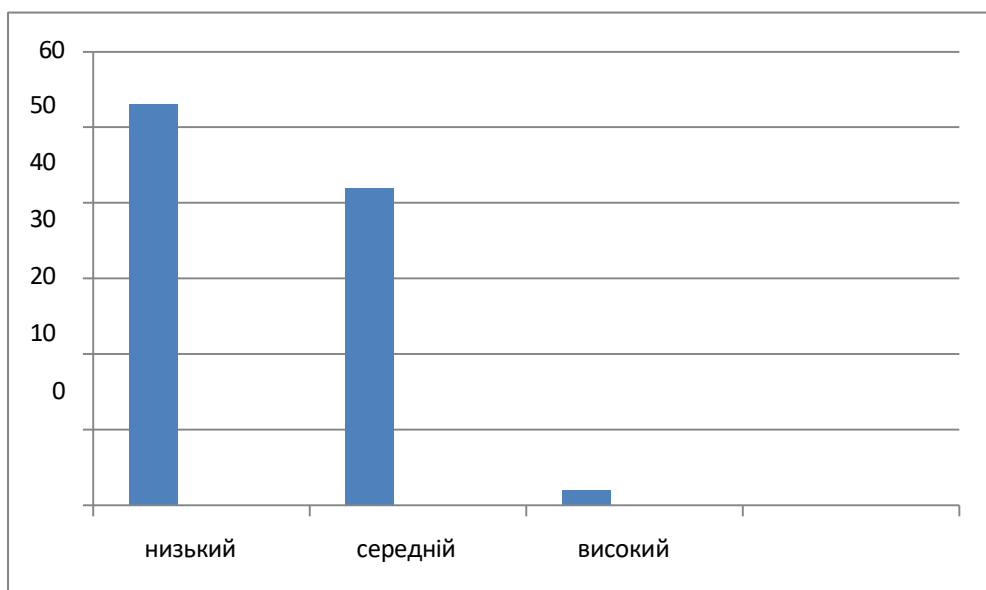


Рис. 2.20. Інтегрований показник емоційного інтелекту старшокласників (за методикою Н. Холла «Діагностика емоційного інтелекту»)

Отже, проведене нами дослідження дало можливість виокремити рівні розвитку емоційного інтелекту у старшокласників з переважанням низького та середнього.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

3.1. Обґрунтування програми тренінгу розвитку емоційного інтелекту підлітків методами арт-терапії

Вплив арт-терапії на розвиток емоційного інтелекту підлітків в умовах воєнного стану реалізовувався нами через тренінгову програму, де неодмінною складовою був навчальний процес, орієнтований на розвиток. Основне завдання тренінгу полягало у формуванні та закріпленні конкретних знань, навичок і вмінь, що зрештою сприяло нагромадженню потенційного розвиткового досвіду, який учасники зможуть застосовувати у подальшому житті.

Структура тренінгу з розвитку у підлітків була поділена на чотири ключові розвиткові сегменти:

Блок I: Усвідомлення власних емоційних станів.

Блок II: Здійснення контролю та саморегуляції емоцій.

Блок III: Здатність до розуміння емоцій інших осіб.

Блок IV: Набуття навичок конструктивного впливу на емоційну сферу оточуючих.

Розподіл матеріалу за цими змістовними блоками відбувався згідно із загальноприйнятими канонами побудови тренінгових занять:

Етап I: Вступ. Учасники знайомляться з тренінгом як формою активного навчання, засвоюють правила, принципи та норми групової роботи; відбувається занурення в тематику тренінгу та стимуляція особистісних емоційно-пізнавальних процесів.

Етап II: Ідентифікація. Спрямований на розрізнення та визначення учасниками власних емоцій і емоційних станів.

Етап III: Вербалізація та невербалізація. Зосереджений на вдосконаленні

здібностей до розуміння власних емоцій та їх зовнішнього прояву – як через мову, так і через несловесні форми.

Етап IV: Управління. Включав вправи для розвитку вмінь контролювати та здійснювати саморегуляцію емоційних реакцій.

Етап V: Розпізнавання (чужих емоцій). Акцентував увагу на розвитку здатності учасників розпізнавати та ідентифікувати емоції інших людей.

Етап VI: Розуміння (чужих емоцій). Сфокусований на розвитку навичок розуміння емоційних переживань інших учасників групи.

Етап VII: Вплив, зворотний зв'язок та фінал. Охоплював завдання, спрямовані на формування вмінь позитивно та конструктивно впливати на емоції оточуючих, а також надавати конструктивний емоційний зворотний зв'язок. Завершення цього етапу передбачало підбиття підсумків усієї роботи та планування подальшого психологічного супроводу.

Сприйняття сутності емоційних феноменів, яке формувалося через розумову діяльність (пов'язану зі спогадами, сенсорними переживаннями, креативною фантазією), було орієнтоване на те, щоб учасники могли розкрити природу цих явищ. Ключовим етапом у цьому процесі було усвідомлення учасниками (тобто зосередження уваги на внутрішніх психічних процесах та сенсорних образах) того емоційного досвіду, який вони набули у колективі. З огляду на те, що не завжди учасник має безпосередній доступ до усвідомлення власних емоційних виявів, групова взаємодія мала слугувати каталізатором для цього процесу. Цей механізм добре ілюструється відомою концепцією розкриття особистості в колективі – моделлю «Вікно Джогарі» [8]. Згідно з цією моделлю, існують чотири «сектори» особистості:

- «відкрита зона» (простір особистості, доступний для сприйняття всіма);
- «закрита зона» – простір, відомий самій особі, але невідомий оточуючим;
- «сліпа зона» – простір, очевидний для навколишніх, але неусвідомлений самою особою (її свідомістю);
- «невідома зона», яка містить приховані можливості індивіда (недоступні для сприйняття нікому).

Саме взаємодія секторами «сліпої зони» та «невідомої зони» стає тим джерелом внутрішнього потенціалу, який розкривається для особистості в рамках групової роботи, розширюючи її поле розуміння через усвідомлення як себе, так і оточуючих.

Згідно з методикою реалізації тренінгової програми, спрямованої на вдосконалення емоційного інтелекту, кожен її етап охоплював низку обов'язкових елементів, зокрема:

1. Початковий блок. Включав вітальну промову від ведучого; вправи для стимуляції активності («розігрів»); перевірку завдань, виданих для самостійного опрацювання вдома; уточнення індивідуальних сподівань та очікувань учасників від курсу.

2. Ключовий блок. Охоплював теоретичні відомості: подання матеріалу у форматі лекцій; практична частина: застосування художніх (арт-) методик для підвищення емоційного інтелекту в учнів старших класів.

3. Підсумки. Систематизація набутих знань; механізми зворотного зв'язку (оцінка емоційного стану та розуміння сенсу); завдання для самостійного виконання вдома.

Кожне окреме заняття будувалося за схемою, що складалася з трьох частин.

1. Вступна секція, основна мета якої полягала у фіксації поточного настрою присутніх, їх активізації, орієнтації на узгоджену діяльність і залученні до ситуації «тут-і-зараз». На цьому етапі уточнювалися індивідуальні очікування від поточної зустрічі та повторювалися правила групової взаємодії. Далі тренер пропонував вправи для розминки, що сприяли відкритості учасників та налаштовували на спільну роботу. Починаючи з другого заняття, обов'язково проводився аналіз домашніх завдань.

2. Основний блок, завданням якого було створення умов для процесу групової динаміки, під час якого виявлялися актуальні емоційні стани всіх членів групи. Усі події, що відбувалися всередині групи, сприймалися як єдиний колективний досвід, осмислення та інтеграція якого відбувалася як на рівні

окремих учасників, з урахуванням їхніх особливостей, так і на рівні групи в цілому.

3. Завершальний етап (включав самооцінку виконаної роботи кожним учасником) забезпечував визначення напрямків для подальшого застосування отриманого досвіду, а також обговорення загальної атмосфери та рівня комфорту під час роботи групи.

Як методики для тренінгової роботи ми застосовували низку технік та підходів із різних напрямків психотерапії, зокрема із арт-терапії, гештальттерапії, тілесно-орієнтованої терапії, музикотерапії, а також психодрами. Додатково використовувалися медитативні техніки та авторські методики.

Взаємодія учасників була побудована на гуманістичних принципах, що передбачають співробітництво та рівноправність. Учасники спілкувалися на засадах повного, безоціночного прийняття один одного, емпатичного вираження, самопізнання та рефлексії власного внутрішнього світу, а також конструктивного спілкування в актуальній ситуації «тут і тепер».

Для роботи в групі були визначені такі умови: добровільність участі; наявність стійкої мотивації та емоційної залученості в процес; створення атмосфери довіри, психологічного комфорту та ефективності; дотримання узгоджених групових правил; рефлексія власних переживань та їх обговорення в групі; розміщення учасників по колу; забезпечення кожного необхідними роздатковими матеріалами та інше.

Вимоги до тренера (ведучого): високий рівень професійної підготовки; досвід роботи в рамках психокорекції, зокрема як арт-терапевта; відкритість у вираженні емоцій, дотримання демократичного стилю взаємодії, здатність надавати підтримку. Графік роботи групи: тренінгова програма складалася з 10 сесій, кожна тривалістю 3 години, які проводилися з частотою один раз на тиждень.

Крім основних тренінгових зустрічей, ми організовували попередні прелімінарні зустрічі для потенційних учасників. Метою цих зустрічей було

обговорення змістовних та організаційних аспектів майбутньої групової роботи, а також з'ясування очікувань учасників від неї.

Головні теми, які обговорювалися з підлітками під час групових занять, зосереджувалися на таких аспектах: небажання або нездатність ефективно висловлювати свої почуття іншим; проблеми з розпізнаванням та усвідомленням як власних емоційних станів, так і станів інших осіб; формування навичок здорового вираження почуттів та вміння впливати на емоційний фон оточуючих; опанування методів контролю як власних, так і чужих емоцій. У межах індивідуальної роботи з учнями старших класів основний акцент робився на глибинному усвідомленні їхнього внутрішнього емоційного світу, розумінні емоцій інших, виявленні перешкод у спілкуванні, а також засвоєнні прийомів самостійного регулювання емоційних реакцій.

Бажаний результат: формування у старшокласників здатності ефективно висловлювати та контролювати свої почуття, усвідомлення емоційної сфери оточуючих і сприятливий вплив на їхні відчуття; вироблення умінь яскравого самовираження, готовності до взаємодопомоги та доброзичливого ставлення до себе й суспільства, майстерності встановлення та підтримання продуктивної співпраці.

Очікувані наслідки: зменшення рівня тривоги та страхів при спілкуванні з оточуючими; здатність розпізнавати невербальні натяки (сигнали) партнерів; спроможність ініціювати спілкування; конструктивне емоційне вивільнення; розбудова довіри у взаємодії та спроможність ділитися власними відчуттями; відкритість до нового досвіду; формування позитивного сприйняття себе; освоєння прийомів емоційного самоконтролю; готовність до вдосконалення та самодослідження. Зосереджуючи увагу на груповому форматі роботи, ми враховували значні переваги, які він має порівняно з індивідуальним підходом [7]:

- спільний досвід у групі слугує протагоністом відчуження, сприяючи розв'язанню міжособистісних дилем; особа усвідомлює, що її труднощі не є винятковими, а схожі на ті, що турбують інших;

- група є дзеркалом соціуму в мініатюрі, виявляючи такі неочевидні впливи, як тиск з боку оточення, суспільний вплив та тенденцію до конформності;

- нагода знайти підтримку та зв'язок від інших, що переживають подібні життєві виклики;

- у груповому середовищі індивід отримує можливість освоїти нові навички, а також випробувати різноманітні підходи до взаємодії серед партнерів, які перебувають на рівних позиціях;

- в умовах групи учасники мають змогу ідентифікувати себе з іншими та відчувати емпатію до них;

- колективна взаємодія формує середовище певного внутрішнього психологічного напруження, що стимулює опрацювання індивідуальних психологічних проблем кожного члена;

- робота в групі полегшує процеси відкритості, інтроспекції та глибокого самопізнання.

Сконцентруймо увагу на висвітленні та дослідженні діяльності учасників колективного процесу, що відбувається під час тренінгу. Кожна сесія стартує із вступної частини, де акцентовано увагу на кінцевій меті й конкретних завданнях навчального курсу, а також на принципах взаємодії всередині колективу. Суттєвою частиною цього вступу є практичні завдання, метою яких є зняття напруги, що дозволяє відкинути умовності і зменшити жорсткість звичного способу поведінки. Для ефективності процесу чималу роль відіграє невимушене розміщення учасників по колу, комфортне положення тіла, релаксація, відсутність будь-якого психологічного примусу (схем заохочень чи стягнень), а також панування атмосфери взаємної довіри та допомоги.

Суттєвим елементом ключової (робочої частини) навчального курсу є імплементація як теоретичних (у форматі міні-лекцій), так і практичних підходів та механізмів. За час лекційної компоненти учасники опрацьовували теоретичний матеріал, що стосувався сутності явища «емоційний інтелект» та його компонентів (інтраперсональних та інтерперсональних), механізмів

розпізнавання та осмислення власних емоційних станів, а також усвідомлення та інтерпретації почуттів оточуючих. Міні-лекції слугують для поглиблення розуміння старшокласниками концепції емоційного інтелекту, уможливлуючи подальший перехід до вправ і завдань практичної частини тренінгу.

Групові обговорення, як навчальний підхід, сприяють опануванню комунікативних умінь та засвоєнню тематичних відомостей, що підлягають глибокому аналізу. Несплановані обміни думками виникають у процесі з'ясування очікувань членів групи та при виникненні нагальних потреб у колективі. Завдяки груповому обговоренню з'явилася нагода дослідити основні психологічні механізми «захисту» та особливості внутрішніх поведінкових шаблонів.

Обговорення в групі допомагало старшокласникам розвивати здібності до спілкування та навички результативного обміну інформацією; здатність до активного та пасивного сприйняття інформації; вміння висловлювати власні погляди та доносити їх до співрозмовника (процеси кодування/розшифрування інформації); налагоджувати й підтримувати взаємодію, бути наполегливим, відкритим; зосереджувати увагу на самій проблемі, уникаючи переходу на особистості.

Однією з ключових методик під час тренінгів є рольові ігри. Коли учасники відтворювали різні життєві сценарії, вони отримували нагоду спостерігати за іншими членами групи, як ті виконують певні соціальні функції, а також одержувати від них відгуки після завершення вправи.

Варто відзначити, наскільки цікаво було бачити, як учасник, перебуваючи в умовах повної свободи, самостійно формує структуру рольової ситуації, включаючи її сюжетну лінію та манеру поведінки. Старшокласники підкреслювали, наскільки детально вони обмірковували кожен свій крок і як складно було втілювати ці дії в непередбачуваному для них форматі.

Таким чином, учні тренувалися знаходити найкращі можливі шляхи вирішення проблем і вибору дій, що виникали під час обміну знаннями, почуттями та іншим. Кожен учасник підтвердив високу результативність цього

методу, оскільки він сприяв освоєнню навичок конструктивної комунікації та пошуку найбільш продуктивних рішень у контексті, заданому рольовою грою. Як наслідок, це допомагало сформувати більш реалістичне розуміння поведінки та емоційних проявів інших людей.

Через малюнок учасник мав можливість прожити як негативні, так і позитивні емоції, подолати свої страхи, біль, гнів та образи. Малювання надавало індивіду інструмент для відтворення реальності в образах і для проєктування вмісту психіки в символах, що, за словами Т. Яценка, «дозволяє спостерігачеві проникати у внутрішні самохарактеристики психіки суб'єкта». Самореалізація через малюнок має вищий ступінь символічності, ніж вербалізовані спогади. При цьому сам малюнок виступає як «форма, в якій знаходять своє вираження страхи, бажання та фантазії», неповторна, глибоко особистісна експресія внутрішнього світу, «символічна маніфестація внутрішніх потреб, прагнень та імпульсів, які формують основу структури особистості» [2].

Застосовуючи у роботі з підлітками психомалюнок, прагнуть отримати наступні ефекти впливу:

- 1) психодіагностичний ефект – пізнання внутрішнього світу школяра посередництвом його символічної презентації;
- 2) психокорекційний ефект – реконструкція внутрішнього світу в умовах вербальної об'єктивації символічно представленої сфери несвідомого старшокласника;
- 3) психотерапевтичний ефект – досягнення конструктивної цілісності та гармонійності особистості старшокласника в спосіб формування індивідуального рефлексивного досвіду символічного самовираження та самопізнання.

Застосування психомалюнку в контексті тренінгу з розвитку емоційного інтелекту в старшокласників розгортається у кілька послідовних кроків: 1) внутрішнє формування зображення; 2) зовнішнє втілення зображення; 3) спільне сприйняття зображення. На початковій фазі здійснюється "внутрішнє утворення" графічного образу (згідно з настановами, даними тренером). Другий крок передбачає пряме перенесення сформованого в уяві образу на зовнішню

площину (аркуш паперу). На фінальній стадії відбувається презентація малюнка іншим учасникам (одному або групі, включаючи тренера) та його словесне пояснення з наступним колективним обговоренням. Обрана колірна палітра, що використовувалася у графічних техніках, несла певне психологічне навантаження і викликала у старшокласників асоціації з їхнім індивідуальним досвідом. Це суттєво сприяло глибшому відкриттю власного "Я" учнем, а отже, й поглибленню саморозуміння.

Тренінги з розвитку емоційного інтелекту для підлітків, що базуються на арт-терапевтичних техніках, сприяють оптимізації їхнього світоглядно-диспозиційного самовизначення. Як наслідок, поліпшується рефлексивне усвідомлення емоційного наповнення художньо-символічних образів, що безпосередньо спрямовує їх до досягнення бажаних життєвих цілей.

3.2. Арт-техніки та вправи для розвитку емоційного інтелекту підлітків

Заняття 1. Емоційний інтелект як особистісна складова

Вправа «Зустріч».

Мета: знайомство і саморозкриття учасників групи, створення позитивної атмосфери.

Хід вправи: тренер просить учасників групи написати на бейджику своє ім'я та прикріпити на грудях. Коли всі будуть готові, стають в коло й по черзі озвучують своє ім'я, розповідаючи, що воно означає, на честь кого так названі, хто з відомих людей має таке ім'я.

Обговорення:

Яке ваше враження від знайомства з членами групи? Які труднощі ви відчували під час знайомства?

Що дала вам ця вправа?

Вправа «Інтерв'ю».

Мета: сприяти згуртуванню групи, вмінню задавати запитання й викликати інтерес в співрозмовника та розширювати інформацію про учасників.

Хід вправи: учасники розташовуються в колі. Кожен може поставити будь-якому члену групи запитання, яке його цікавить, дотримуючись етичних принципів. При виконанні цієї вправи можна використовувати м'яч, який подається тому, кому ставиться запитання.

Той, хто відповів на запитання, ставить його іншому й передає йому м'яч.

Обговорення:

Що було легше виконувати – запитувати чи відповідати? Яка інформація найбільше вам запам'яталась?

Правила.

Мета: виробити та вивчити основні правила для ефективної роботи групи (обговорення та прийняття правил усіма учасниками групи).

Хід вправи: тренер починає роботу з повідомлення.

Правила – це певні норми поведінки, дотримання яких можна було б проконтролювати. Основні правила після узгодження з групою пропонує тренер

записує на плакаті, що розташовується на видному місці, зокрема:

- Конфіденційність того, що відбувається в групі.
- Спілкування на основі довіри за принципом «тут і тепер».
- Щирість спілкування.
- Аналіз без оцінок.
- Активна участь в тому, що відбувається.
- Повага до того, хто говорить.
- Висловлюватись тільки від свого імені про те, що сприймається, відчувається, переживається. Не говорити про присутніх в третій особі.

Звертатись один до одного по імені й на «ти». Дотримуватись регламенту.

Вправа «Кольорова гама».

Мета: розвинути в старшокласників вміння розпізнавати та

усвідомлювати власний емоційний стан.

Хід вправи: тренер пропонує учасникам групи прислухатись до себе, максимально сконцентруватись на власному емоційному стані та «побачити» його колір. Після цього учасники малюють те, що побачили. Мовиться тільки про сам колір (без зображення символів). На аркуші паперу з'являються різні тональності, або один домінуючий колір. Необхідно, щоб весь аркуш був замальований фарбами. Після завершення роботи члени групи діляться на трійки та обговорюють здобутий досвід під час виконання вправи.

Обговорення:

Що ви відчували, коли малювали саме цей колір? Чи відповідає колір вашому емоційному стану?

Релаксаційна вправа «Корабель, на якому я пливу».

Мета: Сприяти розвитку цілісності свого внутрішнього «Я», прийняттю своєї унікальності, розширити уявлення про власні особистісні риси, амбівалентні прояви.

Інструкція: Тренер: «Влаштовуйтесь зручніше, закрийте очі й до кінця вправи їх не відкривайте. Відчуйте, як ваше тіло починає поступово розслаблятися, зникає напруга в м'язах. Ваше дихання спокійне. Ваше серце, руки, ноги, тіло знаходиться у повному спокої й розслабленні.

Уявіть, що ви йдете по дорозі і чуєте шум моря – хвилі припливають до берега й відпливають. Ви підходите ближче і бачите чарівний порт, де змішались час й держави. Тут великі сучасні океанські лайнери та індійські човни, іспанські галеони, піратські шхуни, катера, яхти, рибацькі баркаси, давньогрецькі пироги, прекрасні бригантини, плоскодонки та катамарани. Ви йдете й милуєтеся всім цим різноманіттям й обираєте собі те, що найбільш підходить Вам, що подобається та відповідає вашим потребам. Огляньте те, що ви обрали. Якої воно форми, в який колір пофарбоване, важке чи легке, що на ньому є і що написано і т.д. Загляньте всередину. Може вас там хтось зустрічає, чи хтось ще є? Пошукайте, і ви знайдете там карту, на якій окреслена мета вашого плавання й пункт призначення. Відправляйтесь у своє плавання. Яке

воно? Чи рухаєтесь до своєї мети чи ні? Що вас чекає на шляху? Побачте продовження свого плавання (1-2 хв. тренер мовчить). Однак пора зробити зупинку в найближчому порту. Сьогодні завершується ваша подорож, вам потрібно повертатись сюди, до нас. Відкрийте очі та відчуйте себе як ви наповнені силою та енергією».

Учасники по бажанню розповідають про своє судно в деталях. Тренер повинен стриматись від оцінок та інтерпретацій, порадивши учасникам самим поміркувати над символікою образів, що подарувала їм підсвідомість.

Заняття 2. Усвідомлення емоцій через тілесні відчуття

Вправа «Привіт! Ти уявляєш...»

Мета: сприяти встановленню контакту між учасниками групи; зняттю емоційного напруження; вмінню оцінювати власні позитивні якості.

Хід вправи: члени групи по колу вітаються фразою: «Привіт! Ти уявляєш...», описуючи який-небудь цікавий або кумедний випадок, що трапився ними.

Обговорення:

- Які емоції ви отримали від вправи?
- Що найбільше вам запам'яталось?

Вправа «Поділись гарним настроєм».

Мета: сприяти розвитку емоційної сфери, зняттю емоційної напруги та вмінню вільно ділитися своїми почуттями.

Хід вправи: учасники групи, по черзі тримаючи долоні відкритими, вітаються й говорять один одному щось приємне (побажання, враження, почуття).

Обговорення:

Чи приємно було дарувати гарний настрій?

Чи приємно було отримувати добрі побажання? Що ви відчували, коли тримали відкриті долоні?

Вправа «Позитивні та негативні емоції в моєму житті». Мета: пізнання та усвідомлення власних емоційних станів.

Хід вправи: учасникам групи пропонується намалювати фарбами або кольоровими олівцями дві негативні й дві позитивні емоції, характерні для їхнього життя. Після закінчення малювання проводиться обговорення.

Обговорення:

Які емоції (позитивні, негативні) є домінуючими у вашому житті? Що ви повинні змінити в своєму житті?

Чого вони вас вчать?

Вправа «Міміка і стан людини».

Мета: навчити виражати свій внутрішній стан мімікою та розуміти її.

Матеріали: карточки із написами назв емоційних станів.

Інструкція: тренер оголошує, що міміка – це рухи м'язів обличчя, які виражають внутрішній й душевний стан людини. Тренер роздає кожному карточку, на якій написана назва емоції чи емоційного стану (гнів, страх, іронія, подив, горе, спокій, радість). Учасникам потрібно придумати, як за допомогою міміки зобразити дану емоцію чи стан. Кожен по черзі демонструє свій варіант завдання.

Обговорення:

Які враження у вас виникали під час виконання вправи? Чи всі справились із завданням?

Чи легко було зображати емоцію мімікою?

Заняття 3. Диференціація й усвідомлення власних емоцій

Вправа «Віночок побажань».

Мета: створити позитивну атмосферу групи.

Хід вправи: всі учасники стають в коло один за одним та кладуть праву руку на плече сусіда. Кожен по черзі називає ім'я свого сусіда й висловлює йому побажання. Гра закінчується, коли всі учасники обмінюються побажаннями.

Обговорення:

Які емоції у вас виникали, коли ви дарували побажання? Що ви відчували, коли отримували побажання від сусіда?

Наскільки те, що ви почули в свій адрес, відповідає вашим очікуванням про себе? Що дала вам ця вправа?

Вправа «Ти мені подобаєшся тим...»

Мета: зняття емоційного напруження, підвищення самооцінки учасників групи, розвиток емпатії.

Хід вправи: учасники стають у коло. Тренер кидає м'яч одному з учасників, говорячи при цьому: «Мені в тобі подобається...» і називає одну або дві риси цієї людини. Учасник, який отримав м'яч, продовжує гру так само. М'яч має побувати в усіх присутніх у колі.

Обговорення:

Що нового ви дізнались про себе?

Які почуття у вас виникали, коли ви слухали про себе?

Чи погоджуєтесь із названими рисами від сусіда про себе?

Вправа «Дорога мого життя: минуле, теперішнє, майбутнє».

Мета: усвідомлення своїх емоцій та почуттів.

Хід вправи: тренер пропонує групі на окремих аркушах паперу намалювати фарбами дорогу свого життя, розбиваючи на етапи (минуле, теперішнє, майбутнє).

Обговорення:

Які емоції викликає кожен період? Які відкриття ви зробили?

Чим відрізняються малюнки?

Які кольори переважають в роботах? Що ви відчуваєте зараз?

Вправа «Чарівний базар».

Мета: сприяти розвитку емоційно-вольової сфери та розумінню власних емоцій.

Матеріали: аркуші А4, ручка.

Інструкція: уявіть собі базар на якому «продають» й «купують» емоції. Товар – аркуші паперу з написами емоцій особистості. Учасники ходять по «ярмарку», приглядаються до «товарів». Необхідна умова: емоції не можна віддавати, не отримавши нічого в замін.

Обговорення:

Чи легко було віддавати щось своє?

Які були перепони, коли не вдавалось щось придбати? Які емоції ви хотіли придбати, а що придбали?

Для вас легше було віддавати чи отримувати емоції?

Вправа «Я спокійний».

Мета: зняття емоційного напруження, формування вміння розслаблятися й зосереджуватися.

Матеріали: дзеркало.

Хід вправи: тренер пропонує членам групи кілька разів вдихнути і видихнути. Взяти в руки дзеркало, подивитися в нього й швидко всміхнутися своєму зображенню. За командою ведучого всім зморщити обличчя: спочатку чоло, потім брови, ніс, щоки. Розслабити м'язи шиї, плечей та всі м'язи обличчя. Якщо хтось відчуває напруження, треба сказати: «Я спокійний» й ще раз розслабитися.

Обговорення:

Чи вдалося зняти емоційне напруження? Як ви себе зараз відчуваєте?

Вправа «Поза колом».

Мета: позитивне сприйняття себе й оточуючих.

Хід вправи: всі учасники стають в коло, один – поза ним. Учасник, що поза колом, проситься в коло. Приймає в коло той учасник, який вважає, що його достатньо попросили, а сам стає поза колом. Вправа продовжується.

Обговорення:

Що ви відчули, коли ви були поза колом? Де краще себе почували? Чому? Які якості допомогли вам прорватися в коло? Яким шляхом ви діяли, коли просились в коло?

Чи потрібно враховувати інтереси учасників, просячись в коло?

Групова вправа «Мій внутрішній стан».

Мета: розвивати здатність до емоційного переживання інших.

Хід вправи: кожному учаснику групи дають по одному аркушу паперу,

де він ставить позначку (власний пароль) у вигляді певного символу у верхньому правому кутку (щоб знати, чий малюнок). Ніхто з учасників не повинен знати, чий малюнок до нього потрапляє.

Інструкція: кожен учасник малює певний штрих, символ, щось незакінчене, внутрішньо переживаючи це, як свій емоційний стан в ситуації «тут і зараз». Перед тим як малювати, кожен повинен візуально побачити свою картину, що відображає його внутрішній стан. Зробивши певний штрих, учасник передає листок за годинниковою стрілкою далі. Наступний учасник повинен відчувати внутрішній стан особи, котра малювала, проявити сенситивність (згідно символів, що зображені) й доповнити свій штрих до малюнка. Так, кожен малюнок учасників групи проходить коло, доки не повернеться до свого господаря. Здійснюється аналіз малюнків.

Обговорення:

Кого відчула група?

Хто незадоволений тим, що побачив? Хто так і уявляв малюнок?

Чи важко було виконувати дану вправу?

Колажі «Мій настрій» та «Війна емоцій».

Мета: структурування експресивного процесу, стимулювання символуотворення й усвідомлення.

Матеріали: вирізки із журналів, газет, листівок, плакатів, ножиці, клей.

Хід вправи: на аркуші паперу А3 тренер пропонує учасникам групи розмістити вирізки на визначені тематики. Одна із підгруп створює колаж на тему «Мій настрій», а інша – на тему «Війна й емоції».

Обговорення в підгрупах: учасники по черзі розповідають про свої роботи, діляться враженнями одне з одним про те, що нового вони дізналися від роботи з колажем.

Танець «Морські хвилі».

Мета: зняти емоційне напруження, покращити самопочуття учасників групи та створити атмосферу доброзичливості.

Матеріали: музичний запис «Море. Місячне світло» К. Дебюссі; шовкові

шарфи.

Хід вправи: учасники групи беруть в руки шовкові шарфи. Під музичний супровід здійснюють танець у вигляді хвиль моря.

Обговорення:

Опишіть, що ви відчували, коли були морем? Як емоції відображали хвилі моря?

Заняття 5. Емоційне реагування

Вправа «Мій друг сказав би про мене, що ...»

Мета: створити позитивну атмосферу, хороший настрій та сприяти згуртованості групи.

Хід вправи: учасники стають у коло. Кожен учень називає своє ім'я і продовжує речення: «Мій друг сказав би про мене, що ...». Висловлюються всі, починаючи із тренера.

Обговорення:

Що ви відчували, коли розказували про себе? Чи все змогли розказати про себе?

Вправа «Сигнал».

Мета: створення позитивного емоційного фону, підвищення рівня інтеграції й приналежності до однієї команди.

Інструкція: всі учні стають в коло досить близько й беруться за руки. Тренер легко стискаючи руку сусіда, посилає сигнал у вигляді послідовних швидких й повільних стискань. Сигнал передається по колу, доки не повернеться до автора.

Обговорення:

Які емоції ви отримували, коли відправляли сигнали? Що нового ви дізнались під час виконання вправи?

Вправа «Як я бачу сам себе? Як мене бачать люди?». **Мета:** розвиток навичок емоційного реагування.

Матеріали: формат А4, фарби, пензлі, стакан з водою.

Хід вправи: тренер пропонує взяти аркуш паперу, поділити його на дві

частини. На одній намалювати бачення себе іншими, а на іншій – своє власне бачення.

Обговорення своїх робіт в підгрупах.

Вправа «Зніми втому».

Мета: зняття напруження соматичних відчуттів.

Хід вправи: станьте прямо, вільно розправте плечі, закрийте очі, голову відкиньте назад. Спробуйте відчувати, в якій частині голови локалізоване відчуття важкості. Подумки зніміть рукою цю важкість й виразно емоційно скиньте її на підлогу. Потраясіть головою, розправте рукою волосся, а потім скиньте руки вниз, ніби позбавляючись головного болю. Посміхніться і пройдіться по класу.

Танець «Почуття та емоції: радість, страх, сум...».

Мета: сприяти учасникам вступити в контакт з власними емоціями й почуттями.

Матеріали: музичний запис «Італійський концерт» (Й. С. Бах), «Блискоче капричіо» (Ф. Мендельсон-Бартольд).

Хід вправи: учасники під музичний супровід за допомогою танцю зображують емоційні стани й почуття.

Обговорення:

Що ви переживали під час виконання танцю?

Які емоції й почуття вам найлегше було показувати?

Заняття 6. Способи саморегуляції емоційного стану людини

Вправа «Найбільше мені подобається в собі...».

Мета: знайомство учасників між собою, створення позитивного настрою.

Хід вправи: учасники сідають в коло, кожен називає своє ім'я й продовжує речення: «Найбільше мені подобається в собі...»

Обговорення:

Яке ваше враження від заняття?

Які були труднощі у виконанні цієї вправи? Чи важко було знайти в собі щось унікальне?

Вправа «Дзеркало».

Мета: зняття напруження, розвиток вільного вираження емоцій та спостережливості до експресивних проявів інших.

Хід вправи: група ділиться на пари. Учасники стають обличчям один до одного. Один показує емоції (радість, страх, подив, огида...), а «дзеркало» їх відображає. Через деякий час, за сигналом тренера, учасники міняються ролями.

Обговорення:

Що ви відчували, коли показували емоції? Що ви відчували, коли були в ролі дзеркала? Чи важко було відтворювати чужі емоції?

Вправа «Я в стані спокою, страху і після страху».

Мета: усвідомлення причин власного страху й невпевненості в собі.

Матеріали: формат А4, фарби, пензлі, склянка із водою.

Хід вправи: ведучий пропонує на окремих аркушах зобразити свій емоційний стан (у вигляді образів, символів) за допомогою фарб.

Обговорення:

Опишіть свій стан, коли ви спокійні, вам страшно й після страху?

Вправа «Мобілізуюче дихання».

Мета: подолання в'ялості, сонливості, втоми та мобілізація уваги в учасників групи.

Інструкція: вправу можна виконувати в будь-якому положенні, однак обов'язковою умовою є випрямлена спина, голову тримати вільно й прямо, шия розслаблена.

Сядьте на стілець, випряміть спину, розслабте м'язи ший.

Руки покладіть на коліна і закрийте очі (щоб візуальна інформація вам не заважала зосередитись).

Зосередьтесь тільки на диханні.

Дихайте через ніс. Робимо вдих (4 сек.), тоді затримуємо дихання (2 сек.) і видихаємо повітря (4 сек.).

Вправа «Заспокійливе дихання».

Мета: зняти емоційну та фізичну напругу в групі.

Інструкція: вправу можна виконувати сидячи або лежачи. Повільно виконуємо глибокий вдих через ніс (4 сек.) – на піку вдиху затримаєте дихання (2сек.), потім зробити повільний видих через ніс.

Під час виконання вправи з кожним разом збільшується фаза видиху.

Нижче запропоновано цифровий запис даної вправи. Перша цифра – тривалість вдиху, друга – тривалість паузи, третя – тривалість видиху.

Заняття 7. Управління і саморегуляція емоцій.

Вправа «Назви емоційний стан сусіда!».

Мета: вміння розпізнавати емоційний стан іншого та налагоджувати ефективну взаємодію.

Хід вправи: учасники об'єднуються в пари: один – уважно дивиться на партнера й називає його емоційний стан, а другий – погоджується, заперечує або уточнює. Потім учасники міняються ролями.

Обговорення:

Чи важко було розпізнати емоційний стан іншого? Як вам було взаємодіяти один з одним?

Мандала (за Ізабелль Мюллер).

Мета: набуття навичок вільного сприйняття й аналізу як зовнішнього, так і внутрішнього світів.

Хід вправи: тренер пропонує набір мандал. Кожен з учасників вибирає ту, яка інформує його стан в даний момент часу. Після того, розмальовує її фарбами, дає власну назву та створює історію даної мандали.

Обговорення в підгрупах.

Обговорення:

Які емоції викликає мандала? Про що свідчить історія?

Як живеться даній мандалі?

Заняття 8. Управління і саморегуляція емоцій.

Вправа «Перша літера імені».

Мета: сприяти позитивному емоційному саморозкриттю учасників,

зарядити енергією й ресурсом.

Хід вправи: кожен учасник по черзі називає своє ім'я й дві характерні емоційні риси, які починаються на першу літеру власного імені.

Обговорення:

Які труднощі виникали при виконанні завдання? Чого навчила вас ця вправа?

Вправа «Все одно, ти молодець, тому що...».

Мета: навчити учасників виражати свої емоції, виховувати толерантність до поглядів й думок, підвищити рівень власного усвідомлення.

Хід вправи: учасники об'єднуються в пари. Один із них називає свою негативну емоцію, яка заважає йому здійснити хороший вчинок в житті, а другий – вислуховує й говорить йому у відповідь: «Все одно ти молодець, тому що...».

Обговорення:

Що ви відчували, коли вас хвалили?

В яких ситуаціях вам може допомогти емоційна підтримка?

Ліпка «Мій талісман».

Мета: створення певного образу й розуміння зв'язку свого емоційного стану з тілесними відчуттями.

Хід вправи: тренер пропонує виліпити з пластиліну талісман, в якому зобразити свій емоційний стан в даний момент. Після того, прокоментувати свої тілесні відчуття й отримання власних ресурсів.

Обговорення:

Які емоції викликає у вас талісман?

Якою силою або властивостями володіє цей талісман?

Від чого талісман може вас захистити і що притягнути у ваше життя?

Заняття 9. Усвідомлення та розуміння чужих емоцій.

Вправа: «Похвали себе».

Мета: створення позитивного настрою, підвищення самооцінки.

Хід вправи: тренер просить учасників, які сидять в колі, по черзі

похвалити себе за рису свого характеру, в якій вони впевнені.

Обговорення:

Що ви відчували, коли себе хвалили? Чи вдалося вам розказати про себе?

Колажі: «Стосунки та емоції» й «Вибух емоцій».

Мета: структурування експресивного процесу, стимулювання символотворення й усвідомлення.

Матеріали: вирізки із журналів, газет, листівок, плакатів, ножиці, клей.

Хід вправи: на аркуші паперу А3 тренер пропонує учасникам групи розмістити вирізки на визначені тематики. Одна із підгруп створює колаж на тему «Стосунки та емоції», а інша – на тему «Вибух емоцій». Обговорення в підгрупах: учасники по черзі розповідають про свої роботи, діляться враженнями одне з одним про те, що нового вони дізналися в колажі, усвідомлюють свій особистісний ріст.

Вправа «Зобрази прислів'я».

Мета: сприяння розвитку вміння використовувати невербальні методи вираження емоцій.

Хід вправи: учасники розподіляються на підгрупи. Одна із підгруп загадує яке-небудь прислів'я й зображає його за допомогою міміки і жестів, а інша - відгадує. Потім підгрупи міняються ролями. Варіанти прислів'їв:

«Образ – маска самолюбства»; «Радість забувається, а журба ніколи»; «Живучи, вмій все пережити: сум, радість і тривогу»; «Заздрість – найпоширеніша форма лестощів».

Обговорення:

Чи вдалось вам досягти узгодження між членами підгрупи при зображенні прислів'я? Чи вдалось вам вгадати прислів'я?

Чого навчила вас ця вправа?

Вправа: «Рефлексивне слухання».

Мета: усвідомлення та розуміння чужих емоцій.

Хід вправи: члени групи утворюють пари. Один учасник проголошує фразу, інший повинен визначити почуття, які вербалізував співрозмовник.

Потім учасники міняються ролями. Приклади висловлювань:

- Я більше не буду їй допомагати! Ні слова подяки за все те, що для неї зробив (прикрість, образа).
- Я не можу зрозуміти цих людей. Може, досить їм догоджати? (розчарування, бажання вийти з гри).
- Здається, в нього все виходить краще, ніж у мене, незважаючи на відсутність досвіду (захоплення, заздрість).
- Ви хочете мене перевірити? (обурення, невпевненість).
- Я вже ситий Вашими вибаченнями! (роздратування, бажання отримати результат).

Заняття 10. Усвідомлення чужих емоційних проявів.

Вправа: «Розвеселити сумного».

Мета: допомогти усвідомити можливості впливу на емоційний стан інших.

Хід вправи: групі пропонується розвеселити учасника, якому сумно. Досягти цього, використовуючи лише словесні засоби: можна говорити щось приємне, розповідати історію. Кожен з учасників по черзі повинен побувати в ролі сумного.

Обговорення:

Яку роль було виконувати легше сумного чи веселого? Чи вдалось вам викликати приємні почуття?

Що найбільше вам запам'яталось?

Мандала «Моя країна почуттів».

Мета: сформувати можливість побачити себе збоку та усвідомлення «відбитку» власної психічної реальності.

Хід вправи: тренер зачитує учасникам групи текст на візуалізацію, де кожен повинен намалювати те, що уявив й відчув в ході прочитаної інформації та створити історію даної мандали.

Обговорення:

Які почуття викликає мандала?

Подумати про власну проекцію, що є в цій історії мандали.

Вправа: «Емоції в спілкуванні».

Мета: підвести учасників до розуміння міміки та її значення в процесі спілкування.

Матеріали: піктограми емоцій.

Хід вправи: тренер дає кожній із підгруп піктограми емоційних почуттів. Учасники повинні пригадати ситуації, коли їхні партнери по спілкуванню мали такий вираз обличчя. Описати вираз обличчя (емоція, почуття) співрозмовника, свої відчуття, а також результат такого спілкування.

Обговорення:

Чи зустрічались вам співрозмовники з таким виразом обличчя? Чи легко було вам з ними спілкуватися?

Що відчували при цьому?

Вправа «Чому я навчився?» – кожному учаснику групи пропонується продовжити речення: я навчився(-лась).....;

я дізнався(-лась), що.....;

я тепер можу

я відчуваюсь добре, коли

найкраще я відчуваю... ..;

я сподіваюсь, що.....;

я дозволив(-ла) побачити в собі.....;

ВИСНОВКИ

На основі теоретико-порівняльного аналізу досліджень емоційного інтелекту і його розвитку констатуємо, що функціонування EQ у старшокласників забезпечується тісними взаємозв'язками та взаємовпливами афективної та когнітивної сфер психіки. Емоційна сфера учня старшого шкільного віку перебуває у віковому критичному стані в тому розуміння, що протягом цього віку закладаються емоційно-диспозиційні основи особистості, що утворюють аксіологічний базис її подальшого життя. Роздуми й переживання, що зумовлюються пріоритетною актуальністю вибору життєвого шляху, створюють «афективний центр» у психіці учня, навколо якого «обертаються» діяльність та всі його інтереси.

Ці психологічні особливості старшокласників сприяли тому, що ми припустили те, що, по-перше, науково обґрунтований розвиток їхнього EQ є необхідною умовою підвищення ефективності виховання та навчання молоді відповідно вимогам суспільства, по-друге, що ефективним методом розвитку EQ в досліджуваному віці може бути арт-терапія.

На емпіричному етапі діагностувались особистісні властивості, що пов'язані з емоційним інтелектом: управління власними та емоціями інших; емоційна спрямованість; розпізнавання емоцій інших; емоційна поінформованість; емоційні бар'єри в міжособистісному спілкуванні.

За методикою «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла, були отримані наступні дані: низький рівень по шкалі «емоційна поінформованість» з'ясовано у 43 % учнів, у 45 % - середній, і лише в 12 % досліджуваних – високий.

Зокрема, низький рівень за шкалою «управління власними емоціями» показали 66% старшокласників. Лише 6% учнів старшого шкільного віку мають високий рівень управління емоціями, що означає їх здатність тримати під контролем зовнішній прояв та інтенсивність власних емоцій, вміння підтримувати позитивні емоції.

Результати за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко) показують, що у 49 % учнів емоції впливають на міжособистісну взаємодію негативно (ускладнюють її), у 26% старшокласників вони стоять на перешкоді встановлення контактів з навколишніми, у 24 % досліджуваних переважають несуттєві емоційні бар'єри; у 4 % - відсутні взагалі, у 2 % учнів – невідверті відповіді. Узагальнені результати за даними показниками засвідчують, що у старшокласників переважають середній та низький рівні емоційного інтелекту. Одночасно, переважна більшість з них вказували на те, що усвідомлюють необхідність розвитку цих властивостей і готові докладати необхідних зусиль.

Надзвичайно інформативним для нас стало виявлення того, де саме старшокласники відшуковують ресурси при контролі над власними емоціями. Відповіді дали змогу виявити, що це відшукування ресурсів:

- в собі (позитивне мислення, самоконтроль, гумор);
- методами релаксації (відпочинок, сон, прогулянки на природі);
- через шкідливі звички (вживання кави, паління);
- через близькі контакти (друзі, батьки, інтернет-спілкування);
- в арт-терапії (перегляд кінофільмів, прослуховування музики).

Наведені твердження свідчать про недостатність розвиненості у більшості досліджуваних учнів старшого шкільного віку вмінь розумом контролювати власні емоції і керувати ними.

Про це засвідчує і розподіл вказаних якостей, яких не достатньо старшокласнику в конкретній конфліктній ситуації: 31 % з них відзначають якості, що пов'язані з емоційними станами, а саме: «самовпевненості», «злості», «фізичної сили», «нахабства»; разом з тим 71 % старших школярів потребують «мудрості», «упевненості», «самоконтролю», «рішучості», «довіри», «віри».

Виявлено основні емоційні стани, які більшості старшокласників потрібно пропрацьовувати, це: образа, гнів, відчуття самотності, недовіра, злість. І навпаки, емоційні стани, які старшокласники хотіли б у собі розвинути, це:

радість, легкість у стосунках, довіра, щирість, відкритість тощо.

Програма тренінгу з розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії включала: комплекс тренінгових методик; арт-терапевтичних технік та вправ. Результатами програми був розвиток EQ старшокласників шляхом осмислення ними емоційного змісту переживань, і власних, й інших учасників: зниження тривожності, страхів у взаємодії з іншими; вміння розуміти невербальні посилення (сигнали) інших; вміння йти на контакт; продуктивне емоційне відреагування; формування довіри у спілкуванні та вміння ділитись своїми почуттями; відкритість досвіду; формування позитивного самоствердження; набуття навичок емоційної саморегуляції; готовність до розвитку і самопізнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова В. Арт-терапія: методичні рекомендації для психологів. Київ: Освіта України, 2021. 220 с.
2. Березін Ф. Психічна та психофізіологічна адаптація людини. Одеса, 2008. 270 с.
3. Будницька О. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». К., 2001. 19 с.
4. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
5. Вітенко І. Основи психології. Вінниця: Нова книга, 2008. 256 с.
6. Віщукаєва К. Умови підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. №6. Ч.1. С. 75-11.
7. Гасюк М. Проективна методика та психомалюнок: теорія, практика, експериментально-математична обробка. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. 184 с.
8. Горбунова О. Використання арт-терапії у роботі з дітьми з тривожністю. *Дитяча психологія*. 2021. № 5. с. 12-14.
9. Григор'єва Н. І. Мистецькі форми арт-терапії у розвитку особистісних якостей дітей. *Психолого-педагогічний альманах*. 2019. с. 40-43.
10. Денисенко І. Емоційне благополуччя дошкільників через арт-терапію. *Психологія і суспільство*. 2018. с. 61-63.
11. Дерев'янка С. Взаємодія емоцій та перцептивно-когнітивних функцій в процесі соціально-психологічної адаптації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Зб. наук. Праць Ін-ту психології ім. Г. С.

Костюка АПН України. Київ, 2006. Т. VIII, вип. 7. С. 148-156.

12. Долинська Л., Лисянська Т. Вікова психологія: Хрестоматія. Навч. посібник. 2-ге вид. Київ: Каравела, 2023. 488 с.

13. Долинська Л., Лисянська Т.М. Педагогічна психологія: Хрестоматія. Навч. посібник. 2-ге вид. Київ: Каравела, 2023. 368 с.

14. Долинська Л., Темрук О. Особистісне професійне зростання: психологічні тренінги. Навч. посібник. Рек. ВР НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ: Каравела, 2023. 560 с.

15. Зарицька В. Професійно–формувальні передумови розвитку емоційного інтелекту. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія : збірник наукових праць*. Харків, 2009. Вип. 32. С. 108-118.

16. Зелінська Т. та ін. Практикум із соціальної психології: Навч. посібн. Київ: Каравела, 2023. 232 с.

17. Калініченко О. Використання арт-терапії у роботі з емоційно нестабільними дітьми. *Психолого-педагогічні дослідження*. 2021. № 6. с. 32-34.

18. Калошин В. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. №4. С. 54-63.

19. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с.

20. Карпенко Є. Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії // *Психологія особистості*. 2014. № 1(5). С. 90-95.

21. Кокун О. Психофізіологія: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.

22. Кривошея Л. Методологічні аспекти арт-терапії у корекційній роботі з дітьми. *Педагогічний альманах*. 2018. с. 12-15.

23. Кузнецова О. Роль арт-терапії у розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Психологія і освіта*. 2020. с. 29-32.

24. Лазос Г. Посттравматичне зростання: теоретичні моделі, нові перспективи для практики. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2016. Т.2, Вип.3.
25. Лисянська Т. Педагогічна психологія. Навч. посібник. Рек. МОН України. Київ: Каравела, 2023. 264 с.
26. Лисянська Т. Педагогічна психологія: Практикум. 2-ге вид. Навч. посібн. Рек. МОНУ. Київ: Каравела, 2023. 224 с.
27. Максименко С. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості // *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту псих. Г. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009.
28. Мельничук О. Основи психоконсультації та психокорекції. Навч. посіб. Рек. ВР НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ: Каравела, 2023. 390 с.
29. Мельничук О.Б. Психологічна діагностика. Навч. посібник. Рек. МОН України. Київ: Каравела, 2023. 316 с.
30. Міщиха Л. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2014. 400 с.
31. Могиляста С. До питання розвитку емоційного інтелекту старшокласників психолого-педагогічними засобами. *Психологічні перспективи*. 2020. Вип. 36. С. 174-188.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2020_36_15.
32. Могиляста С. Аналіз методів дослідження емоційного інтелекту особистості старшокласника. *Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Vol.2, June 25, 2019, Warsaw, Poland. p.17-23.
33. Могиляста С. Розвиток емоційного інтелекту старшокласника: методика і результати дослідження. *European humanities studies: State and Society*. Issue 2, 2020. P. 74-95.
34. Нова українська школа: poradnik dla wczetela / За заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
35. Опанасюк І. В. Вплив засобів арт-терапії на розвиток емоційного

інтелекту старшокласників. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». Київ: Гнозис, 2015. С. 269–275.

36. Моляко В. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження психології творчої діяльності. За ред. В. Моляко. Київ: Освіта України, 2008. С. 7-51.

37. Носенко Е. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ: 2003. 159 с.

38. Особистісно-професійне зростання: психологічні тренінги: навч.-метод. посіб. / за ред.: Л. Долинської, О. Теремчук. Київ : Каравела, 2018. 560 с.

39. Сайт Просвітницької ініціативи EMPATIA.PRO. URL: <https://www.empatia.pro>

40. Сайт спільноти активних освітян Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua>

41. Ставицька С., Волошина В. Соціальна психологія: Практикум. Навч. посібник. Київ: Каравела, 2023. 320 с.

42. Ставицька С., Отич Д. та ін. Соціальна психологія: Хрестоматія. Навч. посібник. Київ: Каравела, 2023. 330 с.

43. Строяновська О. Психологічна служба в системі освіти. Навч. посібник. 2-ге вид. Реком. МОН України. Київ: Каравела, 2023. 176 с.

44. Чорна С. Психотерапевтичний вплив арт-терапії на розвиток дитини. *Психолого-педагогічні дослідження*. 2019. с. 31-33.

45. Черножук Ю. Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Одеса, 2006. 20 с.

46. Barrett L. F., Mesquita B., Gendron M. Context in emotion perception. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (5), 2011, p. 286-290.

47. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56. №12. P.267-283.

48. Gardner H. Multiple intelligences : the theory in practice. New York : Basic Books, 1993. 304 p.

49. Goleman D. Emotional intelligence. London : Bloomsbury Publishing, 1996. 369 p.

50. Goleman D. Working with emotional intelligence. London: Bloomsbury Paperbacks, 2000. 394 p. 9. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 1993. Vol.17. № 4. P. 433- 442.