

УДК 159.946.4 : 159.942.5-053.3

Опанасюк Ірина

кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології розвитку  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,  
м. Івано-Франківськ., Україна  
<http://orcid.org/0000-0003-3626-0691>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.321>

## ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті зазначено, що метод арт-терапії містить в собі потенціал актуалізації стратегії творчої діяльності і ґрунтується на експресивних мистецтвах, що забезпечують підтримку особистості. Виокремлено функціональну асиметрію кори великих півкуль, на основі якої показано функціональний зв'язок між ними в арт-терапевтичному процесі. Показано розвивальний потенціал арт-терапії як специфічного впливу її художньо-символічних засобів на емоційну та пізнавальну сфери психіки особистості, сутність якого полягає у самопізнанні суб'єкта посередництвом творчої художньо-образної експресії власного диспозиційно-аксіологічного самопізнання та екзистенційного самовизначення.*

*Розглянуто використання арт-терапевтичних технологій в розвитку емоційного інтелекту старшокласників. Наведено чотири «простори» особистості учасника у груповому процесі (модель «ВікноДжогарі»). Представлено аналіз роботи учасників групового процесу тренінгу, який дає можливість стверджувати, що головним результатом тренінгу є те, що його учасники спромоглись розвинути свій емоційний інтелект у процесі функціонального пов'язування арт-терапевтичного самовираження своїх проблемних дихотомій завдяки використанню художньо-символічних образів і форм та аксіологічного осмислення їх емоційного змісту, скерованого на досягнення бажаного.*

*Виявлено, що застосування різних форм і видів арт-терапії для розвитку емоційного інтелекту сприяють особистості старшокласника усвідомити зміст свого внутрішнього емоційного світу, його зв'язок із власними емоційними реакціями та емоційною обізнаністю щодо проявів емоційної складової інших.*

*Наведено середні значення динаміки показників груп до, після і через два місяці після формувального впливу.*

**Ключові слова:** старший шкільний вік, емоційний інтелект, емоційні переживання, арт-терапія, художньо-символічні образи, рефлексивне осмислення проблемних дихотомій.

**Постановка проблеми.** Поняття емоційного інтелекту є актуальним у зв'язку з необхідністю розв'язання проблем економічного розвитку України, що може бути реалізовано за умов соціально-психологічної успішності кваліфікованих працівників. Тести нездатні на прогноз успішності людини в здійсненні кар'єри та оптимізації власного життя. Це ставить нові задачі перед психологічною наукою – забезпечення передумов гармонійного розвитку особистості, що має вияв у ефективній взаємодії з іншими людьми в емоційних зв'язках, що спирається на можливості володіння власними емоціями. І це, в першу чергу стосується старшого шкільного віку, в якому здійснюється певна «стабілізація» у формуванні поглядів, бачення свого місця у житті та усвідомлення власних емоційних проявів. Тому, ефективний розвиток емоційного інтелекту

старшокласників сприятиме оптимізації їхнього світоглядно-диспозиційного самовизначення за допомогою художньо-символічних образів.

**Мета дослідження** – вивчення ефективного розвитку емоційного інтелекту старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами.

У цьому контексті вагомим, на нашу думку, є розвивальний потенціал арт-терапії як специфічного впливу художньо-символічних засобів на емоційну й пізнавальну сфери психіки особистості, сутність якого полягає у самопізнанні суб'єкта посередництвом творчої художньо-образної експресії власного диспозиційно-аксіологічного самопізнання та екзистенційного самовизначення (Аврамченко, Біла, Костандов, Опанасюк, Теслюк, Чернуха, Яценко). Рушійною силою цього процесу є рефлексивне осмислення суб'єктом змісту власних проблемних дихотомій, спрямованих на каталізацію досягнень бажаного.

Метод арт-терапії містить в собі потенціал актуалізації стратегії творчої діяльності (Опанасюк, 2015) і ґрунтується на експресивних мистецтвах, що забезпечують підтримку особистості з метою стимулювання її до особистісного розвитку (Виготський, 1987; Опанасюк, 2021; 2019; 2020; Яценко, 2013). Метод арт-терапії застосовується у різних напрямках, головними з яких є психодинамічний та гуманістичний. У психодинамічному підході (Фрейд, Юнг) окреслено символічний характер функціонування несвідомого, де створення образів в арт-терапії спрямоване на диференціювання, переосмислення особистістю негативних емоцій та травматичних переживань. Гуманістична модель розвитку суб'єкта (Роджерс, Маслоу), на яку ми посилаємось у нашому дослідженні, наголос ставить на використання мистецтва з метою актуалізації, полегшення емоційних станів, вирішення внутрішнього конфлікту та розвитку творчих здібностей особистості. Відтак, можна припустити, метод арт-терапії допомагає творчо самовиразитися особистості за допомогою різних форм і видів мистецтва (Виготський, 1987; Моляко, 2008; Осипова, 2002).

Виходячи з функціональної асиметрії кори великих півкуль, розглянемо як проявляється функціональний зв'язок між ними в арт-терапевтичному процесі. Якщо ліва півкуля охоплює такі основні функції, як: вербальна, аналітична, логічна, послідовна, лінійна, системна, формальна, абстрактна, методична, практична, раціональна, моторна (управляє правопівкульними аналізаторами, кінетикою), має символічну природу, то в той час права півкуля – невербальна, синтетична, інтуїтивна, каузальна, неформальна (базується на врахуванні причинно-наслідкових відношень), конкретна, холістична, візуальна, сенсорна, емоційна, сприйнятлива, інноваційна, моторна (управляє лівопівкульними аналізаторами, кінетикою).

Завданням логіко-вербального мислення є виокремлення із всіх реально існуючих (або потенційно можливих) взаємодій якогось одного, найбільш суттєвого. Таким чином, формується внутрішньо несуперечлива модель світу, яку можна аналізувати і достатньо точно висловити у словах чи інших умовних знаках. При цьому, за межами цієї моделі знаходиться все, що в неї не вписується, що не може бути логічно організовано. Навпаки, завданням просторово-образного мислення є відображення всіх існуючих взаємозв'язків, всього багатства реального світу. Проте це багатство погано піддається жорсткому структуруванню. І на допомогу приходить мова мистецтва (Місшиха, 2007).

Як бачимо, в основі будь-якої творчості (художньої, наукової, технічної) лежать взаємодоповнюючі відносини між двома типами мислення. Зокрема, для творчого акту необхідно бачити дійсність у всій її складності і багатогранності, що забезпечує просторово-образне мислення. Цим забезпечується такий етап творчого процесу як інсайт. Однак, щоб результати діяльності просторово-образного мислення перетворити в реальні, задіяні часом і потребами речі, їх необхідно проаналізувати, оцінити, щоб організувати у певну систему. На цьому етапі вже не обійтись без логіко-вербального мислення, яке обмежує ентропію творчої активності просторово-образного мислення.

На сьогоднішній день є прямі докази вирішальної ролі для творчості правопівкульного мислення, яке створює специфічний просторово-образний контекст. Образне мислення в ситуації стресу, емоційного дисбалансу забезпечує психологічний захист суб'єкта. Звідси творча діяльність виступає психотерапією для індивіда, так як задіює правопівкульне мислення. Взаємодія півкуль мозку в образотворчій діяльності представлена у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Взаємодія півкуль мозку в образотворчій діяльності  
(за Ніколаєнко, 2005)**

| Ліва півкуля                                                                                                            | Права півкуля                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Відображення поняття про предмет                                                                                        | Зображення предмету                                                          |
| Використання символічних знаків                                                                                         | Використання іконічних знаків                                                |
| Відображення геометрії об'єктивного простору                                                                            | Відображення видимої геометрії простору (створення ілюзії об'єму на площині) |
| Відображення дальнього простору (пряма перспектива, далека точка зору)                                                  | Відображення ближнього простору (зворотна перспектива, ближня точка зору)    |
| Членування простору з допомогою бінарних опозицій “верх-низ”, “праве-ліве”, побудова узагальнених просторових відношень | Цілісність, впорядкованість і зв'язність структури зорового простору         |
| Надання переваги правій частині простору                                                                                | Надання переваги лівій частині простору                                      |

Найбільш ефективний творчий процес можна очікувати у тому випадку, коли права півкуля знайде рішення, а ліва зможе його вербалізувати, тобто перевести в слово. Відтак в особистості взаємодіють правопівкульна система безпосереднього чуттєвого сприйняття світу і лівопівкульна – понятійного відображення дійсності (в основі якої лежить логічна переробка чуттєвих вражень).

Вивчення емоційного інтелекту у теоретико-методологічному аспекті стало підґрунтям для розробки формувально-експериментальної програми, складовою якої став тренінг, в якому показано розвивальний потенціал арт-терапії. У процесі використання тих чи інших методів тренінгової роботи максимально стимулювався прояв безпосередніх емоційних реакцій. Це давало можливість старшокласникам краще розуміти власні емоції та емоції інших, діяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів, бажань і гармонійного розвитку в цілому.

Групова робота охоплювала такі рівні, як: *сприйняття, розпізнавання, ідентифікацію, розуміння та усвідомлення* учасниками як власних емоцій, так й емоцій інших і відтак управління, саморегуляцію емоцій та їх конструктивне вираження. Звідси розвиток емоційного інтелекту починався з розпізнавання власних емоцій та емоцій інших. Процес отримання знань охоплював рівень чуттєвого пізнання (відчуття, сприймання, уявлення) в органічній єдності з діяльністю мислення (пізнання раціональне). Ідентифікація та диференціація зумовлювала вміння ідентифікувати та розрізняти, виокремлювати різні емоції та емоційні стани з їх подальшим осмисленням (розумінням).

Розуміння, що обумовлюється мисленням (пов'язане з пам'яттю, чуттєвим досвідом, творчою уявою), було спрямоване на виявлення учасниками сутності емоційних явищ. Вагомим рівнем розуміння виступало усвідомлення учасниками (фокусування свідомості на психічних процесах, на чуттєвих образах) емоційного досвіду, здобутого в групі. Оскільки рівень усвідомлення власних емоційних проявів не є завжди доступний учаснику, групова робота мала сприяти цьому процесу, що чітко прослідковується у відомій моделі розкриття учасника у груповому процесі – моделі «Вікно Джогарі» (Рудестам, 1993) у відповідність до якої, описано чотири «простори» особистості. Власне робота із

«просторами» є тим ресурсом для особистості, який розкривається для неї в груповому процесі, розширюючи зону розуміння через усвідомлення як себе, так й інших.

Зупинимось на описі та аналізі роботи учасників групового процесу в тренінгу.

Вправа «Я в стані спокою, страху і після страху» була спрямована на розкриття власних страхів й невпевненості за допомогою образів (символів), які малювали учасники. Малюючи три види «образів-емоцій», учасник не тільки заново проживав кожен з них, але й учився їх ідентифікувати, аналізувати, розуміти. Тут їм допомагав емоційний досвід, що сприяв актуалізації емоційних станів, відреагувань у різних ситуаціях минулого. Старшокласники відмічали осмисленість цих емоційних ситуацій у форматі «тут і зараз» й розуміння того, як вони себе «накручують» тоді, коли варто все проаналізувати, осмислити, «не руйнуючи себе» і «не раничи» при цьому інших. Вони вчилися віднаходити ресурс у когнітивній сфері шляхом аналізу, усвідомлення власних емоційних проявів та відреагувань, що убезпечило б їх від накручувань. Крім цього, учасники оволоділи навиками саморегуляції та способами управління своїми емоціями.

Вправа «Мій внутрішній стан» була покликана сприяти школярам у розвитку вміння передавати свій внутрішній стан іншим через образну систему (малюнок), а також вміння «іншого» надавати зворотний зв'язок (доповнити малюнок автора) – синхронно відчувати образ-проект учасника, емоційний стан автора малюнка. Учень, виконуючи завдання, мав змогу побачити, як інші учасники відчують його емоційний стан. Обговорення в групі показало, що учням було цікаво малювати. Водночас вони відмічали складність і відповідальність щодо того, як продовжувати заданий автором малюнок. Звідси мовилось про важливість для особистості розуміння її емоційного стану, який учасники характеризували як «ранимий», «вразливий». Вихід у цій ситуації вбачали в уважному ставленні до свого співрозмовника, його емоційного світу. Вправа сприяла розвитку в учасників сенситивності, рефлексії.

Вправа «Іграшка» дала можливість учасникам відрефлексувати власні емоції і дослідити їх у ситуації «тут-і-зараз». Основними кольорами, які обрали старшокласники, були: жовтий, оранжевий, голубий, зелений, фіолетовий, рожевий, червоний. На їх думку, кольори іграшок символізували такі емоції: жовтий – радість; голубий – натхнення; зелений – страх; оранжевий – цікавість; фіолетовий – гнів; рожевий – довіра; червоний – пристрасть; сірий – сум.

Аналіз робіт свідчив, що вправа дозволила учням поекспериментувати й прийняти рішення щодо своєї зовнішності, що, на їх думку, в реальності було недосяжним через емоцію страху; допомогла розвинути відповідальність і витримку; підвищити рівень самооцінки й знизити емоційне напруження. Вправа сприяла розвитку вмінь віднаходити власні ресурси й усвідомлювати значущість особистісних цінностей.

Вправа «Емоції й поведінка» була спрямована на розвиток старшокласників умінь ділитися своїми почуттями, розуміти власні емоції та мотивацію.

Учні легко могли згадати ситуацію, коли вони поводитися не так, як їм хотілося. Основними емоціями, що мотивували їх до такої поведінки, були: страх, гнів, сум, недовіра, нудьга, хвилювання, огида, провина. На згадування ситуацій, в яких вони діяли так, як планували, довелось витратити більше часу. Емоціями, що супроводжували при цьому поведінку, були: радість, натхнення, захоплення. Вправа давала можливість зрозуміти вплив емоцій на мотивацію й поведінку особистості школяра та здійснити аналіз власного життєвого досвіду.

У форматі проведення тренінгу було застосовано тілесно-орієнтовані методи розвитку емоційного інтелекту. Було проведено релаксаційні вправи: «Судно, на якому я пливу», «Я спокійний», «Храм тиші», «Кольоровий дощ», «Галявина», «Місце спокою», «Зніми втому», зорієнтовані на зняття емоційного напруження в учасників групи, формування вміння у старшокласників розслаблятися.

Випуск 19, 2022. Збірник наукових праць РДГУ

Медитативні техніки, зокрема вправи: «Мобілізує дихання», «Заспокійливе дихання», «Нестандартне дихання», були спрямовані на гармонізацію внутрішнього емоційного стану учасників, зняття у них емоційної та фізичної напруги. Школярі наголошували, що вони вперше застосовували такі техніки і відкрили для себе роль дихальних вправ для заспокоєння. Вправи сприяли розвитку навичок школярів щодо саморегуляції, управління негативними емоційними станами. Старшокласники акцентували, що прояв їхніх емоцій впливає на дихальні функції в кожен конкретний момент (прискорене дихання, відчуття серцебиття), і навпаки, як тільки дихання приходить до норми, вони відчують заспокоєння. На їх думку, вправи сприяли психологічному розвантаженню зокрема: «Відчуваю полегшення, наче вантаж важкий зняли з плечей»; «Стало так легко, хоча був сьогодні важкий день»; «Сьогодні мене дуже образили, вправа мені допомогла і я заспокоїлась».

Танці «Морські хвилі», «Почуття та емоції: радість, страх, сум...», «Хоровод» були спрямовані на зняття психологічного дискомфорту, покращення самопочуття учасників групи, підняття їх настрою та створення атмосфери доброзичливості.

Головне завдання вищезазначених вправ полягало в тому, щоб допомогти членам групи вступити в контакт із власними почуттями шляхом встановлення зв'язку почуттів з рухами. Під час виконання вищезгаданих вправ учні здобули навички подолання негативних емоцій за допомогою зняття психологічної напруги. Аналіз вправ показав, що під час їх групового виконання учні демонстрували кращі результати, «енергетично наповнювались», що в кінцевому результаті допомагало розслабитися, відновитися (після тижня навчання) й почуватися легко та комфортно. Вправи створювали умови для більш відкритої, довірчої взаємодії в групі, що підсилювало експресивність, імпровізованість, спонтанність і дозволяло учасникам «звільнитися» від негативних емоцій, а також досліджувати приховані конфлікти, які найчастіше є джерелом прихованої напруги. А наступна інтеграція – усвідомлення, самоаналіз здобутого групового досвіду – допомагала школярам досягати нового рівня розуміння. Крім того, аналіз вираження власних емоцій дозволяв учасникам позбутися штучності в емоційних проявах й нещирості в міжособистісному спілкуванні.

Контакт рук допомагав учням знайти взаєморозуміння з іншими членами групи. Під час обговорення в колі учні ділилися своїми враженнями щодо своєї ролі в рухових вправах й власної значущості в самому процесі.

У тренінгу активно застосовувався і метод музикотерапії. У процесі прослуховування таких музичних творів, як: «Кантата №2» Баха; «Місячна соната» Бетховена; «Симфонія ре-мінор» Франка; «Мазурка і прелюдії» Шопена; «Вальси» Штрауса; «Шоста симфонія», 2 частина Бетховена; «Аве Марія», «Анданте із квартету» Шуберта, старшокласники описували свої відчуття в характеристиках зменшення емоційного збудження, втоми, роздратування, розчарування, характеризуючи свій стан як такий, що дає відчуття причетності до життя, людства, єдності й гармонії з довкіллям, зі світом природи, зі Всесвітом.

У ході прослуховування музичних творів на кшталт: «Концерт ре-мінор для скрипки», «Кантата №21» Баха; «Соната для фортепіано», «Квартет №5» Бартока школярі описували відчуття зменшення тривоги, невпевненості в очікуванні позитивних результатів своїх справ. Стан тривоги у них трансформувався у стан заспокоєння і внутрішнього умиротворення.

Перед прослуховуванням музичних творів «Прелюдія і fuga мінор» Баха; «Увертюра Егмонт» Бетховена; «Шоста симфонія», 3 частина Чайковського; «Угорська рапсодія №2» Ліста школярам пропонували відтворити в пам'яті «актуальний» конфлікт у ситуації «тут і зараз», що відбувається у їхньому житті і безпосередньо стосується їхніх взаємин з іншими. Після цього їм давали прослухати вищезгадані твори. У результаті

прослуховування музичних творів усі учасники тренінгу відмітили ту особливість, що якщо перед прослуховуванням вони переживали відчуття образи, розпачу, болі, гніву, то у процесі прослуховування, помістивши уявні картини своїх переживань у лоні образів, викликаних музикою, вони знаходили позитивний відгук-розв'язку тих суперечностей чи бар'єрів у стосунках з іншими, що були для них до цього «перекриті». Кожен школяр відчув «присутність» іншого. Звідси відбулась рефлексія своїх відчуттів та емоцій через катарсис і звільнення від негативу. Учасники ділились позитивними враженнями про «пережите» через музику. У їхніх діалогах відчувалось переосмислення й розуміння того, що необхідно вчитись чути іншого у взаємодії з ним.

Всі відзначали позитивне налаштування на ефективну взаємодію. Так, Марія і Надія поділилися з групою бажанням після тренінгу попросити вибачення у своїх рідних та друзів, зокрема:

«Зараз, коли я прослухала «Кантату №2» Баха, зрозуміла, що причина, через яку я посварила із подругою, є настільки дрібною у порівнянні з тим, що таке дружба, що мені хочеться зараз підійти до своєї подруги і сказати їй, як я її люблю й мені важлива наша дружба». Чи: «Коли слухаєш таку музику, хочеться ставати кращою. Мені зараз соромно, що я сьогодні посварила з мамою. Я дуже хочу її обняти і сказати, як я її люблю».

У процесі прослуховування музичних творів «Прелюдія і фуга мінор» Баха; «Увертюра Егмонт» Бетховена; «Шоста симфонія», 3 частина Чайковського; «Угорська рапсодія №2» Ліста школярі акцентували покращення самопочуття, підвищення активності, підняття настрою, приплив енергії, бажання творити й бути активними. Так, під час обговорення своїх відчуттів Сергій наголосив, що йому хочеться сьогодні завершити справу, яку він довго відкладав, а Назарій – на вагомості позитивних емоцій й оптимістичного налаштування для всіх справ і починань.

У процесі прослуховування музичних творів (Бетховен «Місячна соната»; Шуберт «Аве Марія»; Чайковський «Шоста симфонія») учасникам пропонувалось написання творів згідно з асоціаціями та образами уяви, які «продукувались» музичним сприйманням.

Аналіз творів школярів дав можливість провести психологічний зріз з використанням контент-аналізу. Відтак нами було прослідковано такі мовні особливості:

1. Домінування дієслів з позитивним модусом сприймання на кшталт: «люблю», «дарую», «радію», «літаю», «вірю», «надіюсь» тощо.

2. Домінування якісних прикметників на кшталт: «чудовий», «радісний», «життєдайний», «просторий», «люблячий».

3. Домінування іменників на кшталт: «Господь», «життя», «друг», «дружба», «любов», «щастя», «радість», «розуміння», «прийняття».

4. Використання іменників-антонімів, зокрема: «зло»-«добро», «війна»-«мир», «брехня»-«чесність», «ненависть»-«любов».

5. Значна кількість дієслів була побудована у формі наказового способу подання інформації як самонакази до виконання. Звідси школярі певні проекти своїх дій накреслювали як вектори подальшого саморуку.

6. Серед займенників домінують займенники 1-ї та 2-ї особи однини як прагнення знайти консенсус у взаємодії у структурі зв'язків «Я» – «Ти».

7. Змістовий контекст творів наповнений позитивом, вірою у перемогу справедливості, добра, щирих, відкритих стосунків. Феномен «успіху» вбачають у виважених, розумних діях, контролі над емоціями, «розумних емоціях», що є, за їх словами, «мудрістю».

На етапі використання другої форми роботи – з музичними психотехніками вправа «Проспівай своє ім'я» дає учасникам можливість ближче познайомитись один з одним у контексті сприйняття іншого через повторення наспіваного ним власного імені. Старшокласники, проспівуючи заданий кожним музичний твір, більше пізнавали один одного, розширюючи репертуар притаманних кожному з них емоційних станів.

Вправа «Мій музичний портрет» спрямована на пошук музичної проекції – відображення віддзеркалення свого «Я». Кожен з учнів репрезентував бачення себе (мелодія, пісня тощо). Вправа спрямована не тільки на здатність відчувати й проаналізувати дотичність власних емоційних проявів та психологічних характеристик, але й на можливість представити їх іншим.

Під час виконання вправи «Твій музичний портрет» учасники підбирають і наспівують таку музичну композицію, яка своєю тональністю, ритмом, звучанням асоціюється у них з тим чи іншим членом групи. Це свого роду зворотний зв'язок, що йде від групи до учасника для розуміння того, як він сприймається іншими у процесі взаємодії.

Вправа «Мій ідеальний музичний портрет» дозволяв учаснику групи відрефлексувати у світі музики ту мелодію чи пісню, що найкраще відображала прагнення особистості до свого Я-ідеалу. Відбувався самоаналіз учасником сильних і слабких сторін емоційного відреагування навколишньої дійсності. Школярі відмітили, що ця проекція – перенесення бажаного на музичний твір – дає їм можливість надалі працювати з цим проектом (уявляти свої сильні сторони, адекватно реагувати на емоційні реакції інших, бути більш стриманими, оптимістично налаштованими у міжособистісній взаємодії).

Вправа «Відгадай настрій» допомогла старшокласникам відчувати настрій іншого через наспівування відомої мелодії (пісні). Саме можливість емоційно передати один і той самий музичний твір сприяє розширенню перцептивних меж – сприйняття багатогранності емоційного світу інших і розуміння емоцій, здатність їх ідентифікувати, означити й сприйняти. Учні аналізували, які емоції їм вдавалось показати найлегше, а які – найважче. Обговорення у колі дозволило їм виявити звичні для них патерни поведінки й емоційні відреагування та відчувати це через музичне «подання».

Вправа «Обери собі пару» цінна тим, що учасники, йдучи по колу і наспівуючи мелодію, шукають собі пару за тим музичним твором, який вони поцінують. Робота в парах (діади, тріади) уможливорює пошук спільного: «Чим саме ця мелодія (пісня) подобається?», «Що спільного у сприйнятті цього музичного твору?».

Відбувається пошук інтересів, розкривається «аксіологічне поле» іншого і його сприйняття тієї психологічної реальності, що відображається у музичному творі.

У процесі виконання вправи «Музичний малюнок» школярам пропонували зробити малюнок (на вільну тему) у відповідності з образною системою сприйняття музичного твору. У процесі обговорення було з'ясовано, що у всіх школярів домінував стан спокою, на малюнках переважали картини природи (небо, зорі, сонце, гори), які старшокласники характеризували як стан спокою, гармонії, миру, свободи, благодаті (духовний аспект бачення себе й свого місця у житті).

Музикотерапія в процесі розвитку емоційного інтелекту старшокласників давала можливість пережити емоцію, яку «привносив» музичний твір, а відтак не тільки зрозуміти емоційний стан автора твору, але й відчувати певну «дотичність», проекцію суголосно своїм почуттям та емоціям. Звідси школярі вчилися адекватно виражати свої почуття, проявляти емпатійне спілкування, що сприяло встановленню і розвитку міжособистісних стосунків із ровесниками та дорослими. Після роботи з музичними творами старшокласники відмітили, що у них знизився рівень тривоги, підвищилась самооцінка, з'явилося відчуття внутрішніх сил і можливостей до реалізації мрій.

Особливо інформативною на завершення роботи у тренінгу стала вправа «Сьогодні я навчився», що дозволила учасникам групової роботи закріпити здобуті знання. Вправа дала можливість висловити власні думки за період проведеного тренінгу й інтегрувати здобуті знання у формі незавершених речень. Типовими відповідями на незавершені речення були:

- сьогодні я навчився ділитися своїми почуттями, зрозумів їх значення в житті й відчув радість;
- сьогодні я навчився розпізнавати емоції інших, зрозумів складність їх прояву й відчув захоплення;
- сьогодні я навчився виявляти повагу до почуттів інших, розуміти невербальну мову;
- сьогодні я навчився контролювати свої емоції, зрозумів механізм впливу й відчув цікавість;
- сьогодні я навчився висловлювати свої почуття без оцінок, зрозумів вагомість вербальної мови й відчув радість;
- сьогодні я навчився виражати свої почуття, зрозумів їх значення в кольорі й відчув блаженство.

Вправа «Подяка» стала квінтесенцією усіх проведених психотехнік у групі, а відтак мала показати, як учасники навчилися взаємодіяти один з одним та наскільки їм комфортно висловлювати побажання кожному із школярів.

Учасники висловлювали один одному подяку за підтримку в роботі, допомогу в навчанні, сприятливий емоційний фон у групі, уміння слухати й проявляти емпатію.

Перед тренінгом було проведено констатуючий зріз, а після його завершення – контрольний замір з метою вивчення міри впливу незалежної змінної на залежну. Для вивчення статистичної значущості динаміки експериментальної та контрольної груп до і після формульовального впливу був застосований t-критерій Стьюдента.

Учасникам експериментальної і контрольної груп пропонувалось на основі виокремлених показників (методика оцінки «емоційного інтелекту» Н. Холла) оцінити рівень їх розвитку (за 5-бальною системою оцінювання). Були отримані середні значення динаміки показників груп до, після і через два місяці після формульовального впливу (табл. 2).

*Таблиця 2*

***Середні значення самооцінки старшокласників  
в експериментальній та контрольній групах: порівняльний зріз***

| Етапи дослідження                   | Експериментальна група | Контрольна група |
|-------------------------------------|------------------------|------------------|
| до експерименту                     | 3,37                   | 3,48             |
| після експерименту                  | 4,2                    | 3,03             |
| через два місяці після експерименту | 4,22                   | -                |

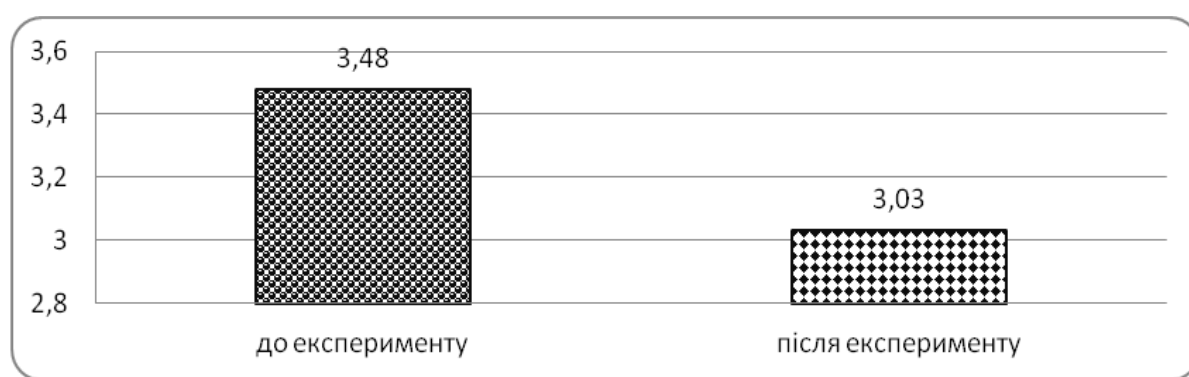
У відповідність до таблиці 2 в експериментальній групі середні значення самооцінки старшокласників до експерименту становили 3,37, після експерименту – 4,2, а через два місяці після експерименту – 4,22 (рис. 1).





**Рис. 1. Середні значення самооцінки в експериментальній групі**

Натомість в контрольній групі середні значення самооцінки школярів до експерименту становили 3,48, тоді як після експерименту – 3,03 (рис.2).



**Рис. 2. Середні значення самооцінки в контрольній групі**

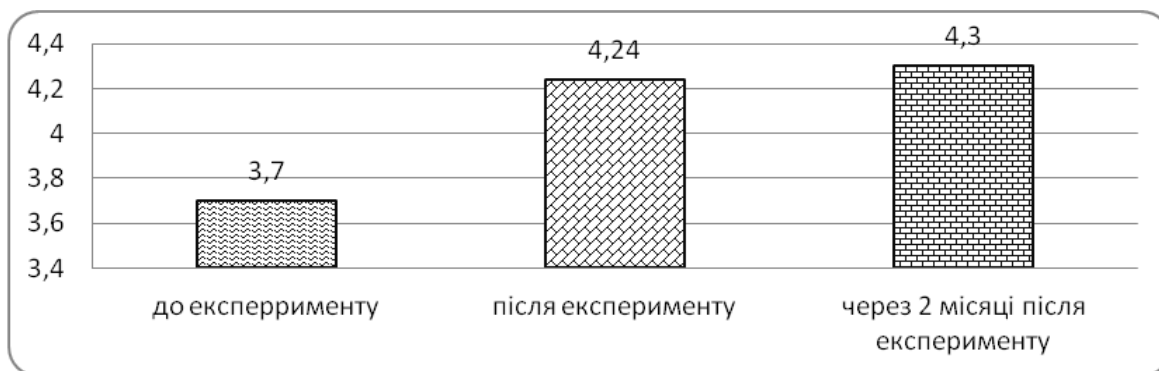
Крім того, тренер експериментальної та контрольної груп мав можливість оцінити вагомість зазначеного конструкту для кожного учасника (табл. 3).

*Таблиця 3*

**Середні значення оцінки тренера  
в експериментальній та контрольних групах**

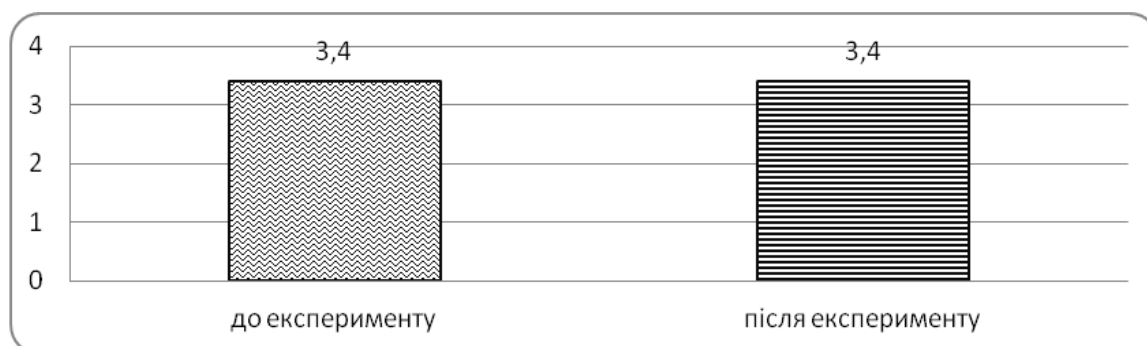
| Етапи дослідження                   | Експериментальна група | Контрольна група |
|-------------------------------------|------------------------|------------------|
| до експерименту                     | 3,7                    | 3,4              |
| після експерименту                  | 4,24                   | 3,4              |
| через два місяці після експерименту | 4,3                    | -                |

У відповідність до таблиці 3 середні значення оцінки тренера в експериментальній групі до експерименту становили 3,7, після експерименту – 4,24, тоді як через два місяці після експерименту – 4,3 (рис. 3).



**Рис.3. Середні значення оцінки тренера в експериментальній групі**

Натомість середні значення оцінки тренера в контрольній групі до експерименту становили 3,4, а після експерименту – 3,4 (рис. 4).



**Рис. 4. Середні значення оцінки тренера в контрольній групі**

Отже, здійснений аналіз формувального експерименту дає можливість стверджувати, що головним результатом тренінгу стало те, що його учасники спромоглись розвинути свій EQ у процесі функціонального пов'язування арт-терапевтичного самовираження своїх проблемних дихотомій завдяки використанню художньо-символічних образів і форм та аксіологічного осмислення їх емоційного змісту, скерованого на досягнення бажаного.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Аналіз літературних джерел щодо проблеми розвитку емоційного інтелекту у старшому шкільному віці за допомогою арт-терапії не досліджувалась в Україні. Проте дослідники цієї проблеми однастайні у тому, що ефективним засобом розвитку EQ можуть і мають бути методи арт-терапії змістом яких є рефлексивне осмислення суб'єктом своїх проблемних емоційних переживань, втілених у художньо-символічні форми.

Отримані результати виступають підґрунтям для продовження пошуку застосування арт-психотехнік у практиці роботи з сім'ями по розвитку EQ молоді.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. Москва: Педагогика
- Міщиха, Л. П. (2007). *Психологія творчості*. Івано-Франківськ: Гостинець
- Моляко, В. О. (Ред.). (2008). Методологічні та теоретичні проблеми дослідження психології творчої діяльності. *Стратегії творчої діяльності (с.7-51)*. Київ: Освіта України
- Николаенко, Н. Н. (2005). *Психология творчества: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Реч
- Опанасюк, І. В. (2015). Вплив засобів арт-терапії на розвиток емоційного інтелекту старшокласників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний*

- педагогічний університет імені Григорія Сковороди». «Міжнародні Чепанівські психолого-педагогічні читання», 35, I (13), 269-275.
- Опанасюк, І. В. (2021). Програма розвитку EQ старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами. *Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць*, 16, 146-155.
- Опанасюк, І. В. (2019). Вплив художньо-символічних образів на розвиток емоційного інтелекту в старшому шкільному віці (теорія і практика). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інс-ту психології ім. Г. С. Костюка. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, 9 (12), 489-498.
- Опанасюк, І. В. (2020). Арт-терапія як метод розвитку емоційного інтелекту в старшому шкільному віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інс-ту психології ім. Г. С. Костюка. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, 9 (13), 582-591.
- Осипова, А. А. (2002). *Общая психокоррекция*. Москва
- Рудестам, К. (1993). *Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика*. Москва: Прогресс.
- Яценко, Т. С. (2013). Использование визуализированной самопрезентации субъекта в глубинном познании психики. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: збірник наукових праць: Психологічні науки*, 12, 40(64), 40-53

## REFERENCES

- Vygotskij, L. S. (1987). *Psihologija isskustva [Psychology of of art]*. Moskva: Pedagogy. [in Russian]/
- Mishchukha, L. P. (2007). *Psykhologhiia tvorchosti [Psychology of creativity]*. [in Ukrainian]
- Moliako, V. O. (Ed.). (2008). Metodologichni ta teoretychni problemy doslidzhennia psykhologhiia tvorchoi diialnosti [Methodological and theoretical problems of research in the psychology of creative activit]. *Stratehii tvorchoi diialnosti (s.7-51)*. Kyiv: Osvita Ukrainy. [in Ukrainian]
- Nikolaenko, N. N. (2005). *Psihologija tvorchestva: Uchebnoe posobie [Psychology of Creativity: Study guide]*. Sankt-Peterburh: Rech. [in Russian]
- Opanasiuk, I. V. (2015). Vplyv zasobiv art-terapii na rozvytok emotsiinoho intelektu starshoklasnykiv [The effect of art therapy on the development of emotional intelligence of high school students]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody". International Chelpaniv psychological and pedagogical readings*, 35, 1 (13). [in Ukrainian]
- Opanasiuk, I. V. (2021). Prohrama rozvytku EQ starshoklasnykiv art-terapevtychnymy ta dopomizhnymy zasobamy [The art-therapy program of developing emotional intelligence of the high school students]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy: Zbirnyk naukovykh prats*, 16, 146-155. [in Ukrainian].
- Opanasiuk, I. V. (2019). Vplyv khudozhno-symvolichnykh obraziv na rozvytok emotsiinoho intelektu v starshomu shkilnomu vitsi (teoriia i praktyka) [The influence of artistic and symbolic images on the development of emotional intelligence in high school age (theory and practice)]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologhii imeni H. S. Kostiuka. Zahalna psykhologhiia. Istoriichna psykhologhiia. Etnichna psykhologhiia*, 9, 12. [in Ukrainian].
- Opanasiuk, I. V. (2020). Art-terapiia yak metod rozvytku emotsiinoho intelektu v starshomu shkilnomu vitsi [Art-therapy as a method of developing emotional intelligence in high school age]. *Aktualni problemy psykhologhii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologhii imeni H. S. Kostiuka. Zahalna psykhologhiia. Istoriia psykhologhii. Etnichna psykhologhiia*, 9 (13). [in Ukrainian].

- Osipova, A. A. (2002). *Obshhaja psihokorrekcija [General psychocorrection]*. Moskva. [in Russian]
- Rudestam, K. (1993). *Grupповaja psihoterapija. Psihokorrekcionnye gruppy: teorija i praktika [The group of psychotherapy. Psychocorrective groups: theory and practice]*. Moskva: Progress. [in Russian]
- Jacenko, T. S. (2013). Ispol'zovanie vizualizirovannoj samoprezentacii sub'ekta v glubinnom poznanii psihiki [The use of visualized self-presentation of the subject in deep knowledge of the psyche]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova: zbirnyk naukovykh prats. Psykholohichni nauky*, 12, 40(64). [in Russian]

## USING OF ART THERAPY TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**Iryna Opanasiuk**

Candidate of Psychological Sciences,  
Assistant at the Department of Developmental Psychology  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
<http://orcid.org/0000-0003-3626-0691>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.321>

*The article states that the method of art therapy contains the potential to actualize the strategy of creative activity and is based on expressive arts that provide support for the individual.*

*The functional asymmetry of the cortex of the large hemispheres is singled out, on the basis of which the functional connection between them in the art therapy process is revealed.*

*The paper shows the developmental potential of art therapy as a specific influence of its artistic and symbolic means on the emotional and cognitive spheres of the individual's psyche, the essence of which lies in the self-cognition of the subject through the creative artistic expression of his/her own dispositional and axiological self-discovery and existential self-determination.*

*The use of art therapy technologies in the development of the emotional intelligence of high school students is considered.*

*Four "spaces" of the participant's personality in the group process (Johari Window Model) are outlined.*

*The analysis of the work of the participants of the group training process is presented, making it possible to state that the main result of the training is that its participants managed to develop their emotional intelligence in the process of functionally linking art-therapeutic self-expression of their problematic dichotomies thanks to the use of artistic and symbolic images and forms and axiological understanding of their emotional content directed at achieving the desired.*

*It was found that the use of various forms and types of art therapy for the development of emotional intelligence helps the personality of a high school student to understand the content of his/her inner emotional world, its connection with his/her own emotional reactions and emotional awareness of the manifestations of the emotional component of others.*

*The average values of the dynamics of the groups' indicators before, after, and two months after the formative impact are mentioned.*

**Key words:** high school students, emotional intelligence, emotional experience, art-therapy, symbolic self-expression, reflection upon the problematic dichotomy.

*Стаття надійшла до редакції 12.10.2022 р.*