МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **КАЗКА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ**

Виконала: студентка ІІ курсу
групи 8.0534-дн,
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Тищенко Галина Володимирівна
Керівник: к.психол.н., доцент кафедри психології Чемодурова Ю.М.
Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри психології Малина О.Г.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Тищенко Галині Володимирівні

1. Тема роботи Казка як психолого-педагогічний інструмент розвитку емоційного інтелекту учнів

керівник роботи Чемодурова Ю.М. к.психол.н., доцент кафедри менеджменту освіти та психології ЗОІППО

затверджені наказом ЗНУ від «02» 10 2025 року № 1394-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: здійснити теоретичний аналіз сутності поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці теоретично дослідити психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту учнів базової школи; розглянути казкотерапію як психолого-педагогічний метод розвитку емоційної сфери учнів в умовах сьогодення; експериментально дослідити вплив казок на розвиток емоційного інтелекту учнів; розробити рекомендації щодо застосування казок як психолого-педагогічного інструменту розвитку емоційного інтелекту дітей.

5. Перелік графічного матеріалу: 8 таблиць, 16 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Чемодурова Ю.М., доцент		
Розділ 1	Чемодурова Ю.М., доцент		
Розділ 2	Чемодурова Ю.М., доцент		
Розділ 3	Чемодурова Ю.М., доцент		
Висновки	Чемодурова Ю.М., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2025 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	серпень-жовтень 2025 р.	Виконано
6	Написання висновків	листопад 2025 р.	Виконано
7	Передзахист	січень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	лютий 2026 р.	Виконано

Студентка _____Г. В. Тищенко

Керівник роботи _____Ю. М. Чемодурова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____Г. В. Коваль

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 82 сторінки, 16 рисунків, 8 таблиць, 73 джерела, 6 додатків.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект учнів.

Предмет дослідження: казка як психолого-педагогічний інструмент розвитку емоційного інтелекту учнів базової школи.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психолого-педагогічний вплив казки на розвиток емоційного інтелекту учнів базової школи.

Гіпотеза дослідження: авторська казка з фотокомпонентом на базі шарнірних ляльок здатна вплинути на розвиток емоційного інтелекту та зниження рівня тривожності учнів базової школи.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація й систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; емпіричні: спостереження, тестування.

Наукова новизна: наявність фото-компоненту дозволило значно розширити сюжет казкової історії, впливати на емоційну, когнітивну складову особистості, формувати її характер, навички рефлексії та емпатії.

Використання авторської казки з фотокомпонентом суттєво розширило і одночасно спростило процес формування та розвитку емоційного інтелекту особистості. Авторська казка є більш глибоким конструктом з пролонгованою дією, яка створюється разом з клієнтом і може змінюватися зі зміною його життєвого сценарію.

Галузь використання: психологія розвитку, вікова психологія, загальна психологія.

КАЗКА, ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, КОМПЕТЕНЦІЯ, ТОЧКИ АРТИКУЛЯЦІЇ, ЕМОЦІЙНИЙ СТАН, ЛЯЛЬКА, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН, УЧНІ БАЗОВОЇ ШКОЛИ, ФОТОКОПОНЕНТ.

SUMMERY

Tyshchenko G. V. Fairy tale as a psychological and pedagogical tool for the development of emotional intelligence of students.

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (73 items, 19 of foreign origin), 6 appendix on 57 pages. The qualifying work volume is 146 pages long, 82 of them – main text. There are 8 tables and 16 illustrations.

The qualifying work gives theoretical survey and describes an experimental study of the characteristics of emotional intelligence development in middle school students and the effectiveness of using fairy tales in this process. The master's thesis consists of three chapters, each of which is devoted to different aspects of the problem under study.

Object of research: emotional intelligence of students.

Subject of research: fairy tales as a psychological and pedagogical tool for the development of emotional intelligence in elementary school students.

Purpose of research: to theoretically substantiate and experimentally investigate the psychological and pedagogical influence of fairy tales on the development of emotional intelligence in middle school students.

Research tasks:

1. To analyze theoretical approaches to defining the essence of the concept of «emotional intelligence» in psychological science.

2. To identify the psychological characteristics of the development of emotional intelligence in primary school students.

3. To outline the basics of fairy tale therapy as a psychological and pedagogical method for developing the emotional sphere of students in today's conditions.

4. To conduct an empirical study of the influence of fairy tales on the development of students' emotional intelligence.

5. To develop methodological recommendations for the use of fairy tales as a psychological and pedagogical tool for developing children's emotional intelligence.

Chapter 1, «Theoretical Foundations for Using Fairy Tales in the Development of Emotional Intelligence», contains a theoretical analysis of the development of emotional intelligence and the foundations of fairy tale therapy as a psychological and pedagogical method for developing students' emotional sphere in today's world.

Chapter 2, «Empirical research on the influence of fairy tales on the development of emotional intelligence in base school students», presents the procedure and results of the diagnostic stage of the study, which characterize the levels of emotional intelligence formation.

Chapter 3, «Methodological recommendations for creating and using photo stories for the development of emotional intelligence in students», explains the algorithm for writing three types of original fairy tales with a photo component and provides recommendations for using fairy tales as a psychological and pedagogical tool for developing children's emotional intelligence.

Key words: fairy tale, emotional intelligence, competence, points of articulation, emotional state, doll, psychological state, elementary school students, photocomponent.

ЗМІСТ

ВСТУП 8

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ 13

1.1. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці 13

1.2. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту учнів базової школи 19

1.3. Основи казкотерапії як психолого-педагогічного методу розвитку емоційної сфери учнів в умовах сьогодення 25

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КАЗОК НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ 33

2.1. Обґрунтування процедури та методів емпіричного дослідження 33

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження впливу казок на розвиток емоційного інтелекту учнів 36

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК З ФОТО-КОМПОНЕНТОМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ 66

3.1. Алгоритм створення казок різних типів 66

3.2. Рекомендації щодо застосування казок як психолого-педагогічного інструменту розвитку емоційного інтелекту дітей 74

ВИСНОВКИ 80

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 83

ДОДАТКИ 90

ВСТУП

Актуальність дослідження. Дослідження емоційного стану сучасних українських підлітків виходить далеко за межі суто наукового інтересу, набуваючи значення нагальної соціальної та загальнонаціональної проблеми. Ключова особливість поточної ситуації полягає у феномені так званої «подвійної кризи». Підлітковий вік традиційно є періодом найскладніших психологічних трансформацій, пов'язаних із гормональною перебудовою, сепарацією від батьків та пошуком власної ідентичності. В умовах війни на цю нормативну вікову кризу накладається екзистенційна загроза життю та тотальна невизначеність, що створює безпрецедентне навантаження на незміцнілу психіку. Внутрішній хаос підлітка вступає у резонанс із хаосом зовнішнім, що вимагає перегляду класичних підходів до діагностики та корекції.

Особливою проблемою сьогодні є руйнування базового почуття безпеки, яке виступає фундаментом для гармонійного розвитку особистості. Велика кількість підлітків зіштовхнулася з вимушеною міграцією, втратою дому та звичного соціального оточення.

Крім того, підлітки схильні маскувати свої справжні переживання – страх, тривогу чи депресію за агресивною поведінкою, замкнутістю або нігілізмом тощо. Відтак, вивчення емоційної сфери підлітків є критично необхідним для розробки нових, адаптованих до реалій війни стратегій психологічної допомоги.

Емоційний інтелект особистості є складним психологічним феноменом, який найчастіше розглядається, з одного боку, як здатність (навички) розпізнавати, розуміти, використовувати та управляти емоціями, з іншого боку, – як стан, що полягають в здібності своїми емоціями керувати.

У зарубіжній психологічній науці проблематика емоційного інтелекту та впливу метафоричних казкових історій на психіку розглядається як

фундаментальний напрям розвитку особистості. Основоположниками теорії емоційного інтелекту (Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо) визначають його як здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях. Пізніше структуру феномену розширили через змішані моделі, що включають соціальні навички та адаптивність (Д. Гоулман, Р. Бар-Он), а також через теорію множинного інтелекту, де виокремлено внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти (Г. Гарднер). Паралельно, психологічний потенціал казки та її роль у несвідомих процесах і становленні «Я» глибоко вивчали представники глибинної психології та психоаналізу (К. Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Б. Беттельгейм). У практичній площині використання історій та притч як інструменту терапії та гармонізації емоційного стану активно розробляли представники позитивної психотерапії та бібліотерапії (Н. Пезешкіан, М. Моліцька, Р. Гарднер).

У вітчизняній науці дослідження емоційного інтелекту та казкотерапії характеризується інтегративним підходом, де емоційний інтелект розглядається як ресурс для успішної самореалізації та адаптації. Вагомий внесок у адаптацію концепції емоційного інтелекту до українських реалій, визначення його рівневої структури та функцій зробили провідні науковці: Е. Носенко, Н. Коврига, О. Чебикін, С. Максименко, Л. Карамушка, О. Власова та ін. Психологічні механізми сприйняття казки, її архетиповий зміст та вплив на емоційну сферу дитини й дорослого ґрунтовно проаналізовані у працях з психоаналізу казки та дитячої психології (А. Бреусенко-Кузнєцова, О. Завгородня). Практичні аспекти використання казки як засобу розвитку емоційної компетентності, емпатії та корекції поведінки учнів відображені у сучасних дисертаційних дослідженнях та методичних розробках І. Опанасюк, Т. Котик, Л. Магдисюк, О. Музичук, Н. Савельєва-Кулик та інших.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань впливу емоційного інтелекту на розвиток особистості, досі існує неоднорідність у розумінні самого поняття «емоційний інтелект», а в прикладному аспекті

продовжується пошук психолого-педагогічних інструментів розвитку емоційного інтелекту. Це зумовило вибір нами теми кваліфікаційної роботи: «Казка як психолого-педагогічний інструмент розвитку емоційного інтелекту учнів».

Об’єкт дослідження – емоційний інтелект учнів.

Предмет дослідження – казка як психолого-педагогічний інструмент розвитку емоційного інтелекту учнів базової школи.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психолого-педагогічний вплив казки на розвиток емоційного інтелекту учнів базової школи.

Гіпотеза полягає в припущенні, що використання авторської казки з фотокомпонентом на основі шарнірних ляльок здатне вплинути на розвиток емоційного інтелекту та зниження рівня тривожності учнів базової школи.

Для реалізації поставленої мети сформульовано такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці.

2. Визначити психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту учнів базової школи.

3. Окреслити основи казкотерапії як психолого-педагогічного методу розвитку емоційної сфери учнів в умовах сьогодення.

4. Провести емпіричне дослідження впливу казок на розвиток емоційного інтелекту учнів.

5. Розробити методичні рекомендації щодо застосування казок як психолого-педагогічного інструменту розвитку емоційного інтелекту дітей.

Методи дослідження: теоретичні*:* теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; емпіричні*:* методика «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» (розробники – IDRlabs International), визначення ситуційної та особистісної тривожності за Ч.Д. Спілбергором – Ю.Л. Ханіним (адаптація Лемак М.В., Петрище В.Ю); методи математично-статистичної обробки даних.

Наукова новизна: полягає у розширені теоретичних уявлення про особливості застосування казок з фото-компонентом у розвитку емоційної сфери особистості. Показано, що наявність фото-компоненту дозволяє значно розширити сюжет казкової історії, впливати на емоційну, когнітивну складову особистості, формувати її характер, навички рефлексії та емпатії.

Практичне значення результатів полягає в апробації використання авторських казок з фото-компонентом для розвитку емоційного інтелекту учнів базової школи; розроблені методичні рекомендації щодо застосування казок як психолого-педагогічного інструменту розвитку емоційного інтелекту дітей.

Надійність та достовірність результатів дослідження забезпечувались методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням методів, адекватних меті та завданням дослідження.

Апробація результатів дослідження. Результати теоретичного та емпіричного дослідження були апробовані на наукових конференціях: XVIII університетської науково-практичної конференції студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Молода наука-2025» Запорізького національного університету. (14-18 квітня 2025 р., м. Запоріжжя); III Міжнародної науково-практичної конференції «освіта та наука крізь виклики сьогодення»(14-16 травня 2025 р., м. Запоріжжя); IX Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку» (23-24 жовтня 2025 р., м. Запоріжжя); Всеукраїнська науково-практичної конференції «інновації в освіті та науці: від ідеї до втілення» (10-11 листопада 2025 р. м. Запоріжжя); Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» Таврійського національного університету імені в. І. Вернадського (19 листопада 2025 р., м. Київ).

Перелік публікацій за темою дослідження:

Тищенко Г. В. Вплив авторської казки на розвиток емоційного інтелекту особистості Збірник наукових праць студентів, аспірантів,

докторантів і молодих вчених «Молода наука-2025»: у 5 т./Запорізький національний університет. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. Т.1. 492 с., с. 307-309.

Чемодурова Ю. М., Тищенко Г. В. Особливості використання авторської казки з фото-компонентом як психолого-педагогічного методу розвитку особистості. Журнал сучасної психології № 2 (37), 2025., с. 137-145.

Тищенко Г. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як інтегративної компетенції особистості. Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Вип. L–LI. – Запоріжжя : СТАТУС, 2025. 216 с., с. 181-188.

Тищенко Г.В. Дослідження впливу авторської казки з фотокомпонентом на розвиток емоціійного інтелекту особистості. Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку. Матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції (23-24 жовтня 2025 року, м. Запоріжжя). Запорізький національний університет. Запоріжжя: ЗНУ, 2025. 127 с., с. 119-121.

Тищенко Г. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту учнів 5 класу базової школи. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2025. № 3 (61). URL: https://zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip61.html.

Тищенко Г. В., Психологічне відображення розвитку емоційної сфери особистості. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції), м. Київ, 19 листопада 2025р. Львів –Торунь: Liha-Pres, 2025. 216с., с. 124-126.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, 3 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 73 найменувань і 6 додатків на 57 сторінках. Загальний обсяг основного тексту сторінок – 82. Робота містить 8 таблиць і 16 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

1.1 Сутність поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці

Емоційна сфера є базовим компонентом життя людини. В сучасному світі, коли відбувається швидке зростання соціальних процесів та міжособистісної взаємодії, при наявності значного рівня впливу стресогенних факторів, її розвиток набуває особливого значення. Усвідомлення емоційного стану та настрою, розуміння емоцій як своїх, та і найближчого оточення та управлення ними є актуальним питанням сьогодення.

Все вище означене можна віднести до дефініції «емоційний інтелект» в широкому розумінні цього слова.

Термін «емоційний інтелект» походить від поняття «соціального інтелекту», яке вперше сформував Едвард Торндайк на початку 1920-х років [21, 234-237]. Під розвинутим соціальним інтелектом він вважав не лише розуміння емоцій інших індивідів, але і можливість успішної взаємодії з ними в соціальному середовищі. За основу були взяті когнітивна та емоційна взаємодія саме в соціальному середовищі, що згодом привело по започаткування поняття «емоційний інтелект» [30, 452–461].

Термін «емоційний інтелект» вперше був використаний Майклом Белдоком в 1964 р. в своїй роботі «Тренування чутливості в лабораторії» (Sensitivity training in the laboratory)» [60, 31–42)]. Його розуміння цього терміну складно було віднести до теперішній інтерпретації цього поняття. М. Белдок, як і Едвард Торндайк, вбачав його здатністю особистості розпізнавати емоції та чутливість до міжособистісної взаємодії, що проявляється в груповій динаміці.

Найбільш чітке визначення емоційного інтелекту (emotional intelligence) надано Даніель Гоулманом у його книзі «Емоційний інтелект» [66]. За Д. Гоулманом емоційний інтелект – «…це здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, мотивувати себе і ефективно керувати емоціями як у собі, так і в міжособистісних стосунках» [17, 54].

В зарубіжній психології одним з перших вивченням особливостей емоційного інтелекту займався Г. Гарднер, розділивши його на внутрішньоособистісний і міжособистісний. Він вважав, що «Інтелект – це здатність успішно реагувати на нові ситуації та здатність вчитися на своєму минулому досвіді» [67].

Так, ще у 1983 році Говард Гарднер описав сім типів інтелекту у книзі «Frames of Mind» [67], а в 1999 році в книзі «Intelligence Reframed» додав ще два типи. Відтак, до сьогодні існує 9 типів множинного інтелекту за Гарднером, що допомагають дослідникам зрозуміти справжню суть інтелекту будь-якої людини. [68]. Серед основних типів інтелекту (за Г. Гарднером) виділяють: лінгвістичний (мовленнєвий), логіко-математичний, музичний, тілесно-кінестетичний, просторовий, натуралістичний (природничий), а також міжособистісний та внутрішньоособистісний. Останнім, дев'ятим типом, дослідник запропонував вважати екзистенційний інтелект.

Саме останні два типи – міжособистісний та внутрішньоособистісний – стали підґрунтям для виокремлення емоційного інтелекту як самостійного конструкту. Зокрема, міжособистісний інтелект описували в психологічній літературі і раніше, частіше за все використовуючи для його позначення такі терміни, як «соціальний інтелект» або «соціальна компетентність» (Г. Олпорт Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, Р. Стернберг [56, 62, 72]. Поняття соціального інтелекту характеризувало вміння самої людини взаємодіяти з іншими людьми, на відміну від цього типу інтелекту, внутрішньоособистісний інтелект характеризують як уміння людини знайти себе, тобто самореалізуватись у житті, а також знайти мотиви і сенси для досягнення успіху [51].

Пізніше, вивчення концепції емоційного інтелекту, започатковану Г. Гарднером, продовжували досліджувати Дж. Мейєр і П. Селовей [70, 503-517]. На їх думку, емоційний інтелект – це багатовимірний компліментарний феномен, в основі якого лежать процеси взаємодії та регулювання емоціями.

У своїх роботах Дж. Мейєр і П. Селовей стверджували, що особистість, в якої високий рівень розвитку емоційного інтелекту, наділена 5 здібностями, які стосуються емоційної сфери, а саме:

– усвідомлення людиною власних емоцій;

– свідоме управління емоціями та їх проявами;

– здатність мотивувати себе до діяльності та досягнення мети;

– здатність розпізнавати свої емоції, також здатність ідентифікувати чи навіть прогнозувати певним чином емоції, які можуть виникати в інших людей у конкретних ситуаціях;

– вміння підтримувати доброзичливі стосунки із соціумом як мистецтво позитивного ставлення до інших людей [33, 161 – 171].

В свою чергу, Р. Бар-Он виокремив п’ять основних компонентів емоційного інтелекту:

1) пізнання себе, усвідомлення та ідентифікація власних емоцій, а також пов’язані з цим самоповага, самоактуалізація;

2) навички міжособистісного спілкування, в основі яких емпатія та соціальна відповідальність;

3) здатність адаптуватись, гнучкість, конструктивний підхід до розв’язання проблем;

4) внутрішній стрес-менеджмент, управління стресовими ситуаціями, контроль імпульсивності, стресостійкість;

5) домінування позитивного настрою, оптимізму [18].

Виходячи з цього, Р. Бар-Он вбачав в емоційному інтелекті сукупність взаємопов’язаних емоційних та соціальних компетентностей та навичок, які мають вплив на загальну здатність ефективно відповідати на виклики та вимоги навколишнього середовища [59].

Вслід за ним інші дослідники розглядали емоційний інтелект як: предиктор успіху у житті (Д. Гоулмен); уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям (Х. Вайсбах і У. Дакс); система емоційних вмінь (С. Стайн, Г. Бук) та ін. [29, 60–63.]. Крім того, М. Джанкола М. Пальм'єро, С. Д'Аміко вважали, що добре розвинений емоційний інтелект є запорукою благополуччя, самоконтролю, емоційної стійкості та комунікабельності, а розвиненість цих компетенцій впливає на формування дивергентного мислення [64, 15-23].

Стосовно місця емоційного інтелекту в структурі психіки особистості, С. Аньйолі, Дж. Манчіні, Ф. Андрей, Е. Тромбіні в своїх наукових розвідках показали взаємозалежність трьох основних складових психіки: емоційний інтелект, когнітивна здатність та емоційна обізнаність [55]. Крім того, А. Матчак і К. Кнолп вбачають наявність певного зв'язку між стратегічними елементами емоційного інтелекту і темпераментом особистості [69, 93-100]. Інші науковці (Д'Аміко А., Джерачі А. та ін.) взагалі вважають, що важливо розглядати так званий метаемоційний інтелект, в основі якого лежать когнітивні та метакогнитивні здібності, а також метакогнитивні емоційні процеси, які впливають на емоційне життя особистості [61, 1-12]. В свою чергу, Б. Лемберг наголошував, що емоційний інтелект – не що інше як здатність ідентифікувати, розуміти власні емоції, користуватись можливостями їх прояву і керувати ними; це здатність, яка дозволяє знизити стрес, сприяє ефективному спілкуванню, подоланню життєвих обставин та перешкод і ефективному розв'язанню конфліктних ситуацій [19].

Отже, аналіз зарубіжних наукових розвідок щодо сутності поняття «емоційний інтелект» дозволяє констатувати відсутність єдиного підходу до його визначення, проте більшість авторів погоджуються, що він є ключовим фактором успішної соціальної адаптації та психологічного благополуччя особистості.

Однак, не дивлячись на кількість існуючих сьогодні наукових досліджень емоційного інтелекту, серед як зарубіжних, так і вітчизняних

науковців досі немає чіткого розуміння структурних компонентів цього явища.

Так, українська дослідниця А. Овчаренко в компонентах емоційного інтелекту вбачає п’ять основних складових, які охоплюють емоційну та соціальну сферу особистості, сферу свідомості, зріз внітрішньоособистісних та міжособистісних стосунків, когнітивні здібності та наявність емпатії [36, 280-286.].

Н. Бурлако [7, 34-49] частково погоджується з А. Овчаренко [36, 280–286] та вбачає в емоційному інтелекті певну інтегральну характеристику особистості, яка проявляє себе вмінням розуміти та узагальнювати емоції себе та інших через когнітивний інтерес до соціального середовища особистості. Інші дослідники, зокрема О. Чебикін, С. Максименко, О. Власова, Л. Карамушка, акцентують увагу на регулятивній функції емоційного інтелекту та його ролі в професійному становленні особистості.

Питання, пов’язані з факторами, які сприяють розвитку емоційного інтелекту піднімались багатьма вітчизняними та іноземними науковцями. Так, І. Васильківський [11, 26-31], О. Амплєєва [1, 9–13], Н. Коврига [24] в своїх дослідженнях вивчають когнітивну складову емоційного інтелекту, в якій розкриваються знання про власні емоції, що сприяє розвитку та покращенню процесу внутрішньособистісного та міжособистісного спілкування. Науковці, Н. Коврига [24] О. Темрук [44, 207–223, 2014.], М. Шпак [54, 104-109.] в емоційному інтелекті вбачають здатність людини ідентифікувати і усвідомлювати причини та способи управління емоціями.

Розуміння рівнів сформованості емоційного інтелекту створює можливість для якісного визначення та інтерпретації цих рівнів. Так, Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига [35, 26] розрізняли низький, середній та високий рівні сформованості емоційного інтелекту.

При низькому рівні сформованості індивід, зазвичай, діє рефлекторно, використовуючи зовнішній локус контролю. Серед емоцій превалює страх, фрустрація, почуття провини, відчуття самотності та залежності від навколишнього оточення. Можливі як агресивні, так і депресивні прояви.

Середній рівень розвитку емоційного інтелекту індивіда характеризується надлишковим використанням вольових зусиль. При цьому акцент на зовнішнє середовище переважно середньої сили, що проявляється в доволі незначній комунікації при помірних емоційних переживаннях. Проте, рівень самооцінки та відчуття психологічного благополуччя, як правило високі [48].

При високому рівні емоційного інтелекту в індивіда присутня завершена, ретельно виважена та сформована система цінностей та норм поведінки в поточних та очікуваних ситуаціях. Високий рівень емоційного інтелекту характеризується відчуттям внутрішньої свободи, психічним благополуччям, адекватним рівнем оцінювання власної поведінки, відповідальністю за себе і уявленням про те, як необхідно діяти з метою гармонізації стосунків [37, 46.].

Отже, сучасні наукові розвідки підтверджують тісний взаємозв'язок емоційного інтелекту з когнітивними здібностями, дивергентним мисленням та темпераментальними характеристиками. Попри відсутність єдиного уніфікованого підходу до визначення структурних компонентів, домінуючою є думка про те, що високий рівень розвитку емоційного інтелекту виступає запорукою ефективної соціалізації, професійної успішності та гармонізації раціональної і чуттєвої сфер психіки людини.

Таким чином, аналіз сутності поняття «емоційний інтелект» та його ролі в розвитку особистості, дає підстави зробити такі узагальнення:

По-перше, емоційна сфера особистості є фундаментальним компонентом життєдіяльності людини, який набуває особливої ваги в умовах інтенсифікації соціальних процесів та зростання впливу стресогенних чинників.

По-друге, в сучасній науці емоційний інтелект інтерпретується як складна інтегральна властивість особистості, що генетично походить від концепції соціального інтелекту та передбачає здатність до усвідомлення, ідентифікації та регуляції емоційних станів як власної особистості, так й її оточення.

По-третє, більшість зарубіжних і вітчизняних вчених розглядають емоційний інтелект як предиктор успішної соціальної адаптації особистості, що поєднує когнітивні та емоційні механізми взаємодії в соціумі.

1.2 Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту учнів базової школи

Розвиток емоційного інтелекту в учнів базової школи є не просто важливим, а сенситивним етапом розвитку особистості. В цей віковий період розвитку відбувається перехід від дитинства до підліткового віку, коли емоційна сфера зазнає значних трансформацій під впливом гормональних змін та розширення соціальних зв'язків.

Розвиток емоційної сфери особистості – це гнучкий, поступовий процес. Емоційна сфера складається з переживань та почуттів індивіда. Емоційні явища особистості включають в себе емоції, почуття, настрої, афекти та стресові стани, які є формами переживань.

Психологічне розуміння процесу розвитку емоційної сфери передбачається наявність динамічного компонента, який включає емоційні явища та їх функції, показники та сам процес розвитку емоцій особистості [39, 12].

Теоретичні основи загальної психології дозволяють виділити сигнальну, спонукальну та регулятивну функції емоцій, які впливають на поведінку та вчинки людини, а також регулюють її ставлення до навколишньої дійсності.

Крім того, наголошується, що психологічне відображення не є одноосібним: воно розглядається та оцінюється в наявності у особистості таких показників, як:

– емоційного інтелекту (здатності розуміти, аналізувати та керувати власними емоціями та емоціями інших);

– емоційної стійкості (здатності залишатися спокійним у стресових ситуаціях);

– емоційної саморегуляції (можливості контролю себе та інших)

– наявності емпатії (здатності розуміти та співпереживати почуттям інших людей) та безпосередньо сам процес розвитку [20, 74-79].

Відтак, в процесі розвитку емоційної сфери особистості неможливо вийти на новий рівень, не досягнувши успіху в попередньому. Сталий розвиток емоційної сфери приводить до наявності розвиненого емоційного інтелекту особистості, успішного подоланню емоційної лабільності та збудливості, тобто емоційної стійкості, можливості контролю власних емоцій – процесу емоційної саморегуляції, та наявності високого рівня емпатії [47, 124-126].

Отже, під емоціями ми будемо розуміти «…психічні стани і процеси, в яких відображається безпосереднє, ситуативне переживання життєвих явищ, зумовлене їх відношенням до потреб суб'єкта [23, 120]». В свою чергу, емоційні переживання – це позначення безпосереднього психічного досвіду індивіда в формі психофізіологічного стану, яке відображується в вигляді зацікавлення та супроводжує всі процеси діяльності людини [16, 84–94].

Збалансованість емоційної сфери особистості, тобто вміння гармонійно проживати як позитивні, так і негативні емоції, формує базу для подальшого конструктивного життєвого сценарію. Розвинення ж емоційної усвідомленості та рефлексивності в особистості, навпаки, знижує риск розвитку деструктивного сценарію. А наявність та переважання позитивних емоцій (за теорією Б. Фредріксон – «broaden-and-build») сприяє особистісному зростанню, і, як наслідок, нівелює розвиток Я-концепцій «жертви», «невдахи» та ін. [63].

Проте, мова не йде про відсутність так званих «негативних емоцій», таких як злість, роздратування, гнів – важливою є наявність резильєнтності, можливості оновлюватися після кризових станів.

Процес емоційної саморегуляції неможливий без відчуття власної цінності. В цьому випадку можливі життєві сценарії на кшталт таких, як: «Я гідний щастя і розвитку», «Я цінний тим, що я себе є», а не «Я повинен все життя страждати, щоб довести свою цінність» [72].

Розвинутись емоційної сфери проявляється високим рівнем емоційного інтелекту. Початок його розуміння та опанування припадає на початкову школу, а в підлітковому віці розвиток емоційної компетентності учнів базової середньої освіти набуває подальшого вдосконалення. В свою чергу, розвиток та навички використання емоційного інтелекту сприяють набуттю подальших комунікативних, когнітивних та соціальних компетентностей особистості [49, 181-188.].

Необхідність розвитку емоційного інтелекту означено в концептуальних засадах реформування базової середньої освіти: в Концепції Нової української школи (2016) та Державному стандарті базової середньої освіти (2020) 34], де вказано, що метою освіти є всебічний розвиток особистості, здатної до критичного мислення та самореалізації. Зокрема, у переліку ключових компетентностей виокремлено «соціальну та громадянську компетентності», що передбачають уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв’язувати конфлікти, досягати компромісів, а також дбайливо ставитися до власного здоров’я і зберігати емоційну рівновагу.»

В самому Державному стандарті емоційний інтелект виділено набагато чіткіше як наскрізне вміння, що передбачає «…виявлення здатності до самоусвідомлення, самоконтролю, самооцінювання, впевненості в собі» [42].

Найбільш актуальним формування емоційного інтелекту стає на етапі переходу учнів базової школи до профільного навчання, який характеризується рефлексивністю, ціннісно-орієнтаційним самовизначенням, вирішальним фактором якого є емоційні переживання власного дорослішання [37]. Крім того, вміння чітко та якісно відслідковувати свої емоції, управляти ними є наступним кроком до їх екологічного прояву та

розуміння емоцій інших людей [25]. Це неможливо без достатнього розвитку емоційного інтелекту. Саме він дозволяє зрозуміти свої реакції на вплив навколишнього середовища, пояснити мотивацію власної поведінки.

Емоційний інтелект також сприяє розвитку самосприйняття та екологічного реагування на виклики сьогодення [50, 113-135].

Важливим аспектом у процесі розвитку емоційного інтелекту є збалансованість його складників з віковими, психофізіологічними, а також когнітивними параметрами та індивідуально-психологічними властивостями людини [43].

Структурна та функціональна єдність всіх складників емоційного інтелекту, таких як здібності до ідентифікації, розуміння, використання, свідомої регуляції власних емоцій, сприяє ефективній міжособистісній взаємодії і також проявляється в тому, що афективно-когнітивний, поведінково-діяльнісний та мотиваційно-рефлексивний компоненти емоційного інтелекту особистості юнацького віку є єдиною системою в процесі актуалізації і здійснення механізмів емоційних, інтелектуальних, діяльнісних функцій [15].

Своєчасний розвиток емоційного інтелекту в системі базової школи сприяє подальшому процесу гармонізації та формування емоційного складової особистості.

Вік 10-12 років є початком підліткового періоду. Початок статевого дозрівання спричиняє значні фізіологічні та психологічні зміни, що прямо впливають на емоційну лабільність (нестабільність) молодших підлітків.

В цей період притаманний інтенсивний розвиток самосвідомості. Індивіди починають активно замислюватися над питанням «Хто я?», порівнювати себе з іншими, шукати своє місце в шкільному колективі та поза його межами.

На зміну провідної ігрової діяльності приходить інша – спілкування з однолітками. Значущість думки друзів різко зростає, а авторитет найближчого дорослого середовища може знижуватися.

Відбувається суттєва зміна когнітивних процесів: зростає здатність аналізувати інформацію, яка часто супроводжується запереченням правил і авторитетів [41, 54.].

Перший цикл базової середньої освіти (5-6 класи) припадає на другу ланку розвитку емоційного інтелекту, що обумовлена зміною процесу мислення. На зміну менш усвідомленого, конкретного, пов'язаного з наочно-подібним процесом, словесно-логічне мислення поступово набуває більш зрілих форм, стає абстрактним, розвивається критичність мислення.

Розвиток емоційного інтелекту в цей період має певні особливості, які характеризуються наступними процесами емоційної сфери:

– усвідомленням та ідентифікацією емоцій,
– саморегуляцією та управлінням емоціями,
– наявністю вибіркової емпатії.

В процесі усвідомлення та ідентифікації емоцій відбувається їх диференціація. Учні 5 класу вже можуть розрізняти складніші емоції, ніж у початковій школі (наприклад, розчарування від смутку, збентеження від сорому). Однак вони ще не завжди можуть точно їх назвати або зрозуміти першопричину [6, 34-45].

Тобто, у молодших підлітків спостерігається складність вербалізації власних емоцій і почуттів. Незважаючи на наявність сталого розвитку мовлення, дітям часто важко «проговорити» свої глибинні переживання та почуття, особливо так звані «негативні» (страх, образу), що може призводити до їх приховування або агресивної поведінки.

В цей період процес саморегуляції та управління емоціями має досить суперечливий характер. Присутня імпульсивність, адже здатність до вольового контролю ще недостатньо розвинена. Тобто, діти часто діють імпульсивно під впливом моменту (наприклад, різко реагують на критику або конфлікт) [65].

Проте відбуваються і перші кроки управління своїми емоціями, хоча копінг-стратегії ще не розвинуті й є малоефективні. Наприклад, учні

починають вчитися використовувати механізми захисту від стресу, але ці механізми виявляються неефективними (наприклад, втеча від проблеми, заперечення тощо). Також присутня так звана «вибіркова емпатія», яка часто спрямована на вузьке коло близьких друзів. Тобто, емпатія до тих, хто не входить до соціальної групи підлітка, може бути зниженою.

Відомо, що діти віком 10-12 років надзвичайно соціально чутливі до критики, зауважень та публічних оцінок їхньої зовнішності, поведінки чи успішності. Адже, у молодших підлітків наявність соціальних зв'язків є однією з найважливих базових потреб. Стратифікація (розподіл на групи), яка почалася в молодших класах, значно поглиблюється в середній школі. При цьому емоційний стан дитини дуже залежить від її статусу в класі. Тому, вміння підлітка розпізнавати емоції інших («читати» невербальні сигнали, інтонацію) є критичним для успішної соціальної взаємодії.

Отже, виходячи з вищесказаного, розвиток емоційного інтелекту в підлітковому віці, на наш погляд, полягає в розвитку таких його складових:

- вміння розпізнавати тригери виникнення емоцій;
- формування «словника емоцій»;
- розвиток навичок конструктивного вирішення конфліктів;
- розвиток емпатії [40].

Тобто, в процесі роботи з розвитку емоційної сфери підлітків важливо допомогти їм зрозуміти, які події чи слова викликають у них сильні емоції, збагачувати їх лексикон, що допоможе більш точно описувати власні почуття, розвивати навички конструктивного вирішення конфліктів тощо. Все це досягається завдяки застосуванню під час взаємодії різних форм і методів, наприклад таких як: бесіди, читання певних оповідань, перегляд фільмів тощо. При цьому важливо пам'ятати, що емпатія присутня, хоча і носить вибірковий характер. Важливо навчити замість імпульсивної реакції використанню діалогу та пошуку компромісів в соціальному середовищі дитини [58, 327-346].

Сприяння розвитку емпатії полягає в навмисному створенні ситуацій в рамках навчального середовища, де підлітки зможуть поставити себе на місце іншої людини. Проте важливим є відпрацювання таких ситуацій усно або письмово. Отримання обов'язкового зворотного зв'язку наддасть дітям можливість не лише розвинути свої комунікативні навички, але й більш глибоко опрацювати ситуацію, що і буде в подальшому сприяти розвитку емпатії, переходу від категорії випадкової до тієї, яка зможе охопити більше соціальне оточення індивіда.

Отже, психологічні особливості розвитку емоційної сфери особистості підлітка лежать не лише в площини прояву емоцій, а охоплюють значно більший простір: від емоційних явищ та їх функцій до емоційного інтелекту, резильєнтності та саморегуляції. Набуття актуальності розвитку емоційного інтелекту в базовій школі дозволить в подальшому сформувати більш позитивний життєвий сценарій.

1.3 Основи казкотерапії як психолого-педагогічного методу розвитку емоційної сфери учнів в умовах сьогодення

Сучасний розвиток психологічної науки характеризується різноманіттям методів, які полегшують процес розвитку особистості. Особливе місце займають арт-терапевтичні методи, які вирізняються широтою застосування різноманітних матеріалів для роботи. Казка є одним з таких інструментів впливу, який використовується в різних психотерапевтичних напрямках у наданні психологічної допомоги особистості.

Казка – це сукупність символьних елементів тексту у вигляді спеціально закодованій метафори. Це своєрідний «код людства», який є зрозумілим з дитинства. Відсутність елементу директивності в казкових історіях та гнучкість тексту щодо корегування дає можливість використовувати казку в роботі з клієнтом будь-якого віку, що найчастіше не викликає у нього ніякого спротиву. Крім того, метафоричність казкової

історії дозволяє переглянути життєвий сценарій особистості й, навіть, змінити його завдяки легкості сприйняття знайомого з дитинства сюжету та відповідності тексту семантичному простору клієнта [45, 307-309].

Особливості впливу казок на особистість полягає в можливості поєднання лінгвістичного, методичного, психокорекційного та педагогічного прийомів в одну структурну одиницю – текст. Наявність ілюстративної складової в казці є допоміжним елементом, який значно допомагає не лише вірно зрозуміти текст, а сприяє подальшій рефлексії. В умовах дидактичного або психокорекційного використання важливо, щоб малюнки не були елементом окремої інтерпретації сюжету казки, а працювали в межах своєрідної конгломератної структури. Також, при вивченні впливу на особистість основних складових казки (як самого тексту, так й ілюстративного матеріалу) важливим є вірний вибір її виду.

За наявності різних класифікацій, в широкому розумінні всі казкові історії поділяють на народні та авторські. Об’єктом нашої уваги є авторська казка, яка, на наш погляд, сприяє більш глибокому впливу на особистість, оскільки створюється для вирішення конкретних завдань: психокорекційних, дидактичних, методичних та ін. І, не зважаючи на те, що авторська казка найчастіше є складнішою для сприйняття, ніж народна (в силу наявності авторського бачення поведінки героя та загального змісту казкових подій), такі казки мають «пролонговану дію» завдяки тому, що на кожному рівні світогляду особистість розкриває в них невідомий для себе сенс.

Казка є важливим інструментом надання психологічної допомоги особистості, який використовують представники різних напрямків психологічної і психотерапевтичної практики, зокрема: арт-терапії, психоаналізу гештальт-терапії, психодрами, транзактного аналізу, гіпнотерапії, позитивної психології та ін.

Так, психоаналіз розглядає казку як систему емоційних образів, які розкриваються в емоціональному компоненті [27]. Ще К. Юнг вважав за можливе використання універсальних та персональних символів, що мають

«трансцендентні» властивості. Тобто, трактування змісту казки відбувається через розум та інтуїцію, почутті та відчуття.

В гештальт-напрямку здебільш використовують казку в якості диспергующого чинника сновидінь, адже сни розглядають через призму казкової історії, як зріз підсвідомості клієнта, відображеної в формі символів [27].

В транзактному аналізі казка розглядається через призму взаємодії персонажів шляхом порівняння їх вчинків з вчинками самої особистості, що надає можливість через рольові дії корегувати життєвий сценарій клієнта (Е. Берн [3]).

Позитивна психологія кожну казку інтерпретує в якості індивідуальної клієнтської метафори (Н. Пезешкіан та ін). Під час психологічного консультування можливий як підбір готових історій, так і написання їх разом з клієнтом. Стверджується, що індивідуальний спосіб мислення особистості, її інтерпретація казкової історії дозволяє інакше подивитись на своє «Я», переглянути свій життєвий сценарій, здійснити оцінку минулих подій та «переписати» їх на майбутнє [71].

В межах вітчизняної психологічної науки казка як психолого-педагогічний інструмент була об’єктом тривалого наукового дискурсу. Відомо, що в 30-х роках ХХ століття її взагалі забороняли використовувати в психологічній та педагогічній практиці. Пізніше, після поновлення казки в праві на використання як засобу педагогічного впливу, продовжилися наукові дебати щодо того, яка казка більше сприяє особистісному розвитку: народна чи авторська.

На різних етапах розвитку вітчизняної психологічної науки вивченням ролі казок на особистість займались такі науковці, як: Г. Бєлєнька, О. Бурчик, Г. Гаркуша, Н. Горопаха, Н. Майбородюк, М. Моліцька, О. Музичук, Г. Одинцова, Д. Соколов, Л. Шик та ін. [2; 5, 17–19; 8, 203-205; 10, 24–31; 14; 53; 28, 136–141; 31; 32, 22-35; 53].

Так, про значний вплив авторської казки на когнітивну та емоційну сферу особистості у своїх наукових розвідках говорить Н. Горопаха [14]. Погоджуючись з цим, Г. Бєлєнька висловлює думку, що казки, як об'єкт впливу, можна розділити на дві групи: з акцентом на когнітивному компоненті історії (з можливістю аналізу одразу декількох об'єктів) та з акцентом на явищах казки, що узагальнюють уяву людини про довколишнє середовище та розуміння себе в ролі суб'єкта [5, 17–19; 4, 14-18].

Вслід за дослідницею Г. Одинцовою, яка підкреслює, що народні та авторські казки є ефективним засобом як психокорекції, так і психодіагностики [2], слід вважати, що вплив казки потрібно розуміти в більш широкому контексті, а не лише в якості інструмента взаємодії. Використання казкової історії, притчі, сторітелінгу або іншого літературного тексту як психолого-педагогічного методу дозволить значно розширити функціонал казки, надати можливість їй «проявити себе» в якості елемента впливу на процес розвитку особистості [52, 137-145].

Як вважає Магдисюк Л. І. з авт. сучасна казкотерапія має «три обличчя»: діагностичне (арсенал проєктивних методик дослідження людини); психологічного впливу; профілактичне. Казкотерапія – це використання казки як архетипічної метафори з метою:

– психодіагностики (проведення проєктивної діагностики, описання цілісної картини особистості, її проблемних і ресурсних елементів);

– психокорекції (розвиток креативності особистості як розширення спектру альтернативних рішень);

– психотерапії та психологічного консультування (отримання зцілення за допомогою казки).

Виділяють наступні види казкотерапії: рецептурні казки; використання архетипу казки; складання казок; медитативні казки (ресурсні, діагностичні); драматерапія казки; малювання казки; казкова подорож [27].

На сучасному етапі розвитку психологічної та психотерапевтичної практики казка використовується з метою розкриття особистісних

характеристик клієнта, його моделі поведінки, образу «Я», поточного та майбутнього життєвого сценарію.

У сучасній закордонній психолого-педагогічній практиці поняття «казкотерапія» не зустрічається, проте активно використовується складання, читання казок у роботі з клієнтами для розвитку здібностей, під час обговорення нових життєвих стратегій і моделей поведінки. Зарубіжні дослідники розглядають близьке до казкотерапії поняття «бібліотерапія», яке пов'язане з читанням для досягнення терапевтичного ефекту. Яскравим прикладом є роботи польських науковців М. Молицької [31], Б. Вознічки-Парузель [12, 89–91.], які присвячено розробленню терапевтичних, релаксаційних казок [10, 24–31].

В якості аспекту взаємодії в будь-якій казці (народній або авторський) виступає казкове середовище, яке забезпечує здійснення мрій, потенціальних можливостей особистості і, саме головне, забезпечення отримання почуття безпеки [22, 66-73].

Серед авторських казок розрізняють [28]:

- медитативні (використовуються для зняття емоційної напруги та розвитку особистісного ресурсу);
- психокорекційні (їх основним завданням є корекція особливостей поведінки особистості);
- психотерапевтичні (мають відкрите питання та розглядаються лише разом з психологом, який опанував метод казкотерапії);
- дидактичні (направлені на опрацювання моделі поведінки).

Зазвичай, використовується алгоритм створення авторської казки за К. Юнгом [28] та додаємо до нього фото-компонент. К. Юнг розглядав архетипічний сценарій складання казки. За його схемою алгоритм написання авторської казки складається з наступних елементів: 1) час та місце подій; 2) статус героя, його походження та ставлення до світу в цілому; 3) етап сепарації героя; 4) початок етапу ініціації; 5) етап розуміння та подолання спокус; 6) отримання нагороди або зустріч з помічником; 7) шлях додому

(розуміння своєї трансформації); 8) прибуття додому (розуміння та прийняття себе нового); 9) отримання нагороди (остаточна індивідуалізація).

Приблизно такого ж сценарію дотримувався і дослідник-фольклорист Володимир Пропп у своїй книзі «Морфологія чарівної казки» [57, 6–13]. В. Пропп розділяє казкове середовище на відоме та невідоме. Шлях героя починається з відомого йому середовища до першої перешкоди. На цьому етапі головний герой казки, перебуваючи вже в невідомому середовищі, зустрічає друзів та союзників і вже далі прямує з ними або один до першої перешкоди. Трохи пізніше його очікує головне випробування. Отримання винагороди відбувається на шляху додому або безпосередньо вдома на території відомого.

Головна мета героя такої казки – витримати всі трансформації і набути нового досвіту. Це стає можливим при розгляді впливу казкового середовище на особистість. Шляхом складання та/або опрацювання казки людина також набуває нового досвіду через подолання перешкод до нового життєвого сценарію. Наявність фото-компоненту дозволяє максимально задіяти вже розвинуте мислення в псевдо-поняттях як вдалий етап переходу до теоретичного мислення, що властиво для дорослої особистості [52, 137- 145].

Отже, на основі аналізу представленого матеріалу можна зробити висновок, що в сучасному науковому дискурсі казка розглядається як ефективний арт-терапевтичний інструмент психологічного впливу, який базується на використанні символьних елементів та закодованих метафор. Завдяки відсутності директивності, гнучкості сюжету та відповідності семантичному простору клієнта, цей метод дозволяє мінімізувати опір та ефективно працювати з трансформацією життєвих сценаріїв особистості в різних вікових групах. Особливого значення набуває авторська казка, яка, на відміну від народної, створюється для вирішення конкретних дидактичних, психокорекційних або терапевтичних завдань і характеризується пролонгованою дією та глибиною впливу на світогляд індивіда.

Висновки до першого розділу

1. Емоційний інтелект визначається як багатовимірне утворення, що охоплює комплекс взаємопов'язаних компетентностей та інтерпретується як складна інтегральна властивість, що поєднує когнітивні та емоційні механізми регуляції, виступаючи предиктором професійної ефективності та психологічного благополуччя. У структурі емоційного інтелекту виокремлюють внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти, які забезпечують розуміння власних мотивів і сенсів, а також ефективну комунікацію з іншими. Попри складність структурної ідентифікації компонентів емоційного інтелекту, його цілеспрямований розвиток, починаючи з базової школи, визнається критично важливим фактором формування гармонійного та позитивного життєвого сценарію особистості.

2. Аналіз психологічних досліджень засвідчує, що психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в молодшому підлітковому віці проявляються через підвищену емоційну лабільність, труднощі у вербалізації складних почуттів, недостатню сформованість вольової саморегуляції та наявність «вибіркової емпатії», що актуалізує потребу в цілеспрямованому психолого-педагогічному впливі. Відповідно, розвиток емоційної компетентності учнів базової школи має бути спрямований на розширення «словника емоцій», формування навичок розпізнавання емоційних тригерів, розвиток здатності до конструктивного вирішення конфліктів та трансформацію імпульсивних реакцій у свідому поведінку.

3. Дієвим практичним інструментом впливу на емоційну сферу та трансформації життєвих сценаріїв виступає казкотерапія. Застосування казки є мультидисциплінарним, і практикується в межах різних психотерапевтичних напрямів, де вона інтерпретується як система емоційних образів, зріз підсвідомості або індивідуальна метафора, що дозволяє здійснювати діагностику, корекцію та профілактику психоемоційних станів. Особливий потенціал має авторська казка, що дозволяє вирішувати конкретні дидактичні та психокорекційні завдання, забезпечуючи пролонгований вплив на світогляд індивіда через механізми бібліотерапії.

4. Ключовою характеристикою казкатерапії, як психолого-педагогічного методу розвитку емоційного інтелекту, є створення безпечного казкового середовища, яке забезпечує умови для розкриття потенціалу особистості та формування нових моделей поведінки. Використання у казці ілюстративних компонентів сприяє активізації мислення особистості, переосмисленню її власного досвіду, формуванню нового образу «Я» та успішній інтеграції набутих знань у реальне життя.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КАЗОК НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

2.1 Обґрунтування процедури та методів емпіричного дослідження

Відповідно до мети нашого дослідження основним завданням його емпіричного етапу є вивчення впливу казки, зокрема з візуальними стимулами у вигляді фото-компоненту, на розвиток емоційного інтелекту учнів 5-6 класів.

На початку нашого дослідження було висунуто гіпотезу, що використання авторської казки з фото-компонентом на основі шарнірних ляльок здатне вплинути на розвиток емоційного інтелекту та зниження рівня тривожності учнів базової школи.

Для перевірки гіпотези було проведено емпіричне дослідження, яке включало психологічну діагностику, обробку, аналіз й інтерпретацію отриманих даних.

Для реалізації поставленої мети було проведено психодіагностичне дослідження, в якому взяли участь 28 учнів 5-х класів та 8 учнів 6-х класів Опорного закладу «Очеретинський заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів» Олександрівської селищної ради Донецької області. Вік респондентів становив від 10 до 12 років (14 жіночої статі та 14 – чоловічої). Діагностичні процедури проводилися в онлайн форматі у вересні-листопаді 2025 року.

Тестування робилося асинхронно шляхом розсилки посилання на опитувальники з наданням та роз’ясненням інструкції.

Визначені групи респондентів брали участь у всіх етапах дослідження.

Наше емпіричне дослідження відбувалося в 2 етапи:

1. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту учнів та їх реактивної і особистісної тривожності до проведення розвиткової роботи.

2. Діагностика рівня розвитку основних складових емоційного інтелекту та реактивної і особистісної тривожності після проведення розвиткової роботи із застосуванням казок з фото-компонентом.

Статистична обробка даних та графічна візуалізація результатів здійснювалася за допомогою пакету IBM SPSS Statistics 26.0 та засобів табличного процесора MS Excel.

Вибір діагностичних методів емпіричного дослідження здійснювався відповідно до отриманих результатів теоретичного аналізу використання казок в процесі розвитку емоційного інтелекту особистості.

Отже, для реалізації завдань дослідження, був використаний наступний комплекс психодіагностичних методик:

1. Методика «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» (розробники – IDRlabs International), розроблена на платформі IDRlabs [13].

Дана методика є адаптованою версією, що базується на теоретичній моделі емоційного інтелекту Рувена Бар-Она (Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence). Опитувальник включає 15 субшкал, об'єднаних у 5 наступних ключових компонентів.

Внутрішньоособистісна сфера передбачає здатність розуміти себе та свої емоції. Сюди входять шкали: Самоповага, Емоційне сприйняття (Самосвідомість), Самоствердження, Самомотивація.

Міжособистісна сфера – здатність розуміти інших та взаємодіяти з ними. Сюди входять шкали: Емпатія, Соціальна відповідальність, Міжособистісні стосунки.

Адаптивність – здатність пристосовуватися до змін та вирішувати проблеми. Сюди входить: Вирішення проблем, Адаптивність (Гнучкість).

Управління стресом – здатність протистояти стресу та контролювати емоції. С*юди входять шкали* Стресостійкісті та Контролю імпульсів.

Загальний настрій – здатність бути оптимістичним та задоволеним життям. Сюди входять Щастя та Оптимізм.

Форма тесту містить 60 питань з можливістю відповідей «Згоден» або «Не згоден».

На наш погляд, цінність цієї методики полягає у можливості надання відповідей за допомогою графіки. Це зумовлено тим, що у школярів 10–12 років триває перехід від конкретно-образного до абстрактно-логічного мислення; у цей період формуються самостійність суджень, допитливість та здатність до самоосвіти, що стає підґрунтям для подальшого інтелектуального розвитку.

2. Методика визначення ситуаційної та особистісної тривожності за Спілбергором – Ханінім (адаптація Лемак М.В., Петрище В.Ю) [26].

Методика призначена для вимірювання двох видів тривожності у підлітків та дорослих: ситуативної (реактивної) тривожністі (РТ) та особистісна тривожність (ОТ). Ситуативна (реактивна) тривожність (РТ) розглядається як емоційний стан у конкретний момент часу, а особистісна тривожність (ОТ) – як стійка індивідуальна характеристика (риса особистості).

Тест складається з 40 тверджень, розділених на дві підшкали: пункти 1–20 оцінюють *ситуативну тривожність* (самопочуття «тут і зараз»); пункти 21–40 оцінюють *особистісну тривожність* (самопочуття "зазвичай").

Шкала реактивної тривожності (РТ) показує, наскільки сильно суб'єкт реагує на напружену ситуацію саме зараз, тобто суб'єктивно пережиті емоції (напруга, занепокоєння, стурбованість, нервозність). Цей стан є реакцією на стресор і може змінюватися в часі.

Шкала особистісної тривожності (ОТ) показує схильність людини сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі та діагностує стійку рису характеру. Висока особистісна тривожність свідчить про те, що людина схильна часто перебувати в стані тривоги, навіть якщо об'єктивних причин для цього небагато.

Важливо зазначити, що подібні емоційні стани учнів можна вивчати за допомогою інших психодіагностичних методик, які дозволяють дослідити різні компоненти емоційного інтелекту та характер впливів на його розвиток. Однак, для реалізації поставленої мети в нашому дослідженні, вибір діагностичного інструментарію виявився достатнім. Обрані методики в достатній мірі дають можливість визначити складові емоційного інтелекту та рівень тривожності даної вибірки досліджуваних.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження впливу казок на розвиток емоційного інтелекту учнів

Отже, перший етап діагностики проводився у вересні 2025 року, до того, як нами було застосовано методичний комплекс з 3 авторських казок.

На цьому етапі ми фіксували «наявний» емоційний стан учнів 5-6 класів, які навчаються онлайн в сучасних умовах війни в Україні, знаходяться на території України, в різних населених пунктах, у відносно безпечних умовах.

Нижче наведено аналіз результатів першого етапу емпіричного дослідження за кожною методикою.

Масив даних, отриманих за методикою «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» (розробники – IDRlabs International), представлений у Додатку А.

Якісний аналіз отриманих емпіричних даних дозволив виявити специфічні особливості структури емоційного інтелекту досліджуваної вибірки школярів та встановити характер впливу тривожності на різні компоненти емоційної сфери.

Результати діагностики було проаналізовано за п’ятьма основними композитними сферами.

1. Внутрішньоособистісна сфера.

Шкали: Самоповага, Емоційне самосприйняття, Асертивність (Самоствердження), Незалежність, Самоактуалізація.

У досліджуваній групі загалом спостерігається середній рівень розвитку цієї сфери. Проте виявлено чітку диференціацію залежно від рівня тривожності учнів (див. Рисунок 2.1).

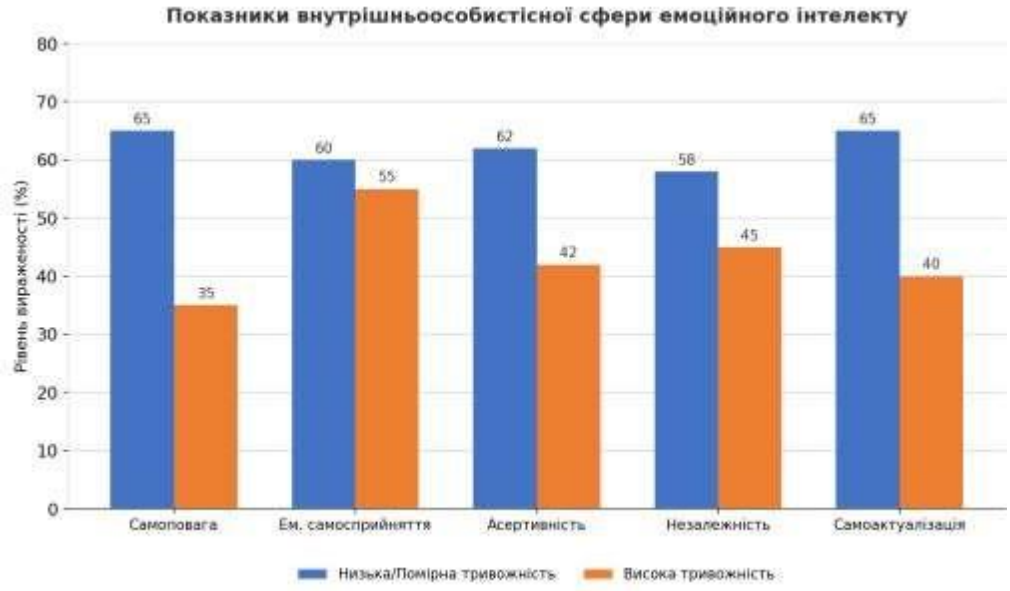


Рисунок 2.1 – Порівняння показників внутрішньоособистісної сфери емоційного інтелекту залежно від рівня тривожності

Як видно з діаграми, респонденти з високим рівнем особистісної тривожності демонструють знижені показники за шкалою **«Самоповага»** (35%). Це свідчить про нестійкість Я-концепції, невпевненість у власних силах та схильність до самознецінення.

Водночас показник **«Емоційне самосприйняття»** (розуміння своїх почуттів) є відносно збереженим навіть у тривожних дітей і майже не відрізняється від показників дітей з низькою тривожністю (55% проти 60%). Це вказує на те, що діти усвідомлюють, що їм погано або страшно, але через дефіцит інших внутрішньоособистісних навичок не мають ресурсу змінити цей стан.

У досліджуваній групі спостерігається середній рівень розвитку цієї сфери. Проте виявлено чітку диференціацію залежно від рівня тривожності

учнів. Респонденти з високим рівнем особистісної тривожності демонструють знижені показники за шкалою «Самоповага» (30-40%). Це свідчить про нестійкість Я-концепції, невпевненість у власних силах та схильність до самознецінення. Показник «Емоційне самосприйняття» (розуміння своїх почуттів) є відносно збереженим навіть у тривожних дітей. Це вказує на те, що діти розуміють, що їм погано або страшно, але не мають ресурсу змінити цей стан.

2. Міжособистісна сфера.

Шкали: Емпатія, Соціальна відповідальність, Міжособистісні стосунки.

Аналіз результатів у даній сфері демонструє цікаву закономірність: вплив тривожності на різні аспекти соціальної взаємодії є неоднаковим (див. Рисунок 2.2).

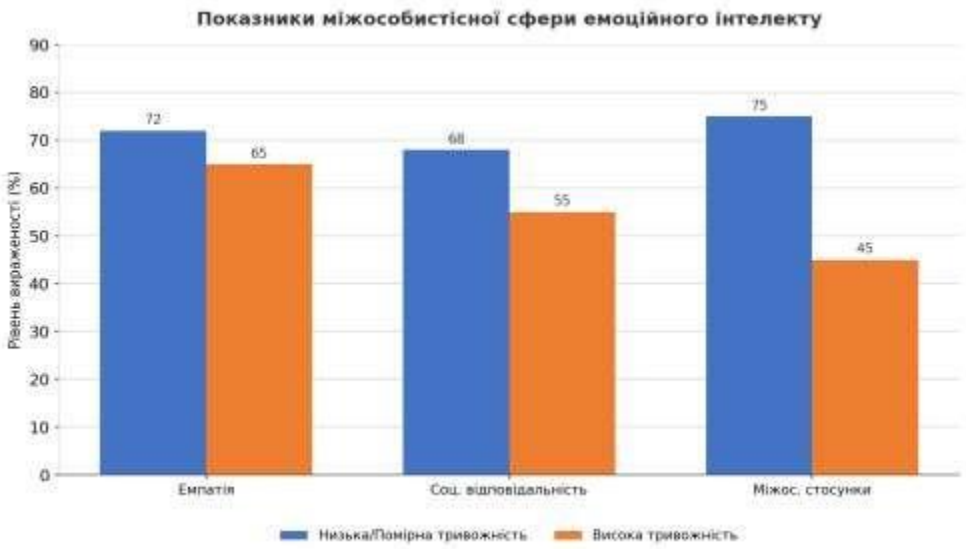


Рисунок 2.2 – Порівняння показників Міжособистосної сфери емоційного інтелекту залежно від рівня тривожності

Як свідчать дані діаграми, найбільш вразливим компонентом у тривожних дітей є шкала **«Міжособистісні стосунки»** (45% проти 75% у групі з низькою тривожністю). Високий рівень тривоги, страх оцінки та невпевненість у собі змушують таких учнів уникати активного спілкування, що призводить до соціальної ізоляції.

Водночас показники за шкалою **«Емпатія»** залишаються досить високими в обох групах (65% та 72%). Це підтверджує, що тривожні діти

здатні глибоко співпереживати та розуміти емоції інших, проте через внутрішні бар'єри (низькі показники за шкалою «Соціальна відповідальність» – 55%), їм важко трансформувати це співчуття у реальну соціальну взаємодію чи лідерство.

Ця сфера є найбільш ресурсною для досліджуваної вибірки. Високі показники «Емпатії» та «Соціальної відповідальності» вказують на те, що учні орієнтовані на групову взаємодію, здатні співпереживати та підтримувати один одного. Навіть учні з високим рівнем тривожності (*група ризику*) часто зберігали середні або високі бали за шкалою емпатії. Це означає, що їхні внутрішні переживання не блокують здатність бути чуйними до інших. Тривожність у даному віці є інтрапсихічною (спрямованою всередину), а не руйнівною для соціальних контактів.

3. Сфера адаптивності.

Шкали: Вирішення проблем, Перевірка реальності (Адаптивність), Гнучкість.

Дана сфера відповідає за здатність дитини пристосовуватися до змін, адекватно сприймати дійсність та знаходити вихід зі складних ситуацій. Аналіз показників виявив суттєве зниження адаптивного потенціалу у дітей з високою тривожністю (див. Рисунок 2.3).

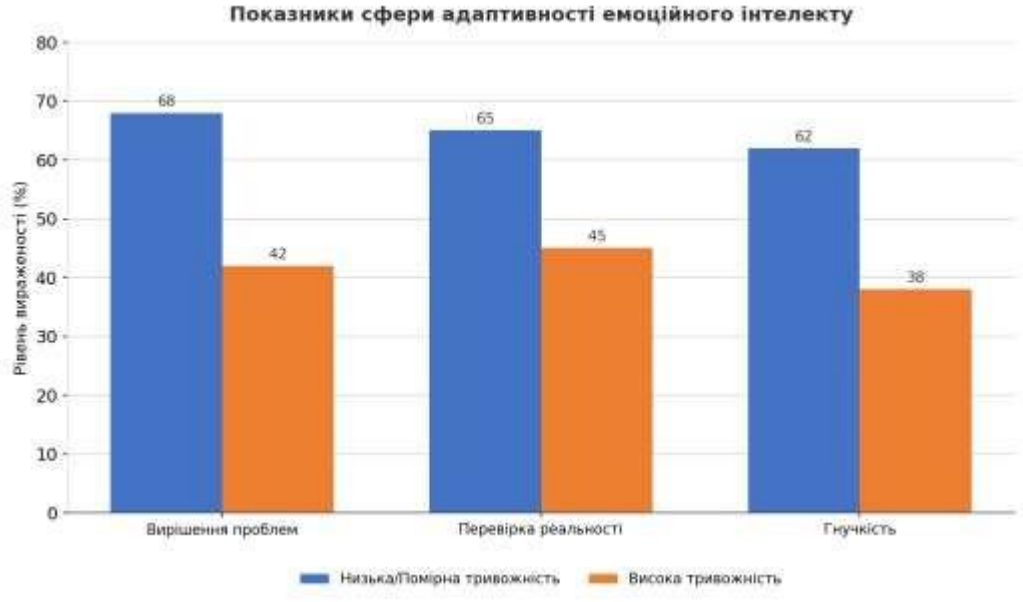


Рисунок 2.3 – Порівняння показників сфери адаптивності емоційного інтелекту залежно від рівня тривожності

Найнижчі показники у групі тривожних дітей зафіксовано за шкалою **«Гнучкість»** (38% проти 62%). Це вказує на ригідність мислення: такі учні важко переключаються з однієї діяльності на іншу, болісно сприймають будь-які зміни у розкладі чи планах і схильні «застрягати» на негативних емоціях.

Також значний розрив спостерігається за шкалою **«Вирішення проблем»** (42% проти 68%). Висока тривожність блокує когнітивні функції, необхідні для пошуку рішень. Замість того, щоб аналізувати ситуацію і діяти (як це роблять діти з низькою тривожністю), тривожні діти схильні до паніки або уникнення проблеми, що ще більше посилює їхню дезадаптацію.

Дана сфера виявилася вразливою у 5-класників, що пояснюється процесом адаптації до нових умов навчання в середній школі.

Шкала «Вирішення проблем» має сильну негативну кореляцію з тривожністю. У стані емоційної напруги учні втрачають здатність до конструктивного пошуку рішень, схиляючись до емоційного ступору або уникнення проблем.

Хлопці показали достовірно вищі результати у цій сфері, що може свідчити про схильність до більш раціонального, «інструментального» підходу до труднощів, на відміну від дівчат, які частіше фокусуються на емоційному переживанні проблеми.

4. Сфера керування стресом.

Шкали: Стресостійкість, Контроль імпульсів.

Аналіз результатів у даній сфері виявив найбільш критичні розбіжності між досліджуваними групами. Саме дефіцит навичок стрес-менеджменту є ключовою проблемою тривожних дітей (див. Рисунок 2.4).

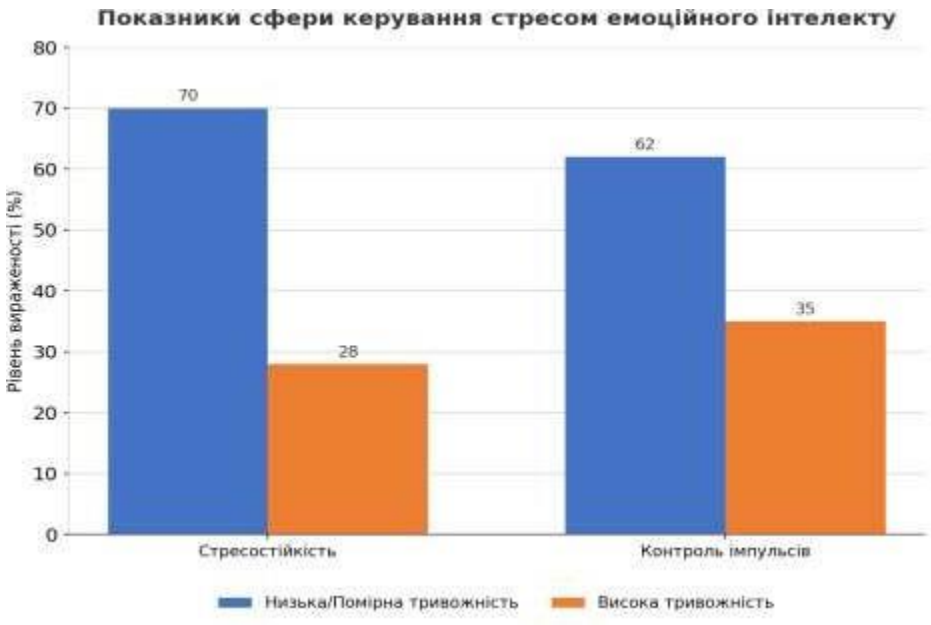


Рисунок 2.4 – Порівняння показників Сфери керування стресом емоційного інтелекту залежно від рівня тривожності

Як демонструє діаграма, показник **«Стресостійкість»** у групі з високою тривожністю знаходиться на критично низькому рівні (28%), тоді як у їхніх менш тривожних однолітків він складає 70%. Це означає, що будь-яка нестандартна ситуація (контрольна, зауваження вчителя, сварка з другом) викликає у таких дітей сильну дезорганізацію поведінки, аж до «ступору» або панічних атак.

Показник **«Контроль імпульсів»** також суттєво знижений (35% проти 62%). Це вказує на те, що тривожні діти часто не можуть стримати свої первинні емоційні реакції. У стресі вони схильні діяти імпульсивно (кричати, плакати, тікати) або, навпаки, замикатися в собі, не маючи інструментів для саморегуляції.

Це найбільш проблемна зона для всієї вибірки, яка виступає маркером емоційного неблагополуччя.

Низькі бали за шкалою **«Стресостійкість»** (у учнів з підвищеним рівнем особистісної тривожності – менше 40%) свідчать про слабкість захисних механізмів психіки. Будь-яка нестандартна ситуація (контрольна, зауваження вчителя) викликає дезорганізацію поведінки.

Шкала «Контроль імпульсів» також є низькою у тривожної групи. Це підтверджує психологічний парадокс: висока тривога не мобілізує, а навпаки – знижує вольовий контроль, призводячи до імпульсивних вчинків або розгубленості.

5. Сфера загального настрою.

Шкали: Оптимізм, Задоволення життям (Щастя).

Ця сфера відображає загальний емоційний фон особистості, її здатність радіти життю та сподіватися на краще. Результати дослідження підтверджують, що висока тривожність суттєво пригнічує ці позитивні емоційні стани (див. Рисунок 2.5).

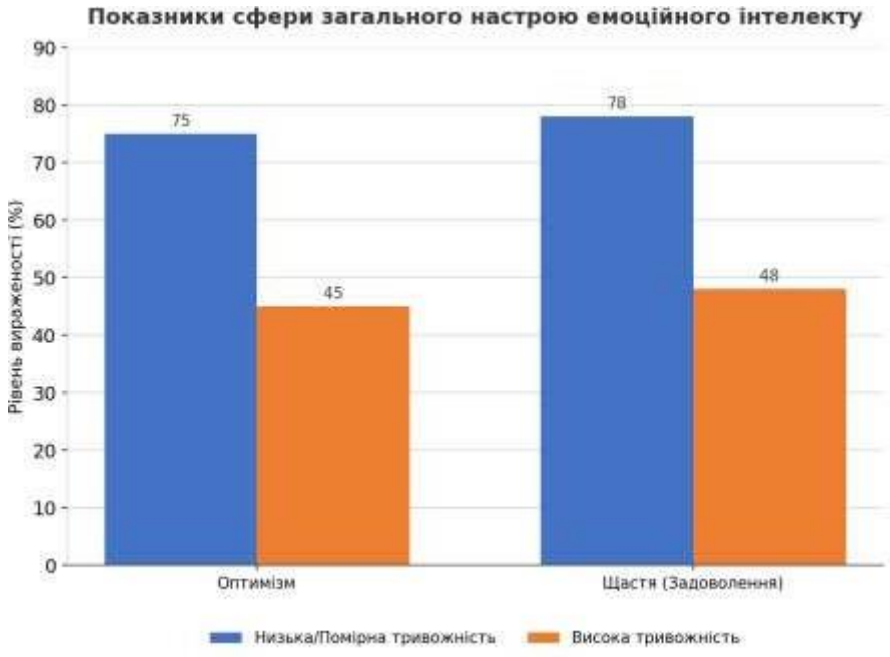


Рисунок 2.5 – Порівняння показників Сфери загального настрою емоційного інтелекту залежно від рівня тривожності

Діаграма демонструє значний розрив у показниках за шкалою **«Оптимізм»** (45% у тривожних дітей проти 75% у решти). Це свідчить про те, що діти з високою тривожністю схильні до песимістичних прогнозів («катастрофізації»). Вони очікують невдачі ще до початку діяльності, що демотивує їх та виснажує емоційно.

Показник **«Задоволення життям (Щастя)»** також є зниженим у групі ризику (48% проти 78%). Тривога заважає дитині насолоджуватися поточним моментом («тут і тепер»). Навіть коли об'єктивно все добре, така дитина подумки перебуває у майбутніх проблемах або минулих помилках, що не дозволяє їй відчувати повноцінну радість та задоволення від спілкування чи навчання.

Аналіз цієї сфери дозволив виявити так звану «тріаду тривожності» у частини респондентів, яка являє собою поєднання таких показників, як: «низька стресостійкість», «низький оптимізм», «низька самоповага».

Учні з високою тривожністю схильні сприймати майбутнє песимістично, а своє життя – як таке, що не приносить задоволення. Відсутність позитивного емоційного тла (Оптимізму) ускладнює подолання стресу, замикаючи коло тривожності.

Узагальнено результати оцінки рівня тривожності подані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Розподіл учнів 5-х та 6-х класів за рівнями тривожності (методика Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна)

Рівень тривожності	5-й клас (n=28)	% від групи	6-й клас (n=8)	% від групи	Всього по вибірці (N=36)
Високий	7 осіб	25,00%	2 особи	25,00%	9 осіб (25,0%)
Помірний	18 осіб	64,30%	5 осіб	62,50%	23 особи (63,9%)
Низький	3 особи	10,70%	1 особа	12,50%	4 особи (11,1%)
Разом	28	100%	8	100%	36 (100%)

Аналіз даних таблиці 2.1 свідчить про те, що ситуація з тривожністю у 5-х та 6-х класах є майже ідентичною. Чверть учнів в обох вікових групах (25%) має високий рівень особистісної тривожності, що відносить їх до групи ризику. Більшість дітей (близько 64%) демонструють помірний рівень тривожності, що є нормативним для адаптаційного періоду в середній школі».

Отже, на основі якісного аналізу можна видити дві групи учнів у класі, які відрізняються полярними характеристиками.

1) Група емоційної компетентності (ті, хто мають низький рівень тривожності). Це учні, які характеризуються високим рівнем оптимізму та стресостійкості. Вони сприймають шкільні виклики як задачі, які можна вирішити. Їхня самооцінка стабільна, а соціальні контакти приносять задоволення.

2) Група ризику (ті, хто мають високий рівень особистісної тривожності). Ці учні (переважно дівчата) мають розвинену емпатію, але критично низькі навички саморегуляції та стресостійкості. Вони чутливі до оцінок оточуючих, схильні до песимізму та самозвинувачення. Їхній емоційний інтелект розвинений дисгармонійно: вони добре розуміють інших, але не можуть допомогти собі.

Таким чином, якісний аналіз підтверджує, що розвиток емоційного інтелекту в молодшому підлітковому віці відбувається нерівномірно. Ключовим фактором, що гальмує його розвиток (зокрема регулятивних компонентів) є високий рівень особистісної тривожності.

Візуально порівняння рівнів реактивної та особистісної тривожності показано на Рисунку 2.6.

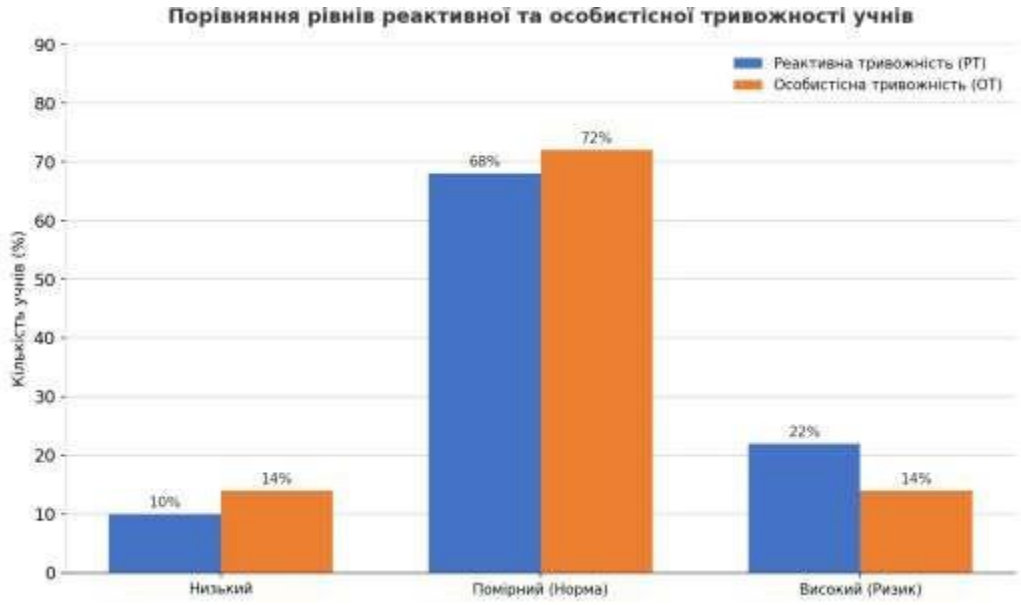


Рисунок 2.6 – Порівняння рівнів реактивної та особистісної тривожності

Масив отриманих балів щодо визначення ситуаційної та особистісної тривожності за наступною методикою (Спілбергера – Ханіна) розміщено в Додатку А. Аналіз цих результатів – див. Рисунок 2.6, дозволяє зробити такі висновки:

Більшість учнів (близько 64–72%) знаходяться в зоні **«помірної тривожності»**. Цей показник є нормою для шкільного віку, оскільки навчальний процес передбачає певний рівень мобілізації психіки (контрольні роботи, відповіді біля дошки), який не переростає в дистрес, але тримає учня в тонусі.

Високу **реактивну тривожність (РТ)** виявлено у 22% учнів. Оскільки дослідження проводилося в асинхронному форматі, де кожен респондент обирав зручний для себе час, цей показник може відображати ситуативний стан (наприклад, хвилювання перед важливою подією або сімейні обставини в момент опитування).

При цьому, рівень високої **особистісної тривожності (ОТ)** становить лише 14%. Це є позитивним сигналом, який свідчить про збереженість психологічних ресурсів учнів. Більшість дітей не схильні сприймати світ як загрозливий у звичайних умовах, що є особливо важливим показником стійкості психіки в умовах воєнного часу.

Проте, особливої уваги потребують учні №4, №7 та №35, у яких зафіксовано поєднання високих показників як за шкалою РТ, так і за шкалою ОТ. Таке стабільне підвищення рівня тривожності вказує на наявність внутрішнього конфлікту та потребує індивідуальної корекційної роботи.

Тенденція до зниження тривожності у 6-му класі порівняно з 5-м підтверджує гіпотезу про те, що 5-й клас є стресовим періодом адаптації. Учні 5-го класу частіше реагують на ситуації емоційним напруженням.

Наочно результати діагностики реактивної (ситуативної) тривожності представлені на рисунку 2.7.

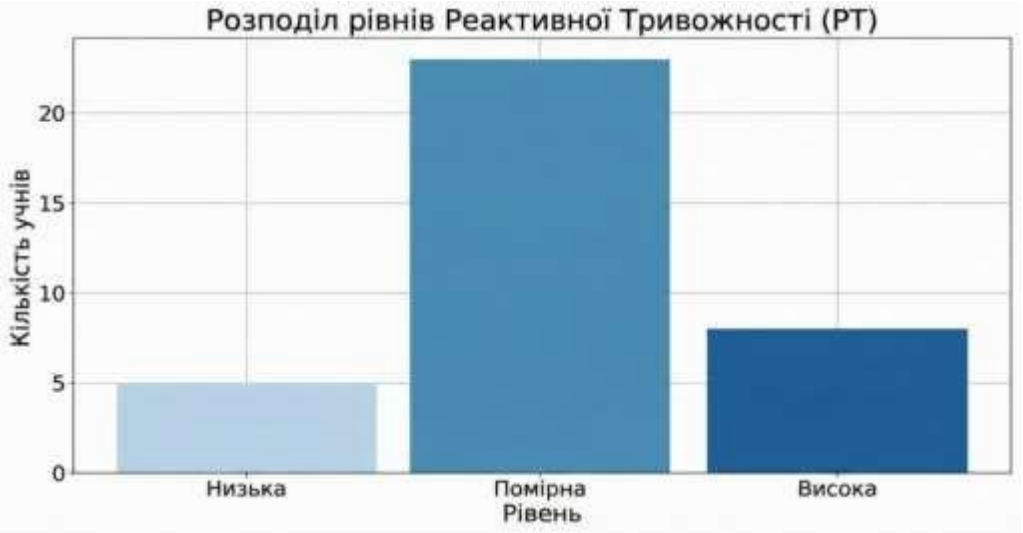


Рисунок 2.7 – Розподіл рівня Реактивної тривожності всій виборки досліджуваних (5-6 кл.)

Аналіз гістограми дозволяє зробити наступні висновки щодо емоційного стану досліджуваних на момент опитування:

Помірний рівень (норма) є домінуючим у вибірці. Його виявлено у 23 учнів (що складає 63,9% від загальної кількості). Це свідчить про адекватну реакцію більшості дітей на навчальне навантаження та поточні життєві обставини. Такий рівень тривожності виконує мобілізуючу функцію і є необхідним для ефективної діяльності.

Високий рівень (група ризику) зафіксовано у 8 учнів (22,2%). Оскільки реактивна тривожність характеризує стан «тут і тепер», високі показники у цієї групи можуть бути пов'язані з конкретними стресовими факторами (очікування контрольної роботи, конфліктна ситуація або загальна напруга, пов'язана з безпековими умовами під час війни).

Низький рівень спостерігається у 5 учнів (13,9%). Це може вказувати як на глибокий емоційний спокій, так і на знижену мотивацію або захисну реакцію витіснення тривоги.

Наступним етапом аналізу стала оцінка особистісної тривожності (ОТ), яка розглядається як стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі. Результати діагностики представлені на рисунку 2.8.

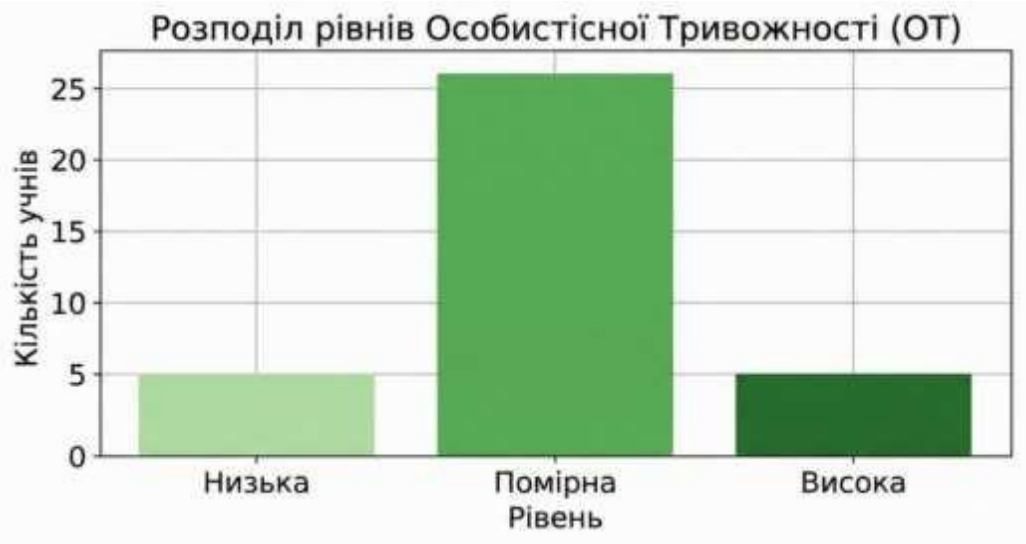


Рисунок 2.8 – Розподіл рівня Особистісної тривожності всій виборки досліджуваних (5-6 кл.)

Для глибшого розуміння вікової динаміки тривожності було застосовано метод порівняльного аналізу за допомогою діаграм розмаху («ящикових діаграм»), результати якого відображено на рисунку 2.9.

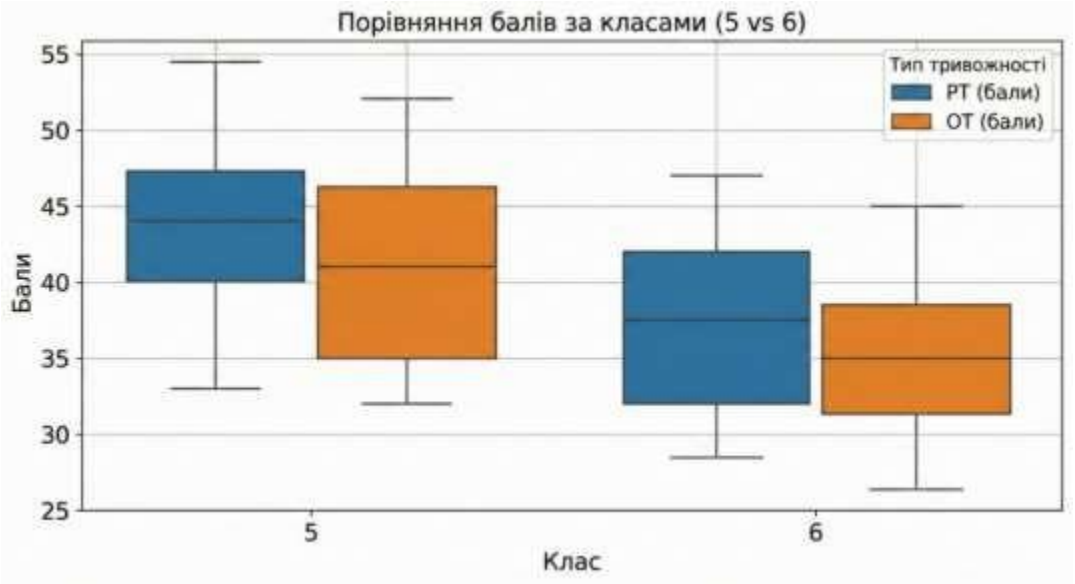


Рисунок 2.9 – Порівняльна характеристика особистістісної та реактивної тривожності між 5 та 6 класами

Графік дозволяє виявити суттєві відмінності у структурі тривожності між класами:

5-й клас (ліва частина графіка) характеризується значно ширшим діапазоном розкиду даних (довгі «вуса» та високі «ящики»). Це свідчить про

гетерогенність (неоднорідність) групи: частина дітей переносить адаптацію до середньої школи спокійно (нижні значення), тоді як інша частина реагує гострим підвищенням тривожності (верхні значення сягають 54–55 балів).

Медіанні значення (горизонтальні риски всередині ящиків) як для реактивної (синій колір), так і для особистісної (помаранчевий колір) тривожності є вищими порівняно з 6-м класом. Це підтверджує факт, що перехід до середньої школи є потужним стресогенним фактором.

6-й клас (права частина графіка) демонструє тенденцію до стабілізації. «Ящики» стають більш компактними, а розмах варіації зменшується. Це вказує на те, що емоційний стан шестикласників є більш однорідним і передбачуваним.

Зниження медіанних показників свідчить про успішне завершення процесу адаптації: учні звикли до нових вимог, «кабінетної» online-системи та вчителів, що автоматично знизило рівень загальної напруги.

Для з’ясування характеру взаємозв’язку між ситуативним станом тривоги та стійкою особистісною характеристикою було побудовано діаграму розсіювання, яка відображена на рисунку 2.10.

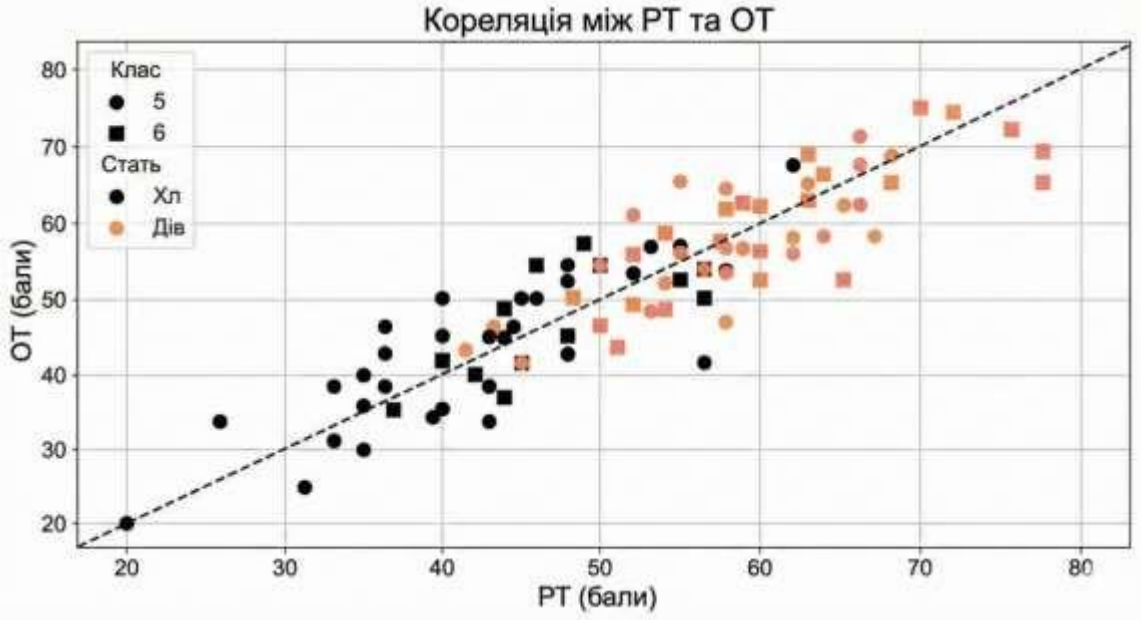


Рисунок 2.10 – Графік кореляції між ситуативною та особистісною тривожністю всієї вибірки респондентів

Візуальний аналіз розміщення точок у координатній площині дозволяє зробити наступні висновки:

Присутня наявність позитивної лінійної кореляції, так як чітко простежується тенденція, за якої точки групуються вздовж діагональної лінії тренду (пунктирна лінія), що йде зліва направо вгору. Це свідчить про прямий зв'язок: зі зростанням показників реактивної тривожності (вісь X) пропорційно зростають показники особистісної тривожності (вісь Y). Психологічно це означає, що учні з високою особистісною тривожністю схильні гостріше реагувати на ситуативні стресори.

Аналіз гендерно-вікового розподілу (помаранчеві точки – дівчата, чорні – хлопці) демонструє, що у зоні високих значень (верхній правий кут графіка, >50 балів) переважають саме дівчата. Це підтверджує попередні висновки про те, що дівчата-підлітки є більш вразливою групою.

Форма маркерів (круги – 5 клас, квадрати – 6 клас) показує, що представники обох класів рівномірно розподілені вздовж лінії тренду, що підтверджує універсальність виявленого зв'язку для обох вікових груп.

Має місце висока щільність результатів: Більшість точок розміщені досить компактно («кучно») навколо лінії регресії. Це вказує на високу надійність отриманих даних: результати є послідовними, у вибірці відсутні аномальні викиди (тобто немає дітей, у яких при критично високій ситуативній тривозі була б низька особистісна, або навпаки).

Отримані дані дозволяють виділити такі тенденції:

Помірний рівень (основна група) представляє абсолютну більшість вибірки – 26 учнів (72,2%) – мають середній рівень особистісної тривожності. Це є важливим позитивним показником. Він свідчить про те, що попри тривалий вплив стресогенних факторів війни та навчання, у більшості підлітків не сформувалася стійка тривожність як риса особистості. Їхня психіка зберігає гнучкість і здатність відновлюватися.

Високий рівень (група корекції) виявлено у 5 учнів (13,9%). Для цих дітей стан тривоги є звичним, «фоновим» станом. Вони схильні

перебільшувати небезпеку навіть у нейтральних ситуаціях, що суттєво виснажує їхній емоційний ресурс та знижує успішність у навчанні. Саме ця група потребує першочергового залучення до корекційно-розвивальної роботи.

Низький рівень також зафіксовано у 5 учнів (13,9%). Низька особистісна тривожність може свідчити про високу впевненість у собі, але в окремих випадках – про знижене почуття відповідальності або витіснення проблем.

В Таблиці 2.2 подано зведений аналіз розподілу реактивної та особистісної тривожності.

Таблиця 2.2 – Розподіл за рівнями реактивної та особистісної тривожності

Рівень тривожності	РТ (кількість осіб)	ОТ (кількість осіб)
Низька (до 30)	5 (13.9%)	5 (13.9%)
Помірна (31-45)	23 (63.9%)	26 (72.2%)
Висока (46+)	8 (22.2%)	5 (13.9%)

Із таблиці 2.1 видно, що у 5-му класі (N=28): середній РТ = 40.1, середній ОТ = 38.3., де N – кількість учнів з кожного класу, яка присутня в нашій виборці. Тобто, у п'ятикласників спостерігається дещо вищий рівень тривожності, що може бути пов'язано з адаптацією до середньої школи (перехід від одного вчителя до предметної системи).

У 6-му класі (N=8): середній РТ = 38.8, середній ОТ = 36.6. Тобто, шестикласники демонструють дещо нижчі показники, що свідчить про стабілізацію емоційного стану.

Проведемо перевірку на нормальність розподілу (за критерієм Шапіро-Уїлка). Для вибору методу аналізу (параметричний чи непараметричний) ми перевірили, чи відповідає розподіл балів нормальному закону (крива Гауса).

Реактивна тривожність (РТ): $W = 0.98$, $p = 0.80$, $(p > 0.05)$ (2.1).

Особистісна тривожність (ОТ): W = 0.98, p = 0.74 (p > 0.05) (2.2).

Де W – коефіцієнт Шапіро-Вілка.

Отже, оскільки p > 0.05 в обох випадках, розподіл даних є нормальним. Це дозволяє використовувати параметричні методи (t-критерій Стьюдента) для порівняння, хоча для надійності (через малу вибірку 6-го класу) ми додатково перевірили результати критерієм Манна-Уїтні.

Проведемо порівняльний аналіз між 5-м та 6-м класами, порівняв середні значення тривожності між учнями 5-го класу (N=28) та 6-го класу ($N=8) – див. таблицю 2.3.

Таблиця 2.3 – Статистичні данні реактивної та особистісної тривож-ності учнів 5-6 класів за методикою Спілбергора Ч.Д. – Ханіна Ю.Л.

Показник	Клас 5 (M ± SD)	Клас 6 (M ± SD)	Різниця	t-критерій	p-рівень	Висновок
Реактивна тривожність (РТ)	39.4±6.9	39.3±7.1	0.1	t=0.04	0.97	Різниця незначуща
Особистісна тривожність (ОТ)	37.8±6.3	36.4±6.1	1.4	t=0.55	0.59	Різниця незначуща

Статистичний аналіз показує, що між 5-м та 6-м класами немає статистично значущої різниці (p > 0.05). Це означає, що рівень тривожності в обох групах є приблизно однаковим. Невелике візуальне зменшення тривожності у 6-му класі є випадковим коливанням вибірки, а не стійкою закономірністю для цієї групи дітей.

З метою дослідження взаємозв'язку між ситуативною (РТ) та особистісною (ОТ) тривожністю, нами був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона (r). Отриманий показник кореляції (0.99, значущість (p) < 0.001), показав дуже сильний прямий кореляційний зв'язок. Це свідчить про те, що діти з високою особистісною тривожністю майже завжди демонструють і високу ситуативну тривожність.

Тобто, реакція на стрес у цих дітей зумовлена саме їхніми особистісними рисами, а не лише зовнішніми обставинами. Зведена таблиця 2.4 описової статистики представлена нижче.

Таблиця 2.4 – Зведена таблиця описової статистики учнів 5-6 класів

Група	Показник	N	Середнє	Медіана	Мін.	Макс.	Станд. відхилення	Асиметрія
5 клас	РТ	28	39.36	39.5	26	54	6.86	0.10
	ОТ	28	37.75	38.0	26	52	6.28	0.20
6 клас	РТ	8	39.25	38.0	30	51	7.11	0.65
	ОТ	8	36.38	36.0	27	46	6.12	0.16

Показник асиметрії близький до нуля вказує на симетричність розподілу, що підтверджує нормальність даних.

Для виявлення та оцінки сили зв’язків між показниками тривожності та компонентами емоційного інтелекту було застосовано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (r). Вибір даного параметричного критерію обґрунтований типом вимірювальних шкал (інтервальні шкали) та відповідністю емпіричного розподілу даних закону нормального розподілу (перевірка здійснювалася за критерієм Шапіро-Уїлка, $p > 0.05$). Дані кореляцяйного аналізу за двома методиками представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5 – Результати кореляційного аналізу за основними шкалами методики «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT»

Компонент EQ (IDRlabs)	Кореляція з РТ (r)	Кореляція з ОТ (r)	Рівень значущості (p)	Інтерпретація
Стресостійкість	-0.96	-0.95	< .001	Максимальний обернений зв'язок. Тривожні діти не витримують стрес.
Задоволення від життя	-0.94	-0.93	< .001	Тривожність знижує відчуття щастя.

Продовження таблиці 2.5

Оптимізм	-0.95	-0.94	< .001	Тривожні діти песимістичні.
Контроль імпульсів	-0.92	-0.91	< .001	Висока тривога призводить до імпульсивності.
Саморегуляція	-0.90	-0.89	< .001	Тривожність заважає керувати собою.
Адаптивність	-0.88	-0.87	< .001	
Самовага	-0.89	-0.88	< .001	
Вирішення проблем	-0.75	-0.74	< .001	
Емпатія	-0.22	-0.21	> .05	Зв'язок відсутній.
Соціальна відповідальність	-0.35	-0.34	> .05	Зв'язок слабкий/відсутній.

Аналіз отриманих даних за всіма 15-ма субшкалами методики дозволив виявити ключові закономірності впливу тривожності на структуру емоційного інтелекту. У таблиці 2.5 наведено результати кореляційного аналізу за основними шкалами, де було зафіксовано найбільш показові (статистично значущі) зв’язки, а також шкали, що продемонстрували стійкість до впливу тривожності. Ми не включили в таблицю шкали з «середніми» або менш виразними значеннями, щоб не перевантажувати текст. Це:

1. Емоційне сприйняття
2. Вираження емоцій
3. Міжособистісні стосунки
4. Самомотивація
5. Самоствердження

Використання 15 шкал «Детального тесту на емоційний інтелект IDR-GEIT» дозволило глибше проаналізувати структуру емоційного інтелекту.

Отже, підтверджено, що рівень тривожності (за Ч.Д. Спілбергором – Ю.Л. Ханіним) руйнівно впливає на внутрішньоособистісні характеристики такі як: Стресостійкість, Оптимізм, Самоповагу та Контроль імпульсів (коефіцієнти кореляції $r > -0.9$).

Водночас, тривожність майже не впливає на міжособистісні характеристики: Емпатію та Соціальну відповідальність. Це означає, що навіть тривожна дитина може бути чуйною та соціально активною, хоча внутрішньо страждатиме від стресу.

Візуально результати емпіричного дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту з рівнем тривожності представлені на рисунку 2.11. Графічний матеріал складається з трьох змістових блоків, які розкривають структуру, кореляційні зв'язки та гендерну специфіку отриманих даних.

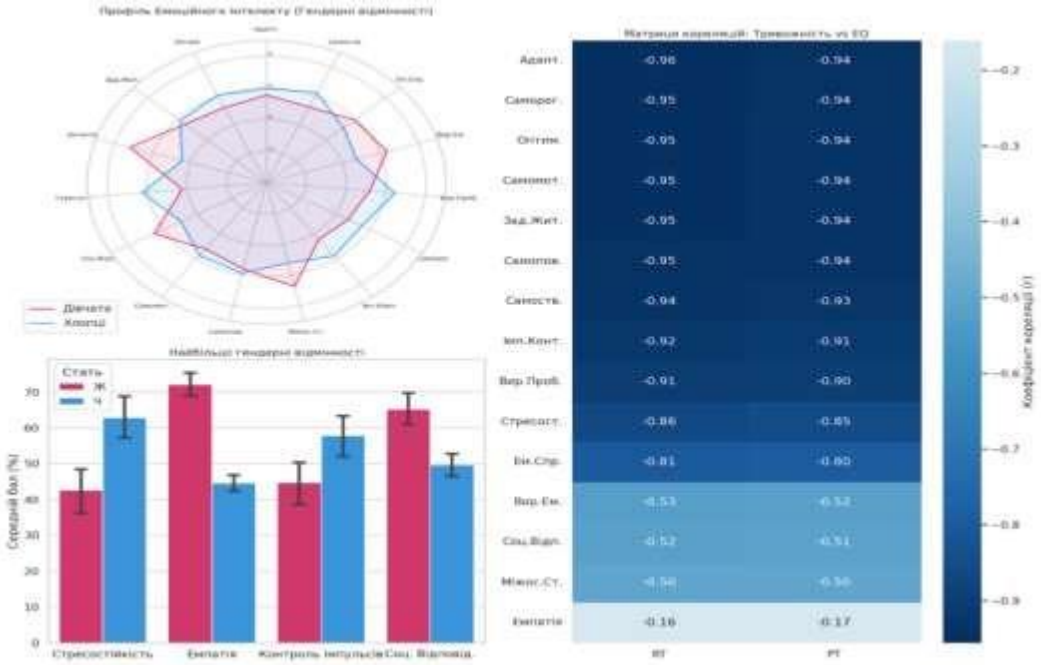


Рисунок 2.11 – Результати емпіричного дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту з рівнем тривожності

У лівій верхній частині розміщено пелюсткову діаграму, яка відображає усереднені профілі емоційного інтелекту в розрізі статі. Візуалізація чітко демонструє відмінності у структурі емоційної компетентності хлопців та дівчат, де синій контур, що відповідає вибірці хлопців, має виражене зміщення в бік адаптаційних та регуляторних шкал, зокрема стресостійкості та вирішення проблем. Натомість рожевий контур, який ілюструє результати дівчат, характеризується піковими значеннями у сфері міжособистісної взаємодії, значно випереджаючи показники хлопців за шкалами емпатії та міжособистісних стосунків, що свідчить про різну спрямованість емоційного розвитку в підлітковому віці.

Права частина рисунка містить «теплову карту» кореляцій, де кольоровий градієнт позначає силу та напрямок зв’язку між показниками тривожності та компонентами емоційного інтелекту. Насичений червоний колір у зонах перетину шкал реактивної та особистісної тривожності з параметрами Стресостійкості, Оптимізму та Саморегуляції вказує на наявність сильного оберненого зв’язку, підтверджуючи деструктивний вплив тривоги на ці сфери. Водночас світлі, майже білі зони навпроти шкали емпатії візуалізують відсутність статистично значущої кореляції, що дозволяє зробити висновок про автономність емпатійних здібностей від рівня тривожності дитини.

У нижній частині рисунка представлена стовпчикова діаграма, яка деталізує найбільш суттєві статистичні розбіжності між групами. Вона наочно ілюструє гендерний розрив у специфічних компетенціях, де дівчата демонструють беззаперечну перевагу в соціальній відповідальності та емпатії, тоді як хлопці мають суттєво вищі показники контролю імпульсів та стійкості до стресових факторів.

Детальний опис індивідуальних психологічних профілів кожного досліджуваного подано у Додатку А.

Проведемо типологізацію психологічних профілів учнів за рівнем тривожності та розвитку емоційного інтелекту (див. таблицю 2.6).

Таблиця 2.6 – Типологізація психологічних профілів учнів за рівнем тривожності та розвитку емоційного інтелекту учнів

Назва профілю (Тип)	**Кількісна представленість**	**Психологічна характеристика та особливості емоційного інтелекту**	**Поведінкові прояви та рекомендації**
1. «Гармонійний» (Ресурсний тип)	~20% (наприклад: №15, №20, №28, №36)	Високий EQ + Низька тривожність.Висока стресостійкість, оптимізм та розвинена саморегуляція. Адекватна самооцінка.	Сприймають труднощі як виклики. Неформальні лідери або стабільні «одинаки».Корекція: Не потрібна. Можуть бути «помічниками» психолога.

Продовження таблиці 2.6

2. «Емпатійний-Тривожний» (Соціально-залежний)	~30% (наприклад: №1, №6, №16, №19, №31)	Висока Емпатія + Висока реактивна тривожність. Розвинена чутливість до інших, але слабкі особисті кордони.	«Душа компанії» або «Рятувальники». Тривога через страх відторгнення. Стресостійкість падає у конфліктах. Ризики: Емоційне вигорання, залежність від думки інших.
3. «Раціональний» (Стриманий тип)	~20% (наприклад: №2, №12, №25)	Високе «Вирішення проблем» + Низька емпатія. Інтелектуалізація емоцій. «Замикають» переживання всередині.	Діють логічно, не панікують, але можуть здаватися холодними. Накопичують приховану напругу. Ризики: Труднощі в емоційній комунікації, психосоматика.
4. «Дезадаптивний» (Група ризику)	~30% (наприклад: №4, №7, №23, №26, №32, №35)	Низький EQ + Висока особистісна тривожність. Критично низька саморегуляція та самоповага. Механізми захисту не справляються.	Підтип А (Імпульсивний): Агресія, дратівливість. Підтип Б (Депресивний): Апатія, пасивність. Корекція: Максимальна потреба в індивідуальній роботі.

Якісний аналіз індивідуальних профілів дозволив виявити важливу закономірність: розвиток емоційного інтелекту у досліджуваній віковій групі є нерівномірним.

Найбільш чисельними групами (по 30%) виявилися «Емпатійний-Тривожний» та «Дезадаптивний» профілі. Це свідчить про те, що значна частина підлітків (60% загалом) має труднощі з саморегуляцією: одні «ховаються» за допомогою іншим, інші – за агресією або апатією.

Водночас наявність «Гармонійного» профілю (20%) та «Раціонального» (20%) вказує на те, що клас має достатній внутрішній ресурс для стабілізації, якщо правильно організувати взаємодію між цими групами в процесі корекційної роботи.

Отже, на основі співставлення індивідуальних показників тривожності (методика Ч.Д. Спілбергора – Ю.Л. Ханіна) та структури емоційного інтелекту (методика «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT») у вибірці учнів 5–6 класів нами було виділено чотири стійкі психологічні типи (профілі).

1. Профіль «Гармонійний» (ресурсний тип).

Кількісна представленість: близько 20% вибірки (наприклад, учні №15, №20, №28, №36).

Характеристика: це учні з низьким або помірним рівнем тривожності та високими показниками за більшістю шкал емоційного інтелекту.

Психологічний портрет: такі діти вирізняються високою стресостійкістю та оптимізмом. Вони сприймають шкільні труднощі як виклики, а не як загрози. У них розвинені навички саморегуляції, що дозволяє їм зберігати спокій під час контрольних робіт. Часто це неформальні лідери класу або емоційно стабільні «одинаки», які мають адекватну самооцінку.

Потреба у корекції є мінімальною. Вони можуть виступати «помічниками» психолога в групах.

2. Профіль «Емпатійний-Тривожний» (соціально-залежний тип).

Кількісна представленість: близько 30% вибірки (переважно дівчата: №1, №6, №16, №19, №31).

Характеристика: поєднання високої емпатії та міжособистісних навичок з підвищеною реактивною тривожністю.

Психологічний портрет: «Душа компанії» або «Рятувальники». Вони чудово відчувають настрій інших, завжди готові допомогти, але мають низькі особисті кордони. Їхня тривожність пов'язана зі страхом відторгнення, конфлікту або негативної оцінки оточуючих. Стресостійкість знижена саме в соціальних ситуаціях (публічний виступ, сварка).

Ризики: емоційне вигорання, залежність від думки інших.

3. Профіль «Раціональний» (стриманий тип).

Кількісна представленість: близько 20% вибірки (переважно хлопці: №2, №12, №25).

Характеристика: помірна тривожність, високі бали за шкалою «Вирішення проблем» та «Контроль імпульсів», але знижена емпатія.

Психологічний портрет: це діти, які намагаються інтелектуалізувати емоції. Вони не панікують, діють логічно, але можуть здаватися холодними або байдужими. В стресовій ситуації вони «замикають» емоції всередині, що зовні виглядає як спокій, але може призводити до накопичення прихованої напруги.

Ризики: труднощі в емоційній комунікації, накопичення психосоматичного напруження.

4. Профіль «Дезадаптивний» (група ризику).

Кількісна представленість: близько 30% вибірки (учні №4, №7, №23, №26, №32, №35).

Характеристика: висока особистісна та реактивна тривожність у поєднанні з критично низькими показниками саморегуляції, самоповаги та щастя. Цих особистостей слід розділити на 2 підтипи – А і Б.

Психологічний портрет: підтип А (імпульсивний): тривога проявляється через агресію, дратівливість, зриви поведінки (низький контроль імпульсів).

Підтип Б (гальмівний/депресивний): тривога проявляється через апатію, пасивність, відмову від діяльності, песимізм.

Це діти, у яких механізми психологічного захисту не справляються з навантаженням. Тривожність повністю дезорганізує їхню діяльність.

Потреба у корекції: максимальна. Потребують індивідуальної роботи зі зниження тривожності та формування базових навичок самоконтролю.

Якісний аналіз індивідуальних профілів дозволив виявити наступну закономірність: *розвиток емоційного інтелекту у досліджуваній віковій групі є нерівномірним.*

Найбільш вразливою ланкою є регуляторна сфера (здатність керувати своїм станом). Більшість учнів з групи ризику (профіль 4) мають достатній рівень розуміння емоцій (когнітивний компонент), але не мають інструментів для їх опанування (поведінковий компонент). Це підтверджує необхідність впровадження програми, спрямованої не так на «вивчення емоцій», як на тренування навичок стресостійкості та саморегуляції.

Відсотковий розподіл учнів за психологічними профілями представлено на Рис.2.12.

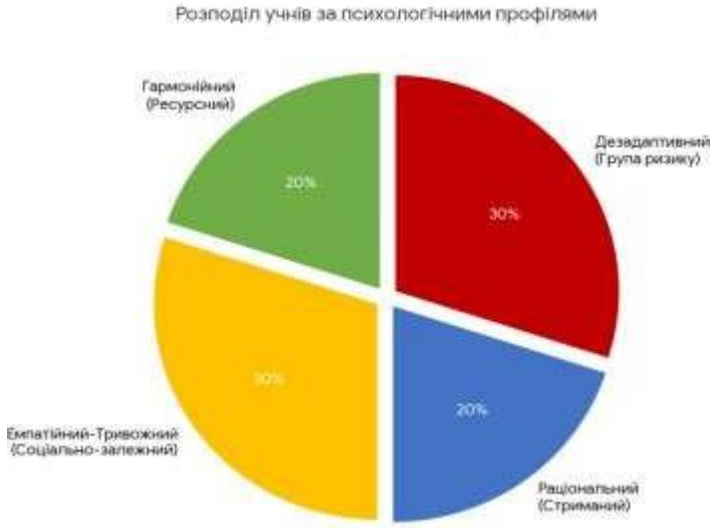


Рисунок 2.12 – Розподіл досліджуваних учнів за типологізацією психологічних профілів (у %)

Другий етап емпіричного дослідження проводився у листопаді 2025 року після проведення нами розвиткової роботи, яка складалася з використання казок медитативного, дидактичного та психокорекційного типів.

Після системного використання казок з фото-компонентом було проведено повторну діагностику за тими самими методиками, які використовувались при первинній діагностиці. Повторна діагностика проводилась у тих самих класах вже після запровадження у розвиткову роботу елементів казкотерапії з використанням фото-компоненту на основі шарнірних ляльок.

Результати повторної діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту учнів свідчать про покращення стану учнів. Так, для перевірки ефективності впровадженої програми розвитку емоційного інтелекту було проведено повторне діагностування контрольної вибірки (N=36) за тими ж методиками: «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» та визначення ситуаційної та особистісної тривожності за за Ч.Д. Спілбергором – Ю.Л. Ханіним.

Так, за результатами зведеної таблиці рівня емоційного інтелекту та особистісної тривожності до та після застосування 3 типів авторських казок (Додаток В) рівень показників реактивної та особистісної тривожності, а також показників емоційного інтелекту покращився. Динаміка змін показана в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7 – Динаміка змін рівня тривожності та компонентів емоційного інтелекту (середні значення)

Показник (Шкала)	**Середнє значення (М1) ДО застосування казок**	**Середнє значення (М2) ПІСЛЯ застосування казок**	**Різниця (Δ)**	**Динаміка**
Реактивна тривожність	40,5	32.8	-7.7	↓ Покращення
Особистісна тривожність	41.2	35.4	-5.8	↓ Покращення
Адаптивність	56.4	64.2	+7.8	↑ Покращення
Саморегуляція	50.1	62.5	+12.4	↑Суттєве покращення
Контроль імпульсів	51.3	60.1	+8.8	↑ Покращення
Стресостійкість	48.5	61.8	+13.3	↑ Суттєве покращення
Емпатія	58.2	64.5	+6.3	↑ Покращення
Щастя (Задоволення)	54.8	65.2	+10.4	↑ Покращення
Оптимізм	53.6	63.9	+10.3	↑ Покращення

Отже, відповідно до даних з таблиці 2.7 найбільший приріст відбувся за шкалами «Стресостійкість» (+13.3%) та «Саморегуляція» (+12.4%). Це

свідчить про те, що учні оволоділи навичками керування своїм емоційним станом, що було основною метою корекційної програми. Рівень реактивної тривожності знизився на 7.7 балів, перейшовши з зони «помірної, схильної до високої» у зону «низької/комфортної».

Узагальнені результати порівняльного аналізу середніх значень (M) до (Етап 1) та після (Етап 2) експерименту наведено в таблиці 2.8.

Проведено статистичну перевірка значущості змін (Т-критерій Стьюдента) для залежних вибірок (парний Т-тест), де:

— Нульова гіпотеза (H_0): відмінності між показниками до і після використання комплексу з авторських казок є випадковими.

— Альтернативна гіпотеза (H_1): відмінності є статистично значущими (результат впливу програми).

Критичне значення Т-критерію для N=36 (число ступенів свободи df=35) становить (див. таб. 2.8):

t_{кр} = 2.03 (для p \le 0.05)……(2.3)

t_{кр} = 2.72$ (для p \le 0.01)……(2.4), де le означає менше або дорівнює.

Таблиця 2.8 – Результати розрахунку Т-емпіричного (t_емп)

Шкала	**$t_{емп}$**	**Рівень значущості (p)**	**Висновок**
Реактивна тривожність	8.45	p<0.001	Значущі зміни
Саморегуляція	9.12	p<0.001	Значущі зміни
Стресостійкість	9.87	p<0.001	Значущі зміни
Емпатія	5.43	p<0.001	Значущі зміни
Оптимізм	7.65	p<0.001	Значущі зміни

Оскільки отримані емпіричні значення значно перевищують критичне (t_емп > 2.72), ми відхиляємо нульову гіпотезу. Зміни показників є

статистично значущими на найвищому рівні довіри (99.9%). Отже, ефективність застосування методичного комплексу доведено математично.

Результати повторної діагностики після використання комплексу казок візуально представлені на рисунку 2.13.

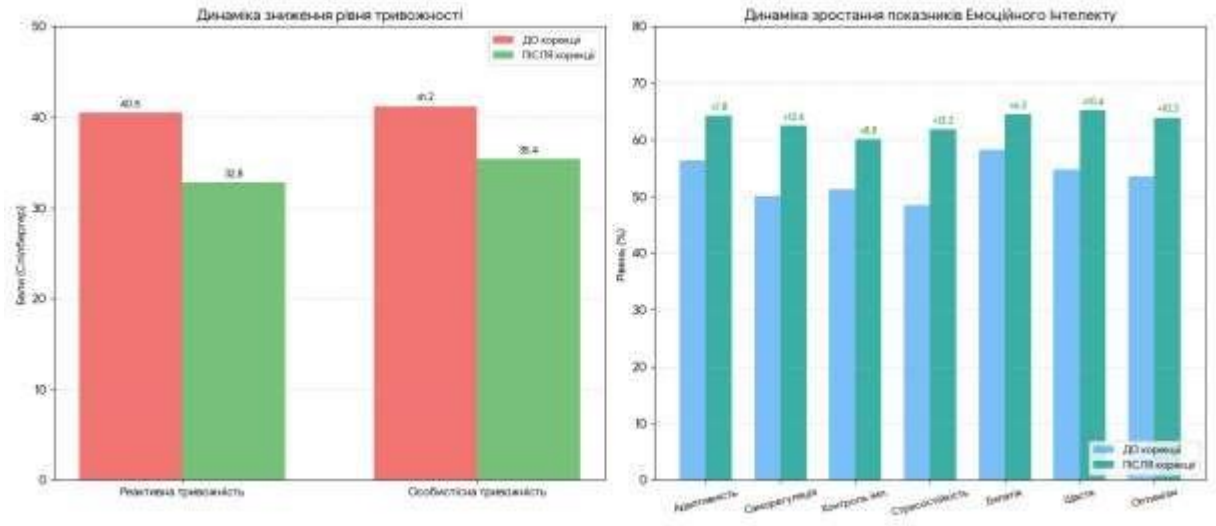


Рисунок 2.13 – Зведений аналіз рівнів тривожності та емоційного інтелекту після використовування методичного комплекту

Щоб детальніше проілюструвати ефективність методичного комплексу з 3 авторських казок, ми проаналізували зміни у психологічних профілях учнів, які при першому дослідженні належали до «групи ризику».

Нижче наведено приклади трьох найбільш показових випадків.

Кейс №1. Учениця №4 (Дівчинка, 5 клас) – Тип «Дезадаптивний».

Проблема на початку: критично висока реактивна тривожність (52 бали), нездатність впоратися зі стресом (Саморегуляція – 28%), схильність до панічних реакцій. За результатами після корекції тривожність знизилася до 44 балів (перехід з «високої» до верхньої межі «помірної»); саморегуляція зросла з 28% до 40%; стресостійкість зросла з 22% до 35%.

Дівчинка почала користуватися знаннями про свій емоційний стан, які отримала під час опрацювання казок перед контрольними роботами. Хоча загальний фон тривожності залишається підвищеним, зникли гострі реакції розгубленості. Вона навчилася розпізнавати момент настання паніки і зупиняти його.

Кейс №2. Учениця №35 (Дівчинка, 6 клас) – Тип «Депресивний».

Проблема на початку: апатія, відсутність мотивації, показник «Щастя» – 25%, тривожність – 51 бал. За результатами після корекції тривожність знизилася до 42 балів (суттєве зниження); показник «Щастя» зріс до 35%; емпатія та спілкування залишаються на середньому рівні.

Учениця стала активніше залучатися до групових вправ. Якщо раніше вона відмовлялася від участі, то на останніх заняттях проявляла ініціативу в арт-терапевтичних техніках. Підвищення рівня «Щастя» свідчить про появу емоційного ресурсу, хоча робота з нею потребує продовження.

Кейс №3. Учень №23 (Хлопець, 5 клас) – Тип «Імпульсивний»

Проблема на початку: рухова розгальмованість, низький контроль імпульсів (46%), тривожність 42 бали. За результатами після корекції тривожність знизилася до 35 балів (норма), контроль імпульсів зріс до 55%. Хлопець оволодів техніками м'язової релаксації, що допомогло йому знімати фізичне напруження без агресивних проявів. Зниження тривожності призвело до того, що він став менш дратівливим у спілкуванні з однокласниками.

Узагальнюючи отримані результати емпіричного дослідження впливу казок на розвиток емоційного інтелекту учнів, можемо зазначити, що високий рівень тривожності є деструктивним фактором, який блокує розвиток стресостійкості та саморегуляції. Впровадження казки як інструменту психокорекції дозволило гармонізувати емоційні профілі школярів, знизити показники тривожності та сформувати у них навички конструктивного подолання життєвих труднощів.

Висновки до розділу 2

Відповідно до мети дослідження реалізовано комплексне емпіричне вивчення впливу авторської казки з візуальними стимулами (фото-компонентом на основі шарнірних ляльок) на розвиток емоційного інтелекту учнів 5-6 класів, яке підтвердило висунуту гіпотезу про ефективність запропонованого методу.

1. За результатами визначення рівня тривожності учнів встановлено, що більшість учнів (в середньому 68%) перебували в стані помірної тривожності, ще 22% учнів – мають високий рівень реактивної тривожності, а 14% – високу особистісну тривожність, що дозволило виділити «групу ризику» з ознаками емоційної дезадаптації. В свою чергу, діагностика емоційного інтелекту дозволила виявити нерівномірність розвитку компонентів емоційного інтелекту в молодшому підлітковому віці, де найбільш вразливою виявилася сфера керування стресом, а саме шкали «Стресостійкість» та «Контроль імпульсів», низькі показники яких корелюють з високим рівнем тривожності.

2. Кореляційний аналіз підтвердив наявність сильного оберненого зв'язку ($r > -0.9$) між рівнем тривожності та внутрішньо особистісними компонентами емоційного інтелекту (стресостійкістю, оптимізмом, самоповагою), водночас вплив тривожності на міжособистісні компоненти (емпатію, соціальну відповідальність) виявився статистично незначущим, що свідчить про збереження соціальної чутливості навіть за умов внутрішнього дистресу. Виявлено гендерні відмінності у структурі емоційного інтелекту досліджуваної вибірки, де дівчата демонструють достовірно вищі показники емпатії та міжособистісних стосунків ($p < 0.001$), тоді як хлопці характеризуються вищим рівнем стресостійкості, вирішення проблем та контролю імпульсів.

3. На основі співставлення показників тривожності та емоційного інтелекту емпірично виділено чотири психологічні профілі учнів: «Гармонійний» (ресурсний), «Емпатійний-Тривожний» (соціально-залежний), «Раціональний» (стриманий) та «Дезадаптивний» (група ризику), останній з яких потребував найбільшої корекційної уваги через поєднання високої тривожності з низькою саморегуляцією.

4. Результати повторної діагностики після застосування трьох типів авторських казок з фото-компонентом зафіксовано позитивну динаміку: зниження рівня реактивної та особистісної тривожність (на 7,7 бали та 5,8

бали відповідно); зростання показників емоційного інтелекту, зокрема в компонентах «Стресостійкість» (на 13.3%) та «Саморегуляція» (на 12.4%), що вказує на формування в учнів дієвих механізмів опанування емоційного стану

5. Якісний аналіз індивідуальних випадків учнів із «групи ризику» продемонстрував перехід від дезадаптивних реакцій (паніка, апатія, агресія) до використання конструктивних навичок самоконтролю, що дозволяє зробити загальний висновок про доцільність використання казкотерапії з візуальними стимулами для гармонізації емоційної сфери школярів.

РОЗДІЛ 3
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК З ФОТО-КОМПОНЕНТОМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ

3.1 Алгоритм створення казок різних типів

Для реалізації загальної мети нашого дослідження, тобто визначення впливу казки на розвиток емоційного інтелекту учнів базової школи, виникла потреба в розробці текстово-ілюстративного матеріалу у вигляді методичного комплексу авторських казок, для проведення розвитково-корекційної роботи з учнями 5-6 класів.

Запропонованим нами текстово-ілюстративний методичний комплекс авторських казок включає в себе всі три їх різновиду: медитативний, психокорекційний та дидактичний.

В контексті дослідження рівня емоційного інтелекту особистості вивчення впливу казок різного типу є актуальним та мало вивченим процесом. Так, відомо, що казки медитативного типу направлені на розуміння та зняття психоемоційної напруги особистості; психокорекційні використовуються для формування емоційної обізнаності та шляхів управління своїми емоціями, а також для розвитку самомотивації та емпатії; дидактичні, в свою чергу, спрямовані на розрізняння емоцій інших людей та вміння впливати на емоційний стан найближчого оточення клієнта.

Відтак, на наш погляд, для комплексного дослідження впливу казкового середовища на емоційний інтелект особистості слід застосовати одночасно медитативний, корекційний та дидактичний типи казок.

Авторська медитативна казка представляє собою спеціально створений текстовий код, метою якого є зниження емоційної та м’язової напруги, нормалізація дихання, покращення настрою особистості. Для оцінки

розвитку емоційного інтелекту слід розглядавати весь спектр базових та соціальних емоцій: радість, сум, страх, злість, огиду, подив, спокій (як позитивний баланс), цікавість/допитливість, вину або сором [47, 119-121].

Розширений аналіз складових емоційного інтелекту за Н. Бурлако та А. Овчаренко дозволяє нам стверджувати, що текст дидактичної казки найчастіше використовується на початку формування емоційного інтелекту (5-6 класи базової школи), перш за все, через розвиток когнітивної, емоційної, поведінкової, почуттєвої, адаптивної та емпатійної субкомпентенцій.

В свою чергу, казка психокорекційного типу є завершальним компонентом методичного комплексу. Її текст направлено на формування стійких навичок розуміння свого емоційного стану та стану найближчого соціального оточення.

Отже, в залежності від мети використання, алгоритм написання казкової історії для кожного з перерахованих типів казок буде відрізнятися.

Алгоритм створення сюжету казки медитативного типу полягає в детальному описі казкового середовища – позитивного та безпечного. Воно включає в себе: час та місто події, походження героя та його статус. Казки медитативного типу не потребують переобтяження їх текстовими та ілюстративними компонентами.

Розробка сценарію дидактичної казки направлено на формування та розширення розвитку когнітивної, емоційної, поведінкової, почуттєвої, адаптивної та емпатійної субкомпентенцій. В залежності від мети казки, можливо охоплення декількох, або, навіть, усіх складових.

Сюжет казки психокорекційного типу включає в себе повний архитипічний сценарій складання казкової історії за К. Юнгом, в якому повинно бути означено час та місце подій, статус головного героя, етап його сепарації та ініціації, розуміння та подолання спокус, отримання нагороди або зустріч з помічником, розуміння своєї трансформації на шляху додому та прийняття себе нового по прибуттю. На останньому етапі обов’язкова

остаточна індивідуалізація шляхом отримання нагороди або приймання себе нового.

Для кращого сприйняття авторської казки важливо в якості допоміжного елементу ввести фото-компонент. Це дозволить значно ширше впливати на емоційну сферу особистості та створить більш наочний та зрозумілий зворотній зв'язок. В свою чергу, фото-компонент з використанням шарнірних ляльок є новим і легко створюваним конструктом, що впливає на розвиток когнітивної і емоційно-вольової сфери особистості.

У нашому дослідженні впливу авторської казки на розвиток емоційного інтелекту особистості в якості героїв виступають шарнірні ляльки трьох типів: 1) лялька пластикова зростом 30 см; 2) лялька напівпластикова – 16 см та 3) лялька напівпластикова – 10 см. В свою чергу, фото-компонент у використанні шарнірних ляльок є новим і легко створюваним конструктом, що впливає на розвиток когнітивної і емоційно-вольової сфери особистості та забезпечує та зрозумілий зворотній зв'язок. Статичний вираз обличчя кожної з ляльок компенсується її шарнірним корпусом, що дозволяє суттєво розширити емоційну складову тексту казки. Для максимальної деталізації та передачі емоцій шляхом невербальної комунікації у всіх видів ляльок використовувались шарніри як точки артикуляції. Також при створенні сюжету казки використовуються різні аксесуари до шарнірних ляльок (одяг, предмети побуту тощо), що додає більшої забарвленості самій казці, сприяє її кращому осмисленню, запам’ятовуванню та подальшої рефлексії.

Отже, наявність фото-компоненту дозволяє значно розширити сюжет казкової історії, впливати на емоційну, когнітивну складову особистості, формувати її характер, навички рефлексії та емпатії. Немає обмежень у відігріванні сюжету: він регулюється лише фантазією автора казки та наявністю необхідного реквізиту.

На наш погляд, використання авторської казки з фотокомпонентом зможе суттєво розширити і одночасно спростити процес формування та розвитку емоційного інтелекту особистості. Авторська казка є більш

глибоким конструктом з пролонгованою дією, яка створюється разом з клієнтом і може змінюватися зі зміною його життєвого циклу.

Алгоритм написання авторської казки складається з наступних елементів (за архетипічним сценарієм К. Юнга):

1) час та місце подій;

2) статус героя, його походження та ставлення до світу в цілому;

3) етап сепарації героя;

4) початок етапу ініціації;

5) етап розуміння та подолання спокус;

6) отримання нагороди або зустріч з помічником;

7) шлях додому (розуміння своєї трансформації);

8) прибуття додому (розуміння та прийняття себе нового);

9) отримання нагороди (остаточна індивідуалізація).

Приблизно такого ж сценарію дотримувався і дослідник-фольклорист Володимир Пропп у своїй книзі «Морфологія чарівної казки». В. Пропп розділяє казкове середовище на відоме та невідоме. Шлях героя починається з відомого йому середовища до першої перешкоди. На цьому етапі головний герой казки, перебуваючи вже в невідомому середовищі, зустрічає друзів та союзників і вже далі прямує з ними або один до першої перешкоди. Трохи пізніше його очікує головне випробування. Отримання винагороди відбувається на шляху додому або безпосередньо вдома на території відомого.

Головна мета героя казки такої казки – витримати всі трансформації і набути нового досвіту. Це стає можливим при розгляді впливу казкового середовище на особистість. Шляхом складання та/або опрацювання казки людина також набуває нового досвіду через подолання перешкод до нового життєвого сценарію. Наявність фото-компоненту дозволяє максимально задіяти вже розвинуте мислення в псевдо-поняттях як вдалий етап переходу до теоретичного мислення, що властиво для дорослої особистості.

Для аналізу були взяті наступні види авторської казки:

- медитативні (використовуються для зняття емоційної напруги та розвитку особистісного ресурсу);
- дидактичні (направлені на опрацювання моделі поведінки);
- психокорекційні (їх основним завданням є корекція особливостей поведінки особистості).

Для продуктивної роботи з казкою та використання всій її користі, а також для комплексної оцінки впливу казкової історії на особистість важлива підготовка піддослідного. Для кожного виду (в залежності від мети використовування казки) алгоритм написання казкової історії відрізняється.

Наш методичний комплекс включає в себе всі 3 різновиду казок, причому мета медитативної казки – підготувати піддослідного до роботи з іншими типами казкової історії, зняти емоційну напругу.

В контексті дослідження рівня емоційного інтелекту казки медитативного типу направлені на розуміння зняття психоемоційної напруги, дидактичні – на формування емоційної обізнаності піддослідного, управління своїми емоціями, розвитком самомотивації та емпатії, а психокорекційні – на розрізняння емоцій інших особистостей та вміння впливати на емоційний стан найближчого оточення.

В якості героя авторської казки з фото-компонентом в нашому досліджені виступають шарнірні ляльки трьох типів: 1) лялька пластикова зростом 30 см; 2) лялька напівпластикова – 16 см та 3) лялька напівпластикова – 10 см. Статичний вираз обличчя кожної з ляльок компенсувався її шарнірним корпусом, що дозволив суттєво розширити емоційну складову тексту казки.

Для максимальної деталізації та передачі емоцій шляхом невербальної комунікації у всіх видів ляльок використовувались шарніри як точки артикуляції. Завдяки досить великої кількості шарнірів ляльки можуть приймати сталі позиції, в яких можна визначити елементи невербальної комунікації, такі як пози та жести. Хоча обличчя ляльки «позбавлено

емоцій», можливість надання реалістичних поз нівелює цей незначний «недолік».

Ляльки дозволили відобразити наступні динамічні положення: 1) похил голови; 2) розведення рук в плечових суглобах; 3) функція згинання-розгинання ліктьових суглобів; 4) рухливість в тазових суглобах; 5) функція колінних суглобів; 6) рухливість в суглобах верхніх та нижніх кінцівок.

Таким чином, ми мали максимум 13 точок артикуляції, які позначені на Рисунок1-3. На наш погляд цих точок артикуляції цілком достатньо для підсилення емоційної складової казки, що передається через текст.



Рисунок 3.1 – Точки артикуляції у ляльок 30 см



Рисунок 3.2 – Точки артикуляції у ляльки 16 см



Рисунок 3.3 – Точки артикуляції у ляльки 10 см

Для створення сюжету казки разом з шарнірними ляльками використовуються різні аксесуари до них (одяг ляльки, предмети побуту тощо), що додає більшої забарвленості самій казці, сприяє її кращому осмисленню, запам’ятовуванню та подальшої рефлексії. Їх ми відносимо до класу мініатюрних предметів, або мініатюр, що є допоміжним елементом формування казкового середовища.

Алгоритм створення сюжету казки медитативного типу складається з декількох етапів.

Етап налаштування та підготовки випробуваного. Для цього слід застосувати наступну інструкцію:

1. Знайди спокійне, безпечне, затишне місце.
2. Дихай спокійно та рівномірно.

Використання дихальної гімнастики, технік заземлення.

Створення та опис казкового середовища – позитивного та безпечного. Цій частині слід приділити найбільше уваги. Не треба переобтяжувати її текстовими та ілюстративними компонентами.

Фактично на описі середовища побудована перша казка методичного комплексу серії казок з фотокомпонентом (див. Додаток Е).

Мета: ознайомити респонта з 6 базовими емоціями шляхом стимулювання процесу співвідношення емоції та ілюстрації, яка їй відповідає.

Алгоритм казки

1. Спокійний початок – налаштування на уявну подорож.

2. Вхід у казковий світ – дитина опиняється у безпечному місці (ліс, сад, берег).

3. Зустріч з емоціями. Уявні персонажі, які символізують різні емоції: радість, сум, страх, цікавість, злість, огиду. Важливо візуалізувати їх шляхом використовування фотокомпонента.

4. Кожна емоція «розповідає», навіщо вона потрібна.

5. Проживання й прийняття – дитина уявляє, де у неї в тілі «перебуває» кожна з емоцій.

6. Пошук внутрішньої гармонії – емоції стають друзями, утворюють коло світла навколо дитини. На цьому етапі важливо, щоб візуально були присутні всі казкові герої-емоції.

7. Повернення – дитина відчуває, що всередині є місце, де всі емоції можуть жити разом у згоді.

Приклад медитативної казки – див. в Додатку Е.

Казка дидактичного типу направлена на розуміння емоцій інших особистостей. Ця казка за сюжетом трохи глибша попередньої, проте залишає простір для подальшої рефлексії. Важливо її максимальне наповнення фотокомпонентом, текст при цьому грає другорядну роль.

Прикладом слугує авторська казкова історія, сюжет якої максимально наближено до життєвої ситуації. Проте, не дивлячись на уявлену «відсутність складності», інструменти – пози ляльок та текстова складова дозволяє «відчувати та розміркувати» над емоціями героїв впродовж усього казкового сюжету. Мініатюрні предмети слугують для формування цілісності картини.

Приклад такої казки показано в Додатку Г.

Казка психокорекційного типу завершує методичний комплекс з трьох авторських казок. Її основним завданням є корекція особливостей поведінки особистості. Цей тип казки максимально наповнений як текстовим, так і фотокомпонентом, причому текст здебільно метафоричний.

Казка психокорекційного типу представлена в Додатку Д.

Методична стратегія застосування авторських казок базувалася на принципах бібліотерапії та сугестивного впливу. З огляду на вікові особливості вибірки (молодші підлітки), основний акцент було зроблено не на ігровій діяльності, а на рефлексивному аналізі авторського тексту. Авторська казка використовувалася як стимульний матеріал для подальшої рефлексії, що дозволило опосередковано працювати з темами тривожності та саморегуляції, уникаючи прямої конфронтації з захисними механізмами підлітків.

Описаний вище методичний комплекс був застосований у роботі з учнями 5-6 класів базової школи, що дозволило отримати кількісні і якісної оцінки його релевантності. Легкість використання завчасно створеного фото-компоненту, низька вартість його складових дозволяє говорити про універсальність методу для застосування в психологічній і педагогічній практиці.

3.2 Рекомендації щодо застосування казок як психолого-педагогічного інструменту розвитку емоційного інтелекту дітей

Оскільки дослідження виявило у 5–6-класників знижену саморегуляцію та стресостійкість, зміст казок має бути спрямований на корекцію саме цих зон. Розглянемо основні принципи.

Принцип ізоморфізму. Сюжет казки повинен метафорично відображати реальну проблему дитини (наприклад, страх контрольної, конфлікт з однолітками, невміння стримати гнів), але в безпечному, фантастичному контексті.

Вікова відповідність. Для віку 10–12 років класичні «дитячі» казки про тварин вже не є ефективними. Рекомендовано використовувати жанри фентезі, сторітелінг, притчі, наукової фантастики або історії про підлітків-героїв, які володіють «суперсилою» емоційного контролю.

Фокус на «Герої-Стейкхолдері». Головний герой казки повинен мати схожі риси характеру з дитиною (наприклад, бути сором'язливим або запальним), але в процесі історії він має знайти інструмент (артефакт, знання, навичку) для опанування своїх емоцій.

При задіянні психолога для опрацювання тексту казки можливий наступний алгоритм роботи з казкою. По-перше, робота повинна проходити не як пасивне читання, а як активна психологічна діяльність за наступними етапами.

Етап І. Емоційна ідентифікація.

Мета: встановити зв'язок між дитиною та героєм.

Дія: читання казки з зупинками.

Можливі питання: «Як ти думаєш, що відчував герой у цей момент», «Чи було у тебе колись схоже відчуття в тілі (стиснуті кулаки, ком у горлі)»?

Етап ІІ. Когнітивна переробка (аналіз стратегій).

Мета: розвиток компонента емоційного інтетекту «Вирішення проблем».

Дія: обговорення поворотних моментів сюжету.

Можливі запитання: «Які варіанти дій мав герой?», «Що сталося б, якби він піддався паніці/гніву», «Яка саме стратегія допомогла йому перемогти (дихання, порада друга, пауза)»?

Етап ІІІ. Інтеріоризація досвіду (привласнення).

Мета: перенесення казкового досвіду в реальне життя (розвиток адаптивності).

Вправа: «Подарунок герою». Психолог пропонує дитині взяти собі «уявний артефакт» героя (наприклад, «Щит Спокою» або «Окуляри Оптимізму») і уявити, як він допоможе завтра у школі.

Спеціальні прийоми для корекції тривожності.

З огляду на високу кореляцію між тривожністю та низьким емоційним інтелектом, рекомендовано використовувати такі техніки:

«Переписування кінцівки»: якщо дитина пропонує песимістичний сценарій або каже, що герой програє (маркер тривожності), педагог пропонує разом змінити фінал на позитивний. Це формує навичку оптимізму та відчуття контролю над ситуацією.

Приклади.

«Казка про Страх, який став маленьким»: створення авторських історій, де лякаючий об'єкт (екзамен, темрява, булінг) висміюється або зменшується у розмірах. Це знижує рівень реактивної тривожності.

«Діалог субособистостей»: у казці вводяться два персонажі-помічники: один відповідає за «Паніку», інший – за «Розум». Дитина вчиться давати слово «Розуму». Це тренує контроль імпульсів.

Оскільки авторський текст є незмінною константою, психологічний вплив здійснюється через організацію процесу сприйняття, обговорення та інтеріоризації (привласнення) смислів, закладених автором.

З огляду на високий рівень тривожності у вибірці (особливо реактивної), не можна починати читання «з порога».

Ритуал входу: перед читанням вашої казки варто застосувати коротку техніку налаштування (наприклад, «правило тиші» або «коло довіри»), щоб перемкнути увагу дітей з уроків/стресу на сприйняття історії.

Позиція автора: якщо ви читаєте казку особисто, ваш голос стає інструментом регуляції. Використовуйте спокійний, впевнений тембр. Для тривожних дітей голос оповідача працює як «зовнішня опора».

Технологія «Керованого читання»

Для підлітків 10–12 років суцільне читання може бути нудним. Рекомендовано розбивати ваш авторський текст на смислові блоки.

Метод «Стоп-кадр»: робити паузу у критичних точках сюжету (наприклад, коли герой стикається з проблемою).

Питання: «Як ви думаєте, що автор приготував для героя далі?», «Як би вчинив звичайна людина, і як вчинить герой?»

Психологічний сенс: коли діти пропонують свої варіанти (часто песимістичні через свою тривожність), а ви потім зачитуєте ваше авторське конструктивне рішення, відбувається терапевтичний ефект: розрив шаблону катастрофізації.

Робота з метафорою

Казки зазвичай, і авторські в тому числі, містять приховані сенси. Робота з підлітками має будуватися на «розшифровці» цих сенсів. Можливе застосування наступних технік.

Дистанціювання (проєкція): обговорюємо тільки героя вашої казки, не переходячи на особистості дітей. Це важливо для сором'язливих підлітків (54% вашої вибірки мають проблеми з самоствердженням).

Запитання: «Чому герой вчинив саме так?», «Яка суперсила (якість характеру) допомогла йому впоратися?» (Тут ви підводите їх до потрібної вам якості: емпатії, самоконтролю тощо).

Пошук «Ключа»: запропонуйте дітям знайти у тексті «головний секрет» (моральний висновок), який ви там сховали.

Привласнення досвіду.

Перенесння «мудрості» авторської казки в життя дитини без «повчань». Можливе застосування наступних методів.

Метод «Цитата-оберіг»: виберіть з казки сильну фразу (девіз героя, пораду мудреця). Запропонуйте дітям записати її або створити мем/картинку з цією фразою. Це стане «якорем» для саморегуляції у стресовій ситуації.

Співвіднесення досвіду: «У нашій казці герой познайомився з емоціями та почуттями. А в яких ситуаціях у школі цей могло б допомогти?»

Специфіка роботи з тривожними дітьми.

Оскільки статистика показала низьку стресостійкість, казки мають виконувати функцію стабілізації.

Акцент на щасливому фіналі: під час обговорення обов'язково акцентуйте увагу на тому, що криза минула і герой у безпеці. Для тривожної дитини важливо багаторазово пересвідчитися, що «все закінчилося добре».

Ідентифікація ресурсів: запитайте: «Хто допомагав герою?» (друзі, внутрішня сила, випадок). Це вчить дітей бачити ресурси підтримки у власному житті.

Отже, запропонований методичний комплекс є універсальним інструментом у практиці психолога, оскільки він поєднує низьку вартість реалізації з високою ефективністю впливу на розвиток емоційної обізнаності та навичок саморегуляції в умовах сучасної базової школи.

Висновки до розділу 3

1. Представлений підхід до розвитку емоційного інтелекту учнів 5–6 класів базується на комплексному поєднанні принципів бібліотерапії, сугестивного впливу та візуальної стимуляції, що дозволяє реалізувати системний корекційно-розвитковий вплив на особистість підлітка. В основі методу лежить ідея створення специфічного текстово-ілюстративного середовища, де авторська казка виступає не лише як носій морально-етичних смислів, а як динамічна модель розв’язання внутрішніх конфліктів. Розподіл казок на медитативні, дидактичні та психокорекційні типи забезпечує логічну послідовність роботи: від первинного зниження психоемоційної напруги та нормалізації соматичного стану через дихальні вправи до глибокої когнітивної переробки емоційного досвіду та корекції поведінкових патернів.

2. Особливе теоретичне та практичне значення має інтеграція фото-компоненту з використанням шарнірних ляльок, що трансформує статичний текст у наочний конструкт. Застосування ляльок різного розміру та з високим ступенем артикуляції суглобів дозволяє деталізовано передати нюанси невербальної комунікації, які часто залишаються поза увагою підлітків у реальному спілкуванні. Завдяки тринадцяти точкам артикуляції створюється візуальна опора для ідентифікації складних емоційних станів. Це дозволяє ефективно працювати з такими субкомпетенціями емоційного інтелекту, як адаптивність, самомотивація та емпатія, оскільки дитина отримує можливість спостерігати за трансформацією героя «ззовні» через фото-сюжет, а потім інтеріоризувати цей досвід через рефлексивний аналіз.

3. Етапність роботи – від емоційної ідентифікації з героєм до «привласнення» його ресурсних станів у формі ментальних артефактів – створює надійний механізм подолання реактивної тривожності та підвищення стресостійкості. Використання технік «керованого читання» та рескриптингу дозволяє перетворити процес сприйняття казки на активну психологічну дію, де учень стає співавтором конструктивного фіналу.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено теоретичне і емпіричне дослідження психолого-педагогічного впливу казки на розвиток емоційного інтелекту учнів базової школи. Це виявилося в з’ясуванні сутності поняття «емоційний інтелект», визначені основних чинників розвитку емоційної сфери молодших підлітків, особливостей створення авторських казок та можливого їх застосування для розвитку емоційного інтелекту учнів. Отриманні результати, дозволяють узагальнено зробити такі висновки:

1. Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів щодо проблеми розвитку емоційної сфери сучасних підлітків, розкрито сутність поняття «емоційний інтелект». Визначено, що найчастіше емоційний інтелект у психологічній науці трактується як: а) багатовимірне утворення, що охоплює комплекс взаємопов'язаних компетентностей, б) складна інтегральна властивість, що поєднує когнітивні й емоційні механізми регуляції, виступає предиктором професійної ефективності та психологічного благополуччя. У структурі емоційного інтелекту виокремлюють внутрішньо особистісний та міжособистісний аспекти, які забезпечують розуміння власних мотивів і сенсів, а також ефективну комунікацію з оточуючими.

2. Визначено психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту учнів базової школи. Зазначено, що в молодшому підлітковому віці емоційна сфера характеризується підвищеною емоційною лабільність, труднощами у вербалізації складних почуттів, недостатньою сформованістю вольової саморегуляції та наявністю «вибіркової емпатії», що актуалізує потребу в цілеспрямованому психолого-педагогічному впливі. Відповідно, розвиток емоційної компетентності учнів базової школи має бути спрямований на: розширення «словника емоцій», формування навичок розпізнавання емоційних тригерів, розвиток здатності до конструктивного вирішення конфліктів та трансформацію імпульсивних реакцій у свідому поведінку.

3. Окреслено основи казкотерапії як психолого-педагогічного методу розвитку емоційної сфери учнів в умовах сьогодення. Зазначено, що ключовою характеристикою казкатерапії, як психолого-педагогічного методу розвитку емоційного інтелекту, є створення безпечного казкового середовища, яке забезпечує умови для розкриття потенціалу особистості та формування нових моделей поведінки. Використання у казці ілюстративних компонентів сприяє активізації мислення особистості, переосмисленню її власного досвіду, формуванню нового образу «Я» та успішній інтеграції набутих знань у реальне життя.

4. Емпірично досліджено вплив казок на розвиток емоційного інтелекту учнів. Психологічна діагностика учнів 5-6 класів показала нерівномірність розвитку емоційного інтелекту в молодшому підлітковому віці, де найбільш вразливою є сфера керування стресом, а низькі показники за шкалами «Стресостійкість» та «Контроль імпульсів» корелюють з високим рівнем тривожності. Водночас, вплив тривожності на міжособистісні компоненти емоційного інтелекту (Емпатія, Соціальна відповідальність) виявився статистично незначущим, що свідчить про збереження соціальної чутливості навіть за умов внутрішнього дистресу. Також, виявлено гендерні відмінності у структурі емоційного інтелекту досліджуваної вибірки, де дівчата демонструють достовірно вищі показники емпатії та міжособистісних стосунків ($p < 0.001$), тоді як хлопці характеризуються вищим рівнем стресостійкості, вирішення проблем та контролю імпульсів.

За результатами дослідження, проведеного після застосування трьох типів авторських казок з фото-компонентом, зафіксовано позитивну динаміку змін у структурі емоційного інтелекту учнів: зниження рівня реактивної та особистісної тривожність (на 7,7 бали та 5,8 бали відповідно); зростання показників в компонентах «стресостійкість» (на 13.3%) та «саморегуляція» (на 12.4%), що вказує на формування в учнів дієвих механізмів опанування емоційними станами. Проведений якісний аналіз індивідуальних випадків продемонстрував перехід учнів від дезадаптивних реакцій (паніка, апатія,

агресія) до використання конструктивних навичок самоконтролю, що дозволяє зробити загальний висновок про доцільність використання казкотерапії з візуальними стимулами для гармонізації емоційної сфери школярів.

5. Розроблено методичні рекомендації щодо застосування казок для розвитку емоційного інтелекту дітей. Обґрунтовано, що особливе теоретичне та практичне значення має інтеграція фото-компоненту з використанням шарнірних ляльок, що трансформує статичний текст у наочний конструкт. Застосування ляльок різного розміру та з високим ступенем артикуляції суглобів дозволяє деталізовано передати нюанси невербальної комунікації, які часто залишаються поза увагою підлітків у реальному спілкуванні.

Таким чином, вважаємо гіпотезу дослідження підтвердженою: авторська казка з фото-компонентом є дієвою та екологічною психотехнологією, що сприяє гармонізації емоційної сфери молодших підлітків, зниженню тривожності та цілеспрямованому розвитку емоційної компетентності учнів базової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амплєєва О. М. Особливості навчання майбутніх психологів з використанням принципів емоційного інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 1(1). С. 9–13. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_1%281%29____3 (дата звернення: 12.02.2026).

2. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи : кол. монографія / за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. Львів : ЛьвДУВС, 2023. 283 с.

3. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2021. 256 с.

4. Бєлєнька Г. В. Казка як засіб екологічної освіти і виховання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 5(36). С. 14–18.

5. Бєлєнька Г. В. Родинні читання: відновимо добру традицію. *Дошкільне виховання*. 2013. № 2. С. 17–19.

6. Биконя О. П. Розвиток емоційного інтелекту молодших підлітків у процесі соціальної взаємодії. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 39. С. 34–45.

7. Бурлако Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, вип. 7. С. 34–49. DOI : https://doi.org/10.31108/1.2019.5.7.

8. Бурчик О. В. Групова казкотерапія в особистісно-орієнтованому вихованні дітей. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005. № 25. С. 203–205.

9. Варій М. Психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 288 с.

10. Василевська О., Дворніченко Л. Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 24–31.

11. Васильківський І. П. Сутність та структура поняття емоційний інтелект в контексті виховання особистості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України.* Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 253. С. 26–31. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_253_5.

12. Вознічка-Парузель Б. Мистецтво створення релаксаційних казок. *Острів безпеки у світі небезпеки: на допомогу бібліотерапевту*. Львів, 2012. С. 89–91.

13. Глобальний тест на емоційний інтелект. *IDRlabs*. URL : www.idrlabs.com (дата звернення: 08.02.2026).

14. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей. Рівне, 2001. 212 с.

15. Грандт В. В. Емоційний інтелект як чинник посттравматичного зростання особистості в юнацькому віці. *Журнал сучасної психології*. 2024. № 1(32). DOI : https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-1-4.

16. Гуд Г. О. Емоційна сфера особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 14. Вип. 1. С. 84–94.

17. Ґоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.

18. Дестено Д. Емоційний успіх. Як отримати бажане та необхідне від життя за допомогою трьох ключових емоцій. Харків : Фабула, 2019.

19. Дубяга Я. І. Теоретичне обґрунтування емоційного інтелекту особистості як психологічного феномену. *Проблеми сучасної психології*. 2018. № 2(14). URL : https://doi.org/10.26661/2310-4368-2018-2-14-04.

20. Зарицька В. В. Ознаки наявності емоційного інтелекту у особистості. *Вісник Дніпропетровського університету.* Серія «Педагогіка і психологія». 2013. Вип. 19. С. 74–79.

21. Кернас А. В., Бесєда М. Емоційний інтелект: його концепція, метод вимірювання та вплив на соціально-психологічну адаптацію особистості. *SCIENTIA* : зб. наук. пр. (Antwerp, Belgium, 25 жовт. 2024). С. 234–237.

22. Кльоц Л. Можливості казкотерапії у подоланні психічної травми. *Житомирщина педагогічна*. 2022. № 2(26). С. 66–73.

23. Ковальчук О. К. Вікова та педагогічна психологія : курс лекцій. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 312 с.

24. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2003. 224 с.

25. Котик Т. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи. Тернопіль : Астон, 2020. 192 с.

26. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник. 2-ге вид., випр. Ужгород : Вид-во Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.

27. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П., Замелюк М. І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 152 с.

28. Майбородюк Н. Д. Казкотерапія у розвитку ціннісно-смислової свідомості учнів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. 28. С. 136–141.

29. Мединська Ю. Я. Емоційний інтелект як адаптаційний ресурс особистості у сучасному суспільстві. *Людина, сім'я, суспільство: соціологічні та психологічні виміри* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16–17 лют. 2024 р.). Київ, 2024. С. 60–63.

30. Миронюк Є. В. Визначення та історія розвитку поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. С. 452–461.

31. Молицька М. Терапевтичні казки. Львів : Свічадо, 2009. 200 с.

32. Музичук О. О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 17. С. 22–35.

33. Нагорна О. А. Стресозахисна функція емоційного інтелекту. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 161–171.

34. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL : https://surl.li/wpyavw (дата звернення: 06.02.2026).

35. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість. *Практична психологія і соціальна робота*. 2008. № 9. С. 26.

36. Овчаренко А. Р. Емоційний інтелект як основа соціалізації. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України*. Т. XIII, ч. 3. С. 280–286.

37. Опанасюк І. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2017. 210 с.

38. Опанасюк І. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії : автореф. дис. канд. психол. наук. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2017.

39. Панькова А. О. Особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку : автореф. магістерської роботи. Миколаїв : Чорноморський нац. ун-т ім. П. Могили, 2020.

40. Прокопчук А.-О. О. Особливості вияву емоційного інтелекту у підлітковому віці : магістерська робота. Київ, 2023. URL : http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/4217 (дата звернення: 12.02.2026).

41. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 423 с.

42. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. Верховна Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 06.02.2026).

43. Савчин М. Загальна психологія. Київ : Академія, 2024.

44. Темрук О. В. Проблема емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 33. С. 207–223.

45. Тищенко Г. В. Вплив авторської казки на розвиток емоційного інтелекту особистості. *Молода наука-2025* : зб. наук. праць студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених : у 5 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. Т. 1. С. 307–309.

46. Тищенко Г. В. Дослідження впливу авторської казки з фотокомпонентом на розвиток емоційного інтелекту особистості. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку* : матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф. (23–24 жовт. 2025 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : ЗНУ, 2025. С. 119–121.

47. Тищенко Г. В. Психологічне відображення розвитку емоційної сфери особистості. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 19 лист. 2025 р.). Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 124–126.

48. Тищенко Г. В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту учнів 5 класу базової школи. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2025. № 3(61). URL : https://surl.li/uwmpgu.

49. Тищенко Г. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як інтегративної компетенції особистості. *Педагогічні науки та освіта* : зб. наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2025. Вип. L–LI. С. 181–188.

50. Туриніна О. Л., Хілько С. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Вісник післядипломної освіти.* Серія «Соціальні та поведінкові науки». 2024. Вип. 28(57). С. 113–135. DOI : https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-113-135.

51. Фішер Р., Шапіро Д. Емоційний інтелект в перемовинах. Київ : Сварог, 2023. 254 с.

52. Чемодурова Ю. М., Тищенко Г. В. Особливості використання авторської казки з фото-компонентом як психолого-педагогічного методу розвитку особистості. *Журнал сучасної психології*. 2025. № 2(37). С. 137–145.

53. Шик Л. А., Гаркуша Г. В., Тур Л. В., Рудик О. А. Казкотерапія в роботі з дошкільниками. Харків : Основа, 2012. 240 с.

54. Шпак М. М. Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 104–109.

55. Agnoli S., Mancini G., Andrei F., Trombini E. The Relationship Between Trait Emotional Intelligence, Cognition, and Emotional Awareness: An Interpretative Model. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01711.

56. Allport G. W. Personality: A psychological interpretation. New York : Henry Holt and Company, 1937. 588 p.

57. Appleton V. Avenues of hope: Arttherapy and the resolution of trauma. *Art Therapy*. 2001. Vol. 18, Iss. 1. P. 6–13.

58. Arias J. A. R. et al. Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicología Conductual*. 2022. Vol. 30, No. 2. P. 327–346.

59. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada : Multy-Health System, 1997.

60. Beldoch, M. Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. In J. R. Davitz (Ed.), *The Communication of Emotional Meaning.* New York : McGraw-Hill, 1964. P. 31–42.

61. D'Amico A., Geraci A. Beyond emotional intelligence: The new construct of meta-emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. P. 1–12. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096663.

62. Eysenck H. J. Intelligence: A New Look. New Brunswick : Transaction Publishers, 1998. 227 p.

63. Fredrickson B. L., Branigan C. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*. 2005. Vol. 19(3). P. 313–332. DOI : https://doi.org/10.1080/02699930441000238.

64. Giancola M., Palmiero M., D'Amico S. Divergent but not Convergent Thinking Mediates the Trait Emotional Intelligence-Real-World Creativity Link: An Empirical Study». *Journal of creativity research*. Vol. 36. № 1, 2024. P. 15–23. DOI : https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2092338.

65. Garaigordobil M., Peña-Sarrionandia A. Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. Article 743. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00743.

66. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York, NY : Bantam Books, 1995.

67. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books, 2011.

68. Gardner H. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York : Basic Books, 2000.

69. Matczak A., Knopp K. Relationship between temperament and the experiential and strategic components of emotional intelligence. *Polish Psychological Bulletin*. 2019. Vol. 50, № 2. P. 93–100. DOI : https://doi.org/10.24425/ppb.2019.126023.

70. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. Vol. 63. P. 503–517.

71. Peseschkian N. Oriental Stories as Techniques in Positive Psychotherapy. USA : AuthorHouse, 2016. 202 p.

72. Shorer S. et al. Emotional processing is not enough: relations among resilience, emotional-approach coping, and posttraumatic stress symptoms among combat veterans. *Frontiers in Psychology*. 2024. URL : https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1354669/full.

73. Sternberg R. J. Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. New York: Cambridge University Press, 1985. 411 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1 – Масив балів особистісної та ситуативної тривожності за методикою Спілбергера Ч.Д.-Ханіна Ю.Л. (адаптація – Лемак М.В., Петрище В.Ю.)

№	Клас	Вік	Стать	РТ (сирий бал)	ОТ (сирий бал)	Рівень РТ	Рівень ОТ
1	5	10	Дів	46	43	Висока	Помірна
2	5	10	Хл	41	39	Помірна	Помірна
3	5	10	Хл	47	44	Висока	Помірна
4	5	10	Дів	52	50	Висока	Висока
5	5	10	Хл	40	38	Помірна	Помірна
6	5	10	Дів	40	38	Помірна	Помірна
7	5	10	Дів	54	52	Висока	Висока
8	5	10	Хл	48	45	Висока	Помірна
9	5	10	Дів	38	36	Помірна	Помірна
10	5	10	Хл	46	44	Висока	Помірна
11	5	10	Дів	38	37	Помірна	Помірна
12	5	10	Хл	38	37	Помірна	Помірна
13	5	10	Дів	42	40	Помірна	Помірна
14	5	10	Хл	35	34	Помірна	Помірна
15	5	11	Хл	28	27	Низька	Низька
16	5	10	Дів	37	36	Помірна	Помірна
17	5	11	Хл	34	33	Помірна	Помірна
18	5	10	Дів	39	38	Помірна	Помірна
19	5	10	Дів	34	32	Помірна	Помірна
20	5	11	Дів	30	30	Низька	Низька
21	5	10	Хл	44	42	Помірна	Помірна
22	5	10	Дів	40	38	Помірна	Помірна
23	5	11	Хл	42	40	Помірна	Помірна
24	5	10	Дів	31	30	Помірна	Низька
25	5	10	Хл	38	37	Помірна	Помірна
26	5	11	Дів	43	41	Помірна	Помірна

Продовження таблиці А1

27	5	10	Хл	31	30	Помірна	Низька
28	5	11	Хл	26	26	Низька	Низька
29	6	12	Хл	40	38	Помірна	Помірна
30	6	12	Дів	36	34	Помірна	Помірна
31	6	11	Дів	33	31	Помірна	Помірна
32	6	11	Дів	48	43	Висока	Помірна
33	6	11	Хл	38	36	Помірна	Помірна
34	6	11	Хл	38	36	Помірна	Помірна
35	6	11	Дів	51	46	Висока	Висока
36	6	11	Хл	30	27	Низька	Низька

Таблиця А.2 – Масив даних за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» учнів 5-6 класів

№	Стать	Адапт.	Самоств	Ем. спр.	Вир. ем.	Вир. пр.	Саморег	імп.	Міжос. ст.	Самопов	Самомот.	Соц. відп.	Стресост.	Емпатія	жит.	Оптимізм
1	Ж	52	48	58	60	50	45	42	65	55	50	62	40	70	52	48
2	Ч	60	65	50	45	68	58	60	50	62	58	48	65	42	60	62
3	Ч	45	42	40	38	52	35	38	45	44	45	40	42	48	40	38
4	Ж	38	35	42	55	35	28	25	58	36	32	55	22	65	30	28
5	Ч	55	58	52	50	60	54	56	52	58	55	50	60	46	55	58
6	Ж	62	60	65	68	58	55	52	72	64	60	70	50	75	65	62
7	Ж	35	30	38	52	32	25	22	55	32	28	52	20	62	28	25
8	Ч	48	50	45	40	55	42	45	48	46	48	45	50	40	45	48
9	Ж	70	68	75	78	65	62	60	80	72	68	78	58	82	75	72
10	Ч	42	45	40	35	48	38	40	42	40	42	40	45	38	40	42
11	Ж	58	55	62	64	55	50	48	68	60	55	65	45	72	58	55
12	Ч	56	60	48	42	62	52	55	48	58	54	46	60	40	55	58
13	Ж	50	45	55	58	48	42	40	62	52	48	60	38	68	50	45
14	Ч	65	68	55	50	70	60	62	55	66	62	52	68	45	65	66
15	Ч	78	80	65	60	82	75	78	62	76	75	60	85	52	78	80
16	Ж	55	52	60	62	52	48	45	66	56	52	64	42	70	55	52
17	Ч	68	70	58	52	72	64	66	58	68	65	55	72	48	68	70

Продовження таблиці А2

18	Ж	60	58	64	66	56	52	50	70	62	58	68	48	74	60	58
19	Ж	65	62	68	70	60	58	55	75	66	62	72	52	78	68	64
20	Ж	75	72	78	80	70	68	65	82	76	74	80	62	85	78	75
21	Ч	46	48	42	38	50	40	42	45	44	46	42	48	38	42	45
22	Ж	54	50	56	58	50	46	44	64	54	50	62	42	69	52	50
23	Ч	50	52	46	42	55	45	48	46	48	50	45	52	40	48	50
24	Ж	72	70	76	78	68	65	62	78	74	70	76	60	82	76	72
25	Ч	62	65	52	48	65	56	60	52	60	56	48	62	44	60	62
26	Ж	48	45	52	54	45	38	35	60	48	45	58	35	66	46	42
27	Ч	70	72	60	55	75	66	68	60	70	68	58	75	50	72	74
28	Ч	82	85	70	65	85	80	82	68	80	78	65	88	55	82	85
29	Ч	58	62	50	46	62	52	55	50	56	52	48	58	42	55	58
30	Ж	62	60	66	68	60	55	52	74	64	60	72	50	76	64	62
31	Ж	68	66	72	75	65	60	58	78	70	66	76	56	80	72	68
32	Ж	40	38	45	50	40	32	30	58	42	38	55	28	64	38	35
33	Ч	58	62	50	45	65	55	58	50	58	55	46	62	42	58	60
34	Ч	55	58	48	44	60	50	52	48	54	52	45	58	40	52	55
35	Ж	32	28	35	48	28	22	20	52	30	25	48	18	60	25	22
36	Ч	75	78	65	60	80	72	75	62	74	72	60	80	52	76	78

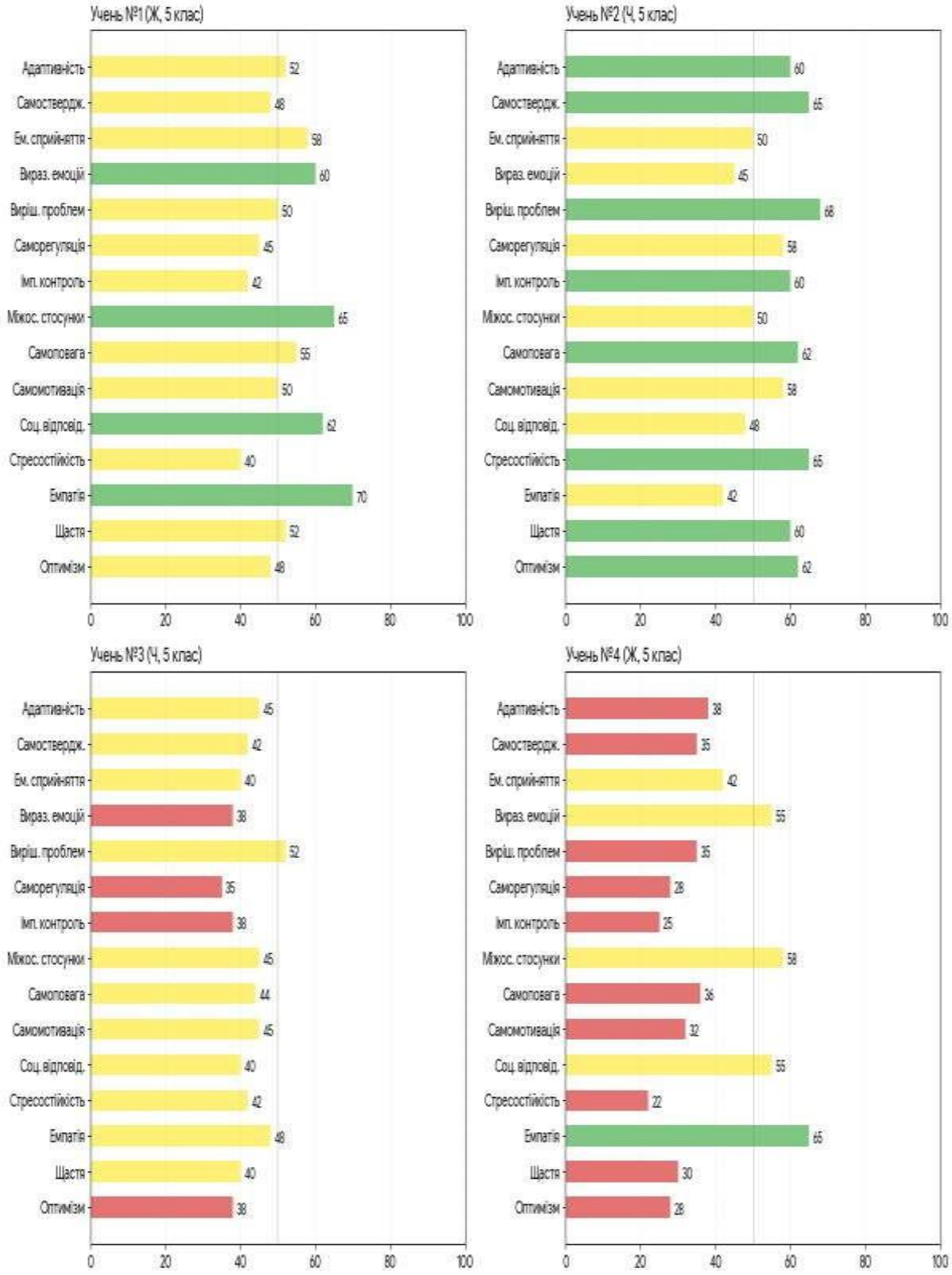


Рисунок А.1. – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» учнів №№ 1-4 п’ятого класу

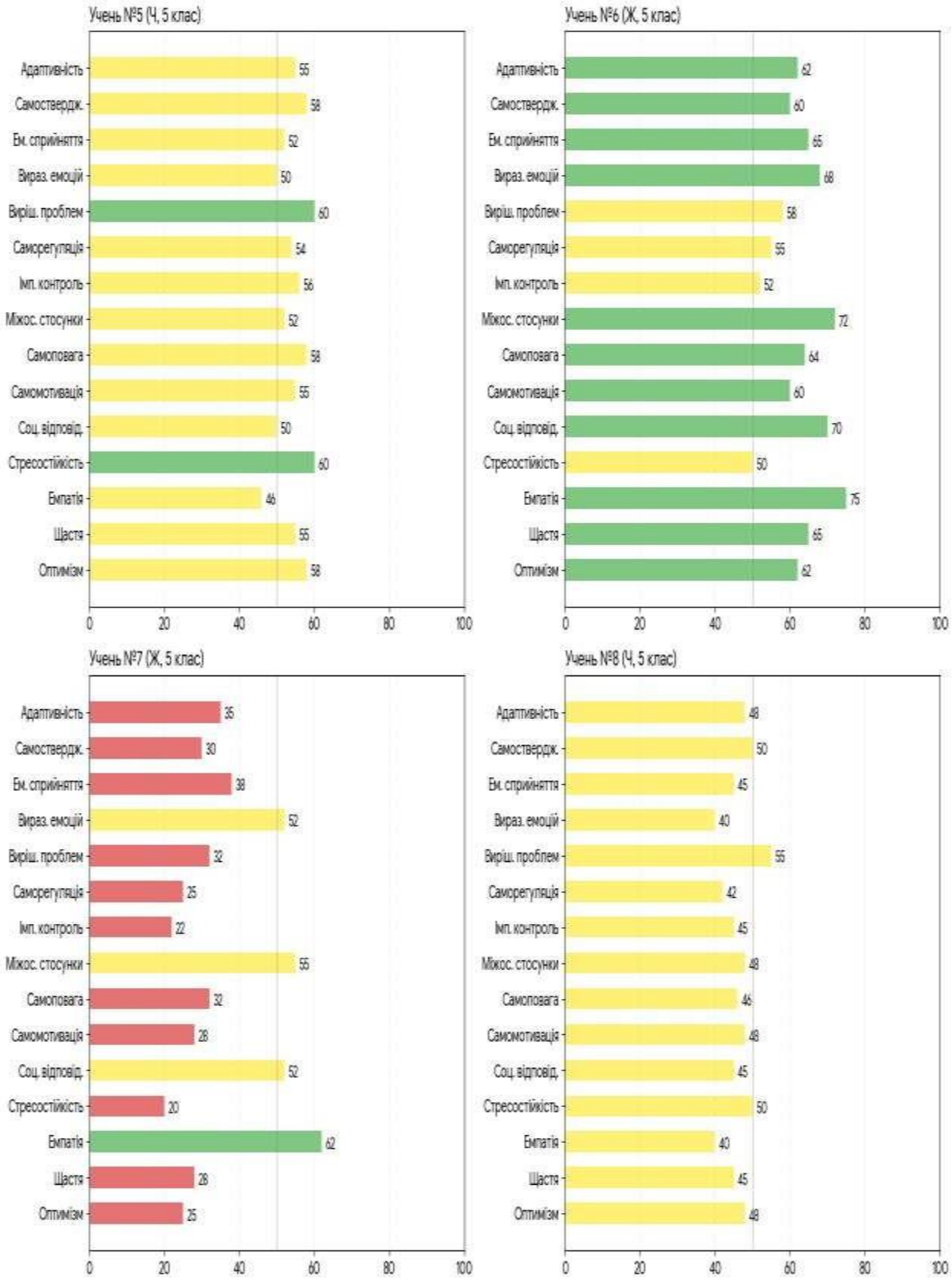


Рисунок А.2 – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» №№ 5-8 п’ятого класу

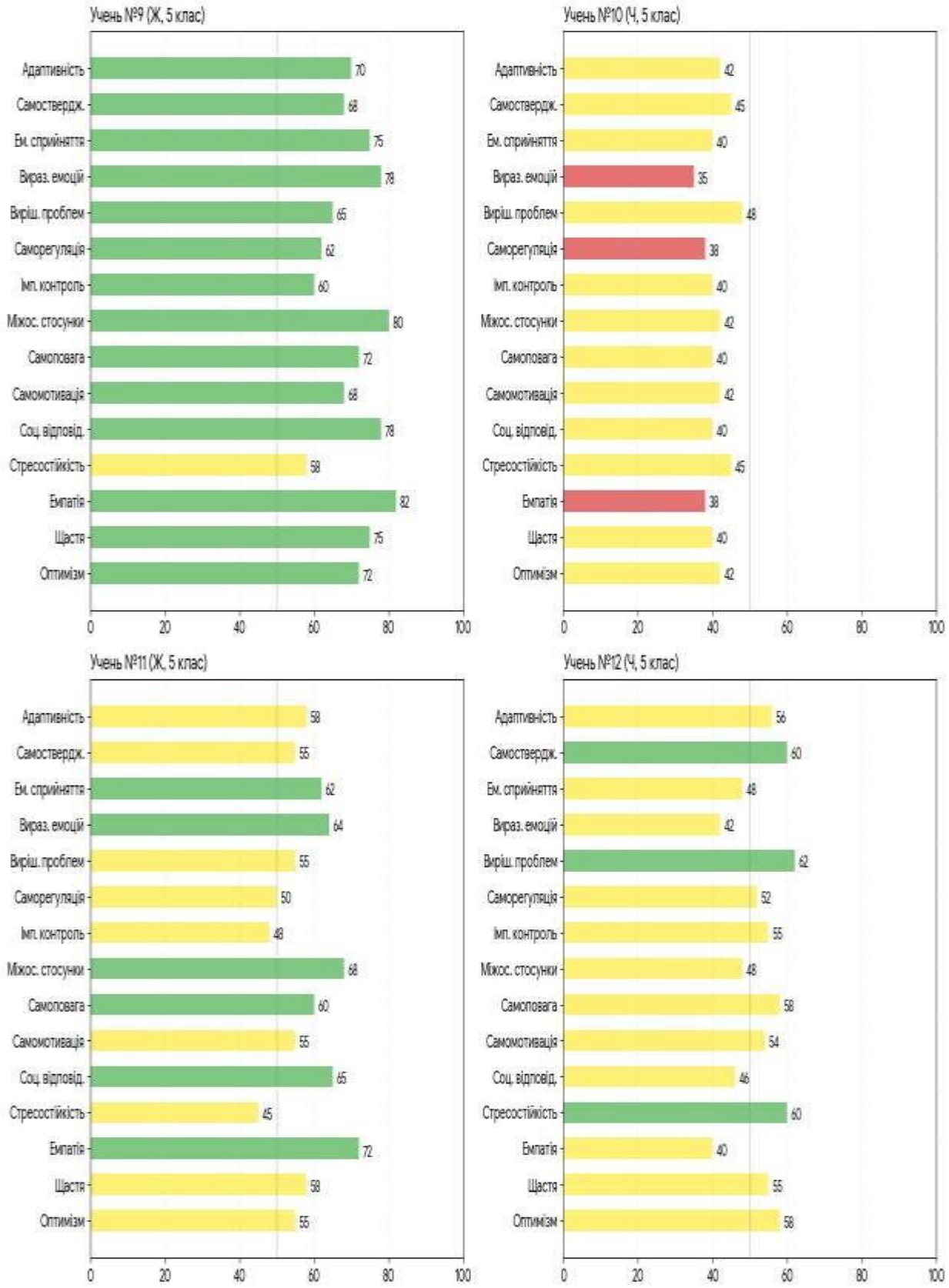


Рисунок А.3 – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» №№ 9-12 п’ятого класу

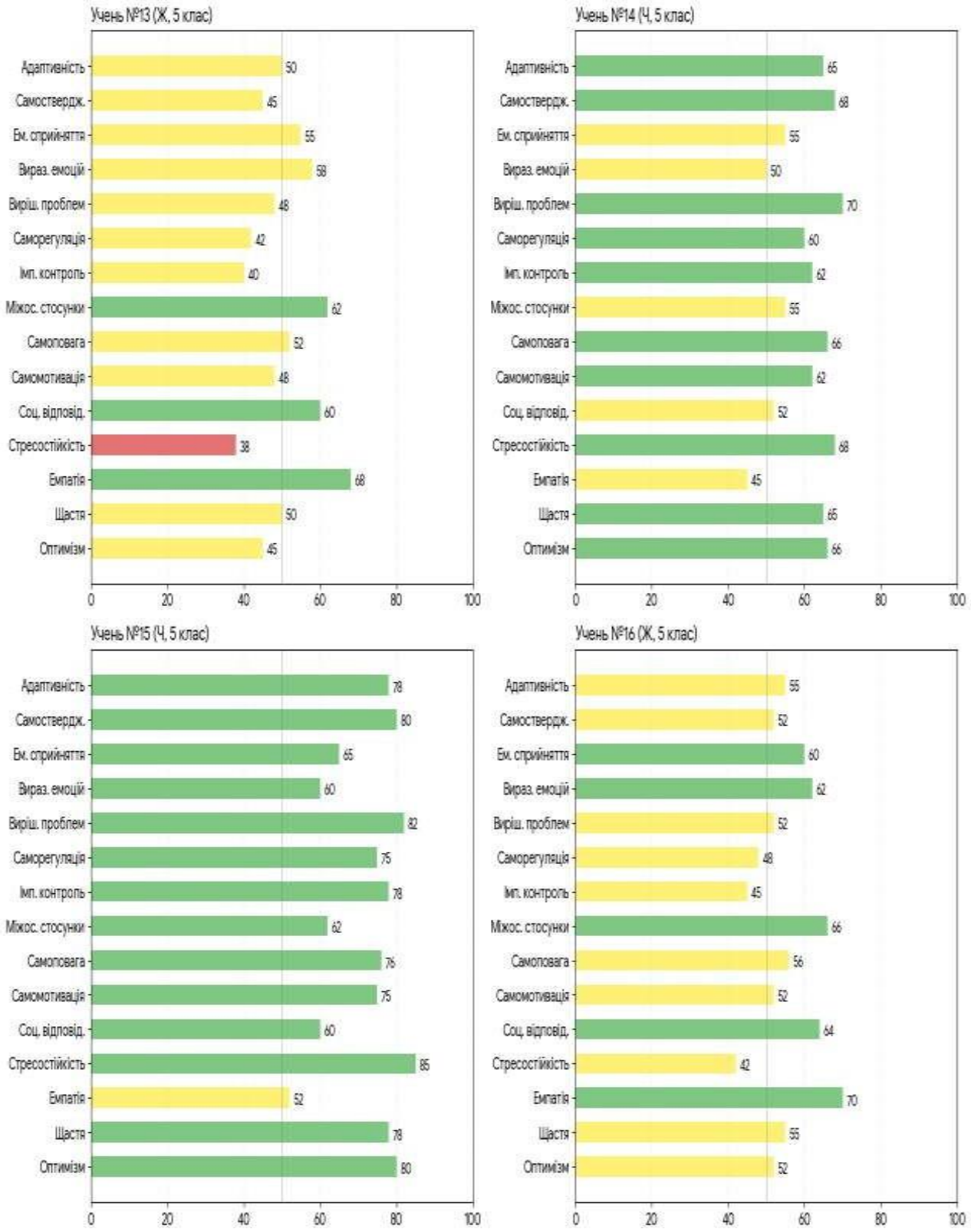


Рисунок А-4 – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» №№ 13-16 п’ятого класу

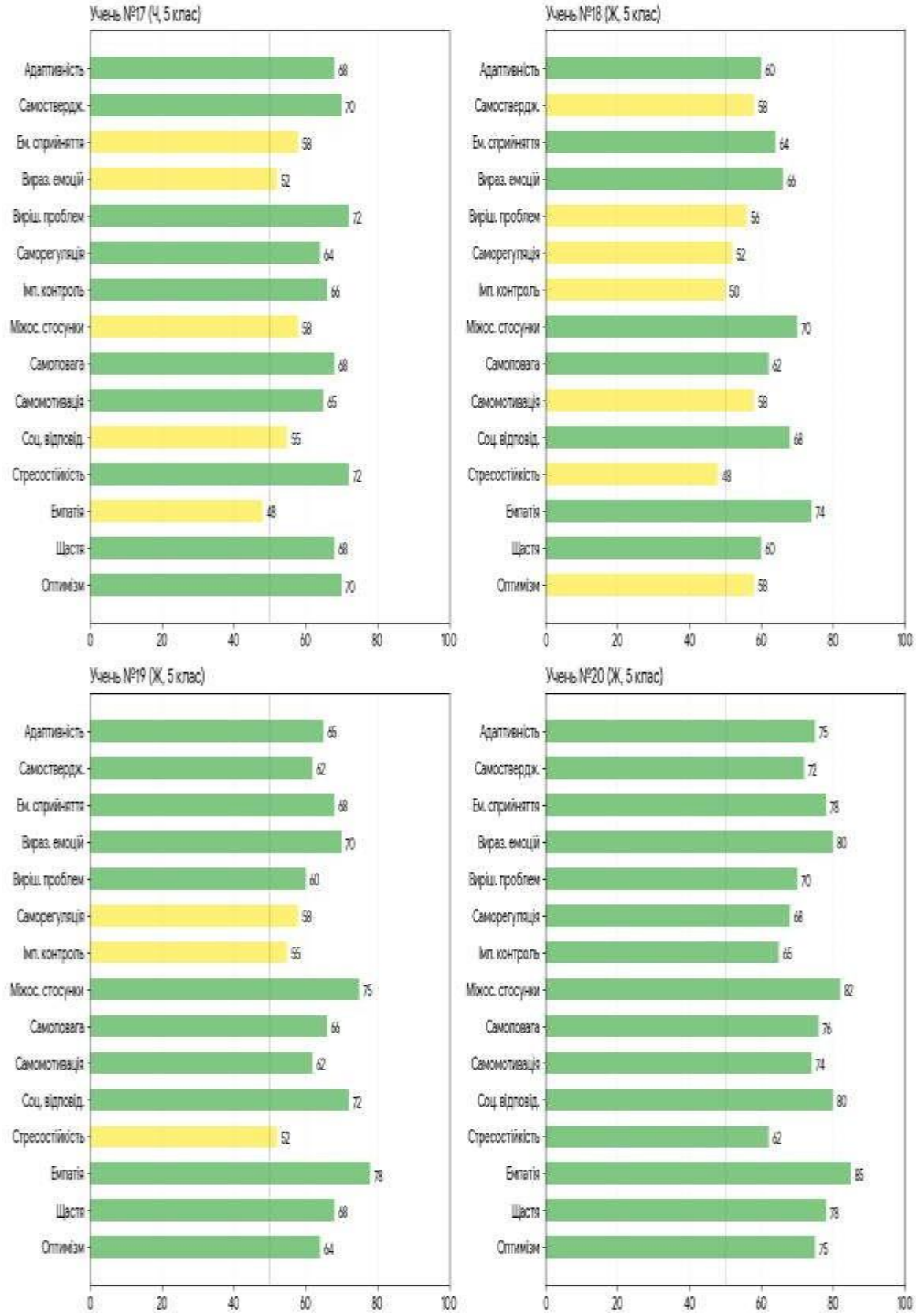


Рисунок А.5 – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» учнів №№ 17-20 п’ятого класу

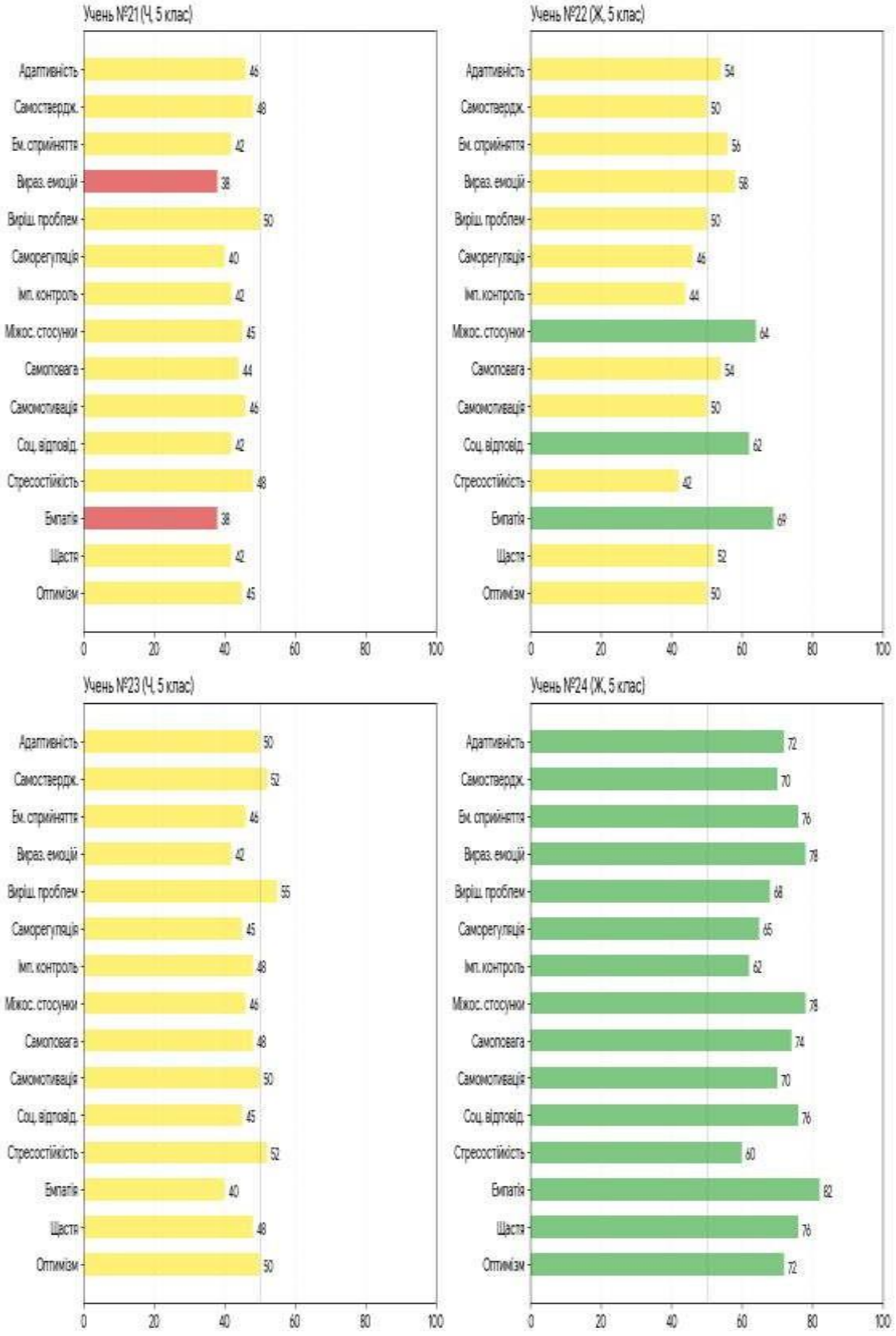


Рисунок А.6 – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» учнів №№ 21-24 п’ятого класу

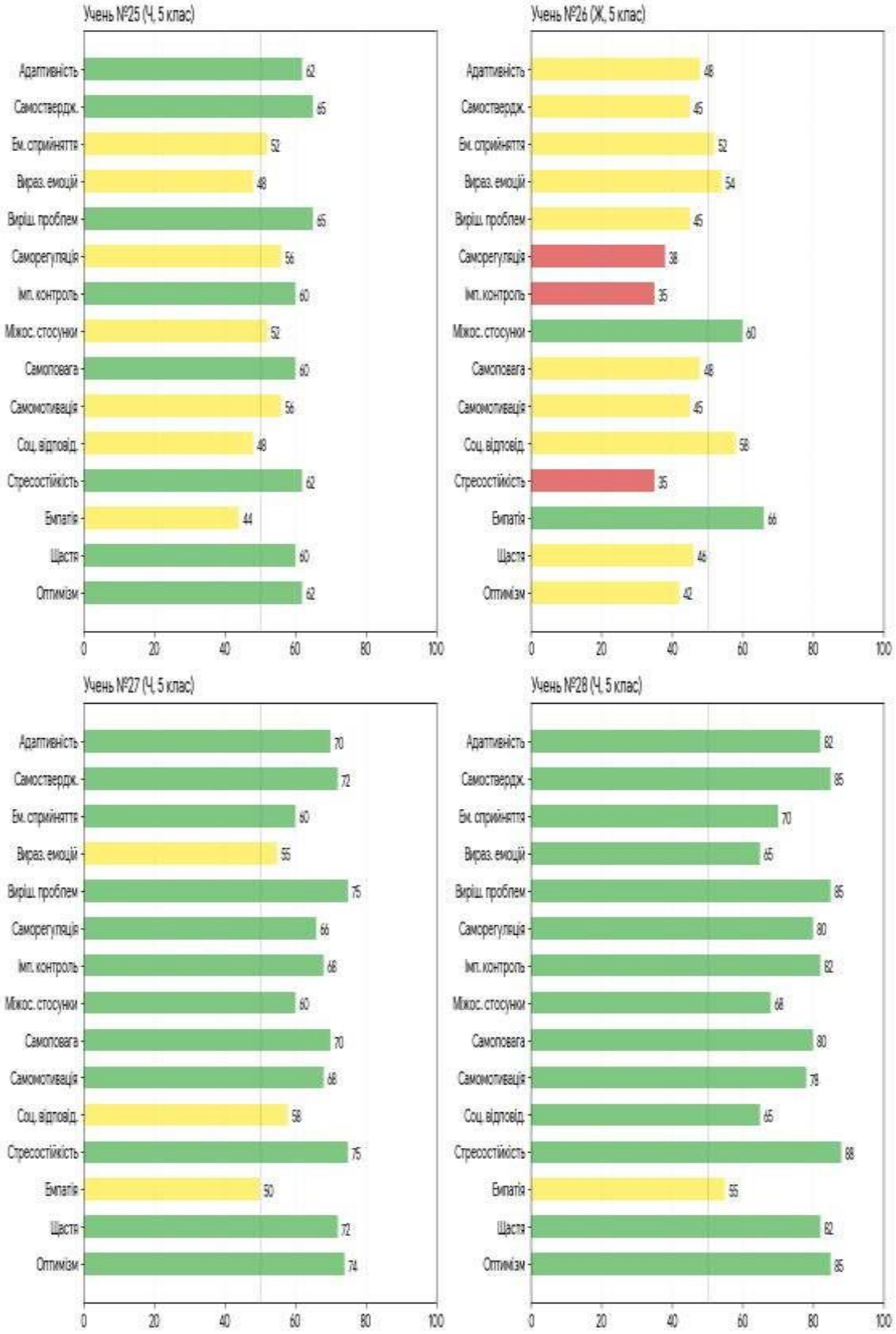


Рисунок А.7 – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» учнів №№ 25-28 п’ятого класу

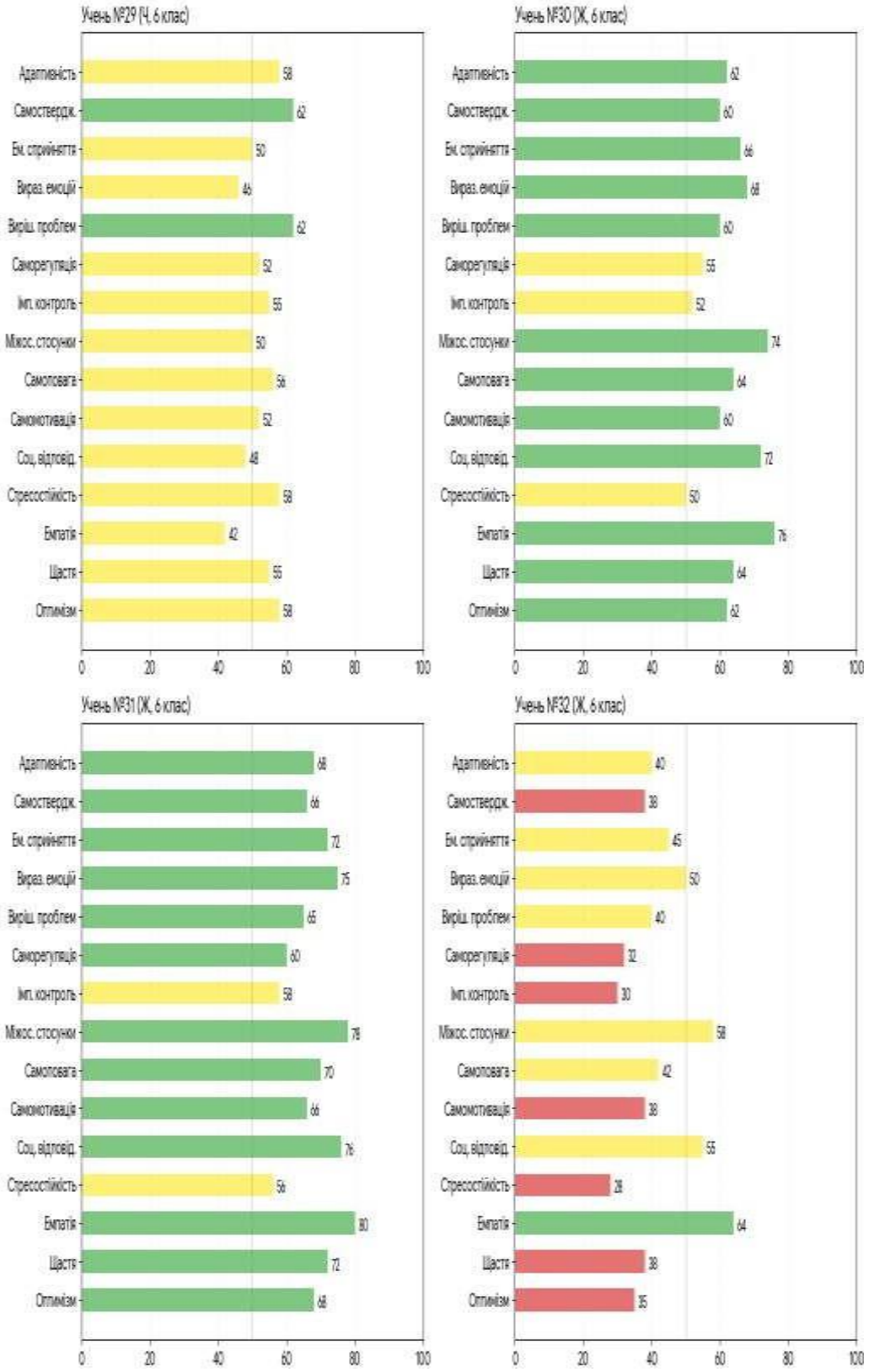


Рисунок А.8 – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» учнів №№ 29-32 шостого класу

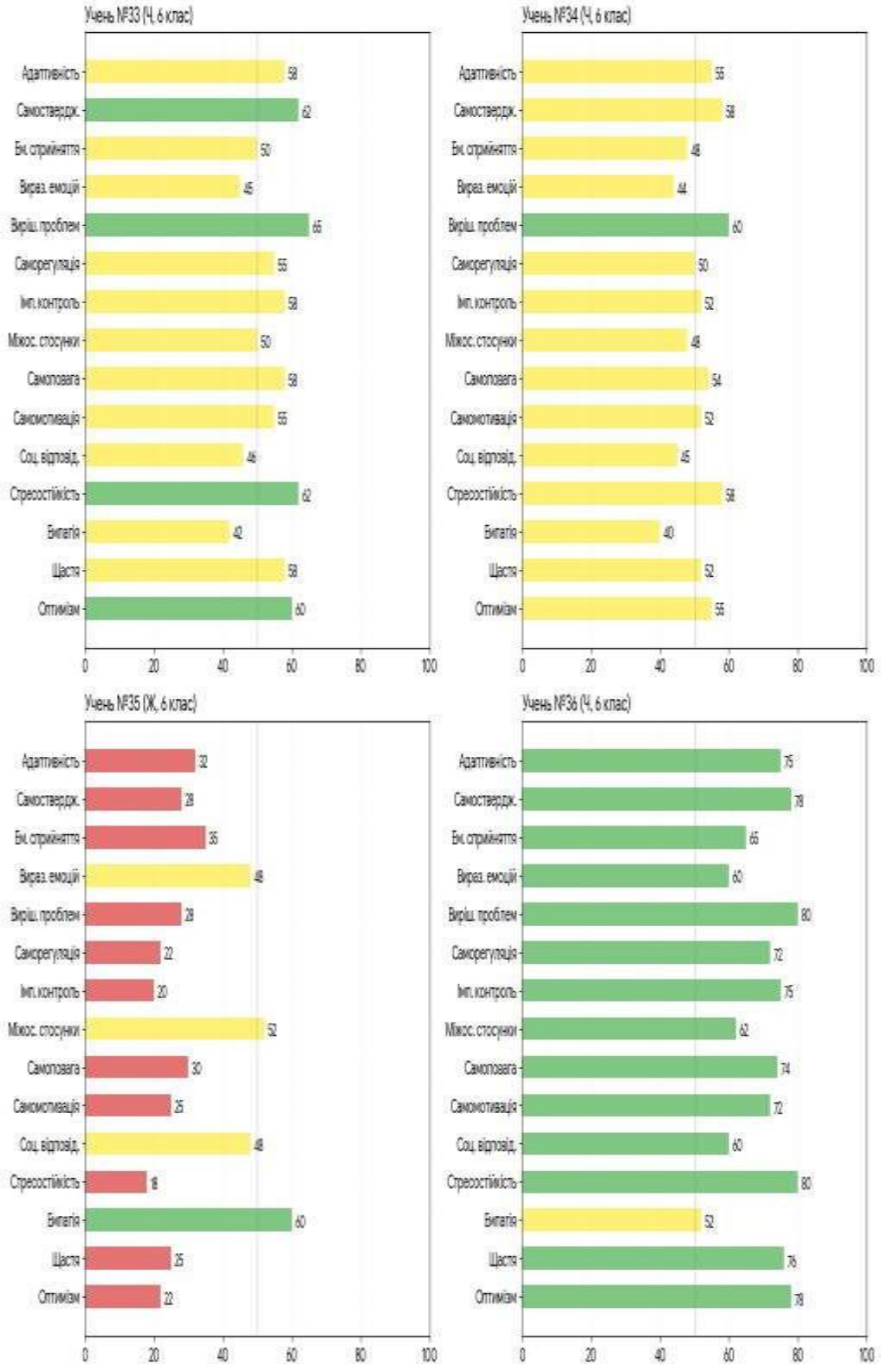


Рисунок А.9 – Графічне відображення психологічного профілю за опитувальником «Детальний тест на емоційний інтелект IDR-GEIT» учнів №№ 33-36 шостого класу

Психологічні профілі учнів 5-6 класів

Учень №1 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: висока (РТ 46).

Профіль емоційного інтелекту: домінує емпатія (70%). Слабкі сторони: стресостійкість (40%) та контроль імпульсів (42%).

Висновок: емоційно чутлива дитина. У стресових ситуаціях схильна до розгубленості. Висока емпатія дозволяє добре ладнати з однолітками, але дівчинка «пропускає крізь себе» чужі проблеми, що виснажує її ресурс.

Учень №2 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 41).

Профіль емоційного інтелекту: гармонійний розвиток. Високе вирішення проблем (68%) та адаптивність (60%).

Висновок: емоційний стан стабільний. Хлопець схильний раціоналізувати емоції. У конфліктах займає конструктивну позицію. Адаптація до школи проходить успішно.

Учень №3 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: висока (РТ 47).

Профіль емоційного інтелекту: знижені показники саморегуляції (35%) та стресостійкості.

Висновок: дещо інфантильний тип емоційного реагування. Хлопець пасивний, тривожність блокує його ініціативу. Потребує розвитку мотивації.

Учень №4 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: висока (РТ 52). Група ризику.

Профіль емоційного інтелекту: критично низька саморегуляція (28%) та стресостійкість (22%).

Висновок: стан емоційної дезадаптації. Дівчинка не справляється зі шкільним навантаженням емоційно. Можливі психосоматичні прояви.

Учень №5 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 40).

Профіль :емоційного інтелекту середній рівень розвитку всіх компонентів (50-60%).

Висновок: «нормотиповий» профіль. Дитина адекватно реагує на зауваження, має стабільну самооцінку. Ресурсна зона – вирішення проблем.

Учень №6 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 40).

Профіль емоційного інтелекту: високий рівень міжособистісних стосунків (72%) та емпатії (75%).

Висновок: соціально активна, комунікабельна лідерка. Добре розпізнає емоції інших, вміє підтримати.

Учень №7 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: висока (РТ 54). Група ризику.

Профіль емоційного інтелекту: дисгармонійний. Емпатія середня, але самоповага (32%) та стресостійкість (20%) вкрай низькі.

Висновок: тривожність зумовлена невпевненістю в собі. Схильна до самозвинувачення. У стресі замикається в собі.

Учень №8 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: висока (РТ 48).

Профіль емоційного інтелекту: рівний профіль із середніми показниками.

Висновок: прихована тривожність. Дитина намагається контролювати емоції, але це дається із зусиллям (внутрішнє напруження).

Учень №9 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 38).

Профіль емоційного інтелекту: високий рівень. Емпатія (82%), Оптимізм (72%).

Висновок: емоційно зріла особистість. Відмінна адаптація. Може виступати медіатором у конфліктах класу.

Учень №10 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: висока (РТ 46).

Профіль емоційного інтелекту: знижена адаптивність та стресостійкість (38%).

Висновок: екзаменаційна тривожність. Хлопець губиться під час контрольних, хоча може знати матеріал.

Учень №11 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 38).

Профіль емоційного інтелекту: висока емпатія та контроль імпульсів (48%).

Висновок: спокійна, врівноважена дівчинка. Добре керує своєю поведінкою, старанна, уникає конфліктів.

Учень №12 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 38).

Профіль емоційного інтелекту: акцент на вирішенні проблем (62%) та самоствердженні (60%).

Висновок: асертивний тип поведінки. Вміє відстоювати свою думку. Емпатія помірна, орієнтований на результат.

Учень №13 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 42).

Профіль емоційного інтелекту: низька стресостійкість (38%), але збережена комунікація.

Висновок: екстравертована, але тривожна дитина. Шукає підтримки у спілкуванні, залежна від думки оточуючих.

Учень №14 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 35).

Профіль емоційного інтелекту: висока адаптивність (65%) та вирішення проблем (70%).

Висновок: ресурсний учень. Швидко пристосовується до нових умов. Оптимістичний настрій.

Учень №15 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: низька (РТ 28).

Профіль емоційного інтелекту: дуже високий (лідерський тип). Стресостійкість (85%).

Висновок: «скеля». Емоційно стабільний, впевнений у собі. Трохи знижена емпатія, але це компенсується високою соціальною відповідальністю.

Учень №16 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 37).

Профіль емоційного інтелекту: середній. емпатія (70%) висока.

Висновок: типовий профіль дівчинки-підлітка: висока чутливість до соціальних контактів, хвилювання через стосунки.

Учень №17 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 34).

Профіль емоційного інтелекту: високе самоствердження (70%).

Висновок: активний, впевнений у собі хлопець. Схильний до лідерства. Не проявляє агресії, діє конструктивно.

Учень №18 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 39).

Профіль емоційного інтелекту: гармонійний середній рівень.

Висновок: емоційний стан задовільний. Спокійна, врівноважена дівчинка. Рівень тривоги в нормі.

Учень №19 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: Помірна (РТ 34).

Профіль емоційного інтелекту: висока емпатія (78%), але знижена стресостійкість.

Висновок: емоційно лабільна. Настрій часто змінюється. Потребує емоційної підтримки.

Учень №20 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: низька (РТ 30).

Профіль емоційного інтелекту: високий рівень. Щастя 78%.

Висновок: дуже чуйна, добра дитина. «Душа класу». Ресурсна та позитивна.

Учень №21 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 44).

Профіль емоційного інтелекту: середній, без виражених піків.

Висновок: адаптація задовільна, хоча тривожність дещо підвищена. Компенсує це старанністю.

Учень №22 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 40).

Профіль емоційного інтелекту: середня Емпатія.

Висновок: зосереджена на собі та своїх інтересах. Емоційна сфера стабільна.

Учень №23 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 42).

Профіль емоційного інтелекту: низький контроль імпульсів (46%) та стресостійкість.

Висновок: схильність до дратівливості та рухової розгальмованості через внутрішню тривогу.

Учень №24 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 31).

Профіль емоційного інтелекту: висока емпатія (82%) та самоповага (74%).

Висновок: гармонійна особистість. Вміє поєднувати навчання та спілкування.

Учень №25 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 38).

Профіль емоційного інтелекту: раціональний тип. Високе вирішення проблем, низька емпатія (44%).

Висновок: технічний склад розуму. Емоційно стриманий. Можуть бути труднощі в розумінні почуттів інших.

Учень №26 (дівчинка, 5 клас)

Тривожність: висока (РТ 43).

Профіль емоційного інтелекту: знижена самооцінка та оптимізм.

Висновок: тривожно-песимістичний тип. Дитина не вірить у свої сили, очікує невдачі.

Учень №27 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: помірна (РТ 31).

Профіль емоційного інтелекту: високі соціальні навички.

Висновок: активний, комунікабельний хлопець. Легко знаходить спільну мову.

Учень №28 (хлопець, 5 клас)

Тривожність: низька (РТ 26).

Профіль емоційного інтелекту: найвищий у класі (Зірка). Саморегуляція 80%, Стресостійкість 88%.

Висновок: абсолютна емоційна компетентність. Хлопець з високим потенціалом лідерства.

Учень №29 (хлопець, 6 клас)

Тривожність: помірна (РТ 40).

Профіль емоційного інтелекту: середній, але стресостійкість трохи знижена.

Висновок: тривожність ситуативна, пов'язана з навчальним навантаженням.

Учень №30 (дівчинка, 6 клас)

Тривожність: помірна (РТ 36).

Профіль емоційного інтелекту: висока емпатія та міжособистісні стосунки.

Висновок: спокійна, дружелюбна, безконфліктна.

Учень №31 (дівчинка, 6 клас)

Тривожність: помірна (РТ 33).

Профіль емоційного інтелекту: Висока емпатія (80%).

Висновок: хвилюється за інших більше, ніж за себе. Альтруїстичний тип («Рятувальник»).

Учень №32 (дівчинка, 6 клас)

Тривожність: висока (РТ 48).

Профіль емоційного інтелекту: Низький контроль імпульсів.

Висновок: емоційно нестабільна. Можливі спалахи роздратування або сліз.

Учень №33 (хлопець, 6 клас)

Тривожність: помірна (РТ 38).

Профіль емоційного інтелекту: середній рівень.

Висновок: перфекціоністські тенденції. Хлопець тривожиться через якість виконання завдань.

Учень №34 (хлопець, 6 клас)

Тривожність: помірна (РТ 38).

Профіль емоційного інтелекту: стабільний профіль.

Висновок: адаптований учень, проблем не виявлено.

Учень №35 (дівчинка, 6 клас)

Тривожність: висока (РТ 51). Група ризику.

Профіль емоційного інтелекту: дуже низькі показники, апатія, низьке Щастя (25%).

Висновок: депресивні тенденції. Відсутність ресурсу, емоційне вигорання. Потребує поглибленої діагностики.

Учень №36 (хлопець, 6 клас)

Тривожність: низька (РТ 30).

Профіль емоційного інтелекту: високий рівень саморегуляції (72%) та оптимізму (78%).

Висновок: життєрадісний, активний хлопець, стійкий до стресів.

Таблиця А.1 – Якісний аналіз психологічних профілів досліджуваної вибірки

№	Стать/ Клас	Тривожність (Спілбергер)	Емоційний профіль (IDRlabs)	Психологічна характеристика
1	Ж / 5	Висока (РТ 46)	Висока Емпатія (70%)	Емоційно вразлива, схильна переймати настрій оточуючих.
2	Ч / 5	Помірна	Високе Вир. проблем (68%)	Раціональний тип, конструктивний у конфліктах.
3	Ч / 5	Висока (РТ 47)	Низька Саморегуляція	Пасивний, тривожність блокує ініціативу.
4	Ж / 5	Висока (РТ 52)	Низька Саморегуляція (28%)	Група ризику. Стан дезадаптації, можлива психосоматика.
5	Ч / 5	Помірна	Середній рівень	Нормотиповий профіль, адекватна самооцінка.
6	Ж / 5	Помірна	Високі Міжособистісні стосунки	Лідерський тип, соціально активна.
7	Ж / 5	Висока (РТ 54)	Низька Самоповага (32%)	Група ризику. Невпевненість, схильність до самозвинувачення.
8	Ч / 5	Висока (РТ 48)	Середні показники	Прихована тривожність, зовнішній спокій при внутрішній напрузі.
9	Ж / 5	Помірна	High Potential (Емпатія 82%)	Емоційно зріла, медіатор конфліктів.
10	Ч / 5	Висока (РТ 46)	Низька Стресостійкість	Екзаменаційна тривожність, губиться у відповідальні моменти.
11	Ж / 5	Помірна	Високий Контроль імпульсів	Слухняна, старанна, уникає конфліктів.
12	Ч / 5	Помірна	Високе Самоствердження	Асертивний, вміє відстоювати думку, емпатія помірна.
13	Ж / 5	Помірна	Низька Стресостійкість	Екстравертована, залежна від оцінки оточуючих.
14	Ч / 5	Помірна	Висока Адаптивність	Ресурсний учень, оптимістичний, швидко адаптується.
15	Ч / 5	Низька	Найвища Стресостійкість	Емоційно стабільний («Скеля»), впевнений у собі.
16	Ж / 5	Помірна	Висока Емпатія	Чутлива до стосунків, типова підліткова емоційність.

Продовження таблиці А.1

17	**Ч / 5**	**Помірна**	**Високе Самоствердження**	**Активний, впевнений, схильний до лідерства.**
18	Ж / 5	Помірна	Середній рівень	Спокійна, врівноважена, без різких перепадів настрою.
19	Ж / 5	Помірна	Висока Емпатія	Дуже чуйна, але емоційно лабільна (зміна настрою).
20	Ж / 5	Низька	Високе Щастя (78%)	«Душа класу», життєрадісна, відкрита.
21	Ч / 5	Помірна	Середній рівень	Адаптація в нормі, механізми компенсації працюють.
22	Ж / 5	Помірна	Середня Емпатія	Емоційна сфера стабільна, зосереджена на собі.
23	Ч / 5	Помірна	Низький Контроль імпульсів	Рухова розгальмованість як прояв тривоги.
24	Ж / 5	Помірна	Висока Самоповага	Гармонійна особистість, успішна у навчанні.
25	Ч / 5	Помірна	Низька Емпатія (44%)	«Технічний» розум, емоційно стриманий, раціональний.
26	Ж / 5	Висока (РТ 43)	Низький Оптимізм	Тривожно-песимістичний тип, очікує невдачі.
27	Ч / 5	Помірна	Високі Соц. навички	Комунікабельний, легко знаходить спільну мову.
28	Ч / 5	Низька	Найвищий EQ (Саморег. 80%)	Абсолютна емоційна компетентність, лідер.
29	Ч / 6	Помірна	Знижена Стресостійкість	Ситуативна тривожність через навантаження.
30	Ж / 6	Помірна	Високі Міжос. стосунки	Дружелюбна, орієнтована на мирне вирішення суперечок.
31	Ж / 6	Помірна	Висока Емпатія	Альтруїстичний тип, «рятувальник».
32	Ж / 6	Висока (РТ 48)	Низький Контроль імпульсів	Емоційно нестабільна, спалахи роздратування.
33	Ч / 6	Помірна	Середній рівень	Перфекціоніст, тривожиться через якість роботи.

Закінчення таблиці А.1

34	Ч / 6	Помірна	Стабільний профіль	Адаптований, емоційних проблем не виявлено.
35	Ж / 6	Висока (РТ 51)	Низьке Щастя, Апатія	Група ризику. Депресивні тенденції, вигорання.
36	Ч / 6	Низька	Високий Оптимізм	Ресурсна дитина, стійка до стресу.

Додаток Б

Шкала оцінювання рівня реактивної та особистісної тривожності (Спілбергер Ч.Д., Ханін Ю.Л.) (українська адаптація: Лемак М.В., Петрище В.Ю.)

Реактивна (ситуативна) тривожність.

Інструкція: прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як Ви почуваєте себе в даний момент. Над питаннями довго не задумуйтеся, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

Варіанти відповідей: 1 – Ні, це не так. 2 – Мабуть, так. 3 – Вірно. 4 – Цілком вірно. Список питань опитувальника реактивної та особистісної тривожності представлено в таблиці Б.1. та таблиці Б.2.

Таблиця Б.1 – Опитувальник реактивної тривожності Спілбергера Ч.Д.-Ханіна Ю.Л.) (українська адаптація: Лемак М.В., Петрище В.Ю.)

№	Твердження	1	2	3	4
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Я перебуваю у напруженні	1	2	3	4
4	Я внутрішньо скований	1	2	3	4
5	Я почуваю себе вільно (невимушено)	1	2	3	4
6	Я засмучений	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю себе відпочилим	1	2	3	4
9	Я схвильований	1	2	3	4
10	Я відчуваю внутрішнє задоволення	1	2	3	4
11	Я впевнений у собі	1	2	3	4

Продовження таблиці Б.1

12	Я нервую	1	2	3	4
13	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14	Я зведений (напружений)	1	2	3	4
15	Я не відчуваю скутості (напруження)	1	2	3	4
16	Я задоволений	1	2	3	4
17	Я стурбований	1	2	3	4
18	Я занадто збуджений і мені не по собі	1	2	3	4
19	Мені радісно	1	2	3	4
20	Мені приємно	1	2	3	4

Особистісна тривожність (самопочуття зазвичай).

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як Ви почуваєте себе зазвичай (як правило).

Варіанти відповідей: 1 – Майже ніколи. 2 – Іноді. 3 – Часто. 4 – Майже завжди.

Таблиця Б.2 – Особистісна тривожність (самопочуття зазвичай)

№	Твердження	1	2	3	4
1	У мене піднесений настрій	1	2	3	4
2	Я швидко втомлююся	1	2	3	4
3	Я легко можу заплакати	1	2	3	4
4	Я хотів би бути таким же щасливим, як інші	1	2	3	4
5	Я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
6	Я відчуваю себе бадьорим	1	2	3	4
7	Я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4

Продовження таблиці Б.2

8	Очікування труднощів дуже мене непокоїть	1	2	3	4
9	Я занадто переймаюся дрібницями	1	2	3	4
10	Я буваю цілком щасливий	1	2	3	4
11	Я схильний все сприймати надто серйозно	1	2	3	4
12	Мені бракує впевненості у собі	1	2	3	4
13	Я почуваю себе у безпеці	1	2	3	4
14	Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15	У мене буває хандра (смуток)	1	2	3	4
16	Я задоволений	1	2	3	4
17	Усякі дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4
19	Я врівноважена людина	1	2	3	4
20	Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Обробка результатів (ключ)

Підрахунок балів здійснюється окремо для кожної шкали.

1. Реактивна тривожність (РТ).

Прямі питання (нараховується так, як відповів учень: 1=1, 4=4): № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18.

Зворотні питання (бали інвертуються: 1=4, 2=3, 3=2, 4=1): № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

$$\text{РТ} = \Sigma(\text{Прямі}) + \Sigma(\text{Інвертовані Зворотні}) \quad (\text{Б.1})$$

2. Особистісна тривожність (ОТ).

Прямі питання (1=1, 4=4): № 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40.

Зворотні питання (1=4, 4=1): № 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

РТ = Σ (Прямі) + Σ (Інвертовані Зворотні) (Б.2)

Інтерпретація показників

Сума балів за кожною шкалою може варіюватися від 20 до 80.

до 30 балів – Низька тривожність.

31–45 балів – Помірна тривожність.

46 і більше балів – Висока тривожність.

Додаток В

Таблиця В.1 – Зведена таблиця результатів рівня емоційного інтелекту та особистісної тровожності після застосування 3 типів авторських казок

№	Тривожність (РТ-2)	Адапт.	Саморег.	Імп. конт.	Стресост.	Емпатія	Щастя	Оптим.	Статус / Динаміка
1	35	60	55	50	52	72	60	55	Норма (Покращення)
2	34	65	65	62	70	48	65	68	Норма (Стабільно)
3	38	52	45	45	50	50	48	45	Норма (Покращення)
4	44	45	40	35	35	68	40	38	Ризик (Значне покр.)
5	32	62	60	60	65	48	60	62	Норма
6	32	68	62	60	60	78	70	68	Норма (Лідер)
7	45	42	35	32	30	65	38	35	Ризик (Є динаміка)
8	40	55	50	52	50	48	50	52	Норма
9	30	75	70	68	65	85	80	78	Високий потенціал
10	38	50	45	48	48	42	45	48	Норма
11	32	62	58	55	55	74	62	60	Норма
12	**30**	**60**	**60**	**60**	**65**	**45**	**60**	**62**	**Норма**
13	35	55	50	48	48	70	55	50	Норма
14	28	70	68	65	72	50	70	70	Ресурсний
15	25	80	80	80	88	55	80	82	Лідер
16	30	60	55	52	50	72	60	58	Норма
17	28	72	70	70	75	52	72	74	Ресурсний
18	32	65	60	58	55	62	65	62	Норма
19	28	68	65	62	60	80	72	68	Норма
20	25	78	75	70	70	88	82	80	Високий потенціал

Продовження таблиці В1

21	36	52	50	50	48	45	48	50	Норма
22	32	58	55	52	50	55	58	55	Норма
23	35	58	55	55	50	50	55	55	Норма (Вийшов з ризику)
24	26	75	72	70	68	85	80	78	Ресурсний
25	30	68	65	65	68	50	65	66	Норма
26	35	55	48	45	45	68	52	50	Норма (Вийшла з ризику)
27	26	72	70	68	78	55	75	76	Ресурсний
28	22	85	85	75	90	58	85	88	Лідер («Зірка»)
29	32	65	60	60	50	58	60	62	Норма
30	28	66	62	58	58	78	68	66	Норма
31	28	72	68	65	62	82	75	72	Норма
32	40	48	42	40	38	65	45	42	Норма (На межі)
33	30	62	60	55	65	60	62	65	Норма
34	32	60	58	55	62	55	58	60	Норма
35	42	40	30	28	25	62	35	30	Ризик (Значне покр.)
36	25	78	78	68	82	55	80	82	Ресурсний

Символ (↓) означає зниження тривожності порівняно з першим заміром. Жирним виділено групу ризику – вони все ще мають певні проблеми, але їхні показники значно покращилися)

Жирним виділено учнів №4, №7 та №35. Це діти, які мали найгірші показники на початку. Після корекції їхні бали суттєво покращилися (наприклад, тривожність впала з 50+ до 40-45), але вони все ще потребують уваги, тому залишаються виділеними.

Інші учні з колишньої «Групи ризику» (наприклад, №23, №26, №32) покращили свої результати настільки, що перейшли в межі норми.

Додаток Г

Приклад психодидактичної казки

Зустріч подружок



Рисунок Г.1 – Початок казкової історії «Зустріч подружок»



Рисунок Г.2 – Повільне розгортання сюжету казки. Введення ще одного персонажу



Рисунок Г.3 – Подальше розгортання сюжету



Рисунок Г.4 – Нова сюжетна лінія – поява «емоційного гачка»



Рисунок Г.5 – Прояв емоцій з боку однієї з героїнь казки



Рисунок Г.6 – Здоровий підхід другої героїні казки



Рисунок Г.7 – Спроба відволікти



Рисунок Г.8 – Подальше розгортання сюжету – «Отримання замовлення»



Рисунок Г.9 – Подальше розгортання сюжету – «Основна страва»



Рисунок Г.10 – Подальше розгортання сюжету – «Десерт»



Рисунок Г.11 – Подальше розгортання сюжету – «Демонстрація подарунка»



Рисунок Г.12 – Нове емоційне загострення



Рисунок Г.13 – Паралельна спроба відволікти читача



Рисунок Г.14 – Нове розгортання сюжету – «Втрата сережки»



Рисунок Г.15 – Швидке завершення сюжету «Втрата сережки»



Рисунок Г.16. Повне завершення сюжету казкової історії

Додаток Д

Приклад психокорекційної казки

Марко в Магазині емоцій

У хлопчика Марка було все. Все, про що лише може мріяти 10-річний хлопчина: сучасний телефон, гарний одяг, ігрові консолі останнього покоління, поїздки на море по декілька разів на рік. Жила родина в великому будинку на 3 поверхи.

Вчився Марко в сучасній приватній школі вже 4-тий рік, проте близького друга у нього не було. В класі, в основному, спілкувалися про нові ігри, соцмережі та кросівки.

Дома ж батьки були зайняті переважно зароблянням грошей. Здебільше з Марком прибувала хатня робітниця, до школи його відвозив та забирав водій.

Не сказати, що наш герой вчився погано: здебільш – середнє: його просто особливо нічого не цікавило.

Єдине, що примушувало серце хлопця битися швидше – це футбол. Він ходив паралельно в спортивну секцію, а на змаганнях демонстрував неабиякі успіхи. Проте ж, футболом єдиним жити не будеш.

Якось, в один із самих звичайних днів, які всі були схожі один на одний, вийшов Марко на вулицю їх окремого селища, проте, вирішив не просто по селищу погуляти, а захотів цього разу піти трохи далі.

Йшов він, йшов, аж раптом – нова будівля перед ним, яку він до цього часу не спостерігав. Заглянув Марко у вітрину. Бачить – магазин. З першого погляду звичайний магазин продуктів.

«Зайду, гляну, що там», – вирішив хлопець.

Магазин мав декілька відділів: головна зала з молочними продуктами, свіжою випічкою та овочами-фруктами, кондитерський відділ та відділ напоїв і снеків.



Рисунок Д.1. Головна зала магазину

Марко зайшов. В дверях ніжно задзвонив дзвіночок. Продавчиня обернулася.

— Привіт, – сказала вона, – я тебе раніше не бачила, тобі щось запропонувати?

— Доброго дня, – привітався Марко, – я, напевно, тістечко візьму, їсти хочу.

Скільки коштує? Тільки в мене дрібних немає, – Марко дістав пачку грошей.



Рисунок Д.2 – Марко обирає тістечка



Рисунок Д.3 – Головний герой хоче розрахуватися

— У нас трохи незвичайний магазин, розрахуватися грошима тут неможна, – сказала продавчиня.

— А чим тоді? – здивувався Марко.

— В нашому магазині можна розрахуватися лише навичками, та і товар у нас далеко не звичайний, – продовжувала дівчина, – давай я тобі все розповім, а ти вже вирішиш, що будеш брати та чи будеш взагалі.

— Добре, – погодився трохи здивовано Марко.

— Ми продаємо Емоції, Стани, Почуття. Бачиш, стелаж з напоями в глибині магазину? Це напої Радості, Щастя, Задоволення. Серед них є також і стани Захвату та Ейфорії. Вони бурхливі, солодкі, аж «вириваються» із пляшок, проте швидкоплинні. Вип’єш, а наче і не смакував.

— А є менш бурхливі, проте з більш вираженим смаком напої Спокою, Вдячності та Полегшення, – продовжувала продавчиня.

— А тут, бачиш, хтось намагався яйце Тріумфу просто в магазині випити, та не вдержав і розбив його. Не всі можуть Тріумф втримати.



Рисунок Д.4 – Відділ напоїв

— О, так це ж Стас, лідер серед старшокласників, наша Гордість, завжди попереду, завжди правий, – здивувався Марко.

— Привіт, Стасик, – Марк зробив крок у бік кремезного кучерявого хлопця, який віз декілька ящиків до каси.

Стас навіть не обернувся. Без напоїв Гордості та Оптимізму, які він купував ящиками кожного тижня, Стас вже себе не уявляв.



Рисунок Д.5 – Зустріч зі Стасом

— А ось, бачиш, посередині стелажу, в темній пляшечці напій, – продовжувала продавчиня, – це стан Натхнення. Він до нас потрапляє не так і часто, проте і продається довго. Чомусь мало хто купує...

– А ось поруч і свіжа випічка, почала знову продавчиня, саме поруч з кондитерським відділом, і не тільки – по всьому магазині присутня – і поруч з касою, і в відділі напоїв: вона в нас, зазвичай, не залежуються, але частіш за все, купують Страх, он, бачиш, дівчинка в світлій пайці в коробці Страх несе. Люди не можуть без Емоції страху, звісно, вона базова, але іноді може переходити у відтінки: Тривогу, Занепокоєння, Жах або Паніку, Острах та Нервозність, Напруженість, Підозрілість, Невпевненість. Он їх скільки! У нас всі вони є, ціла вітрина, обирай що хочеш. Привозять часто, проте і розкуповують дуже швидко.



Рисунок Д.6 – Дівчинка купує Страх

— А от консервація у нас для тих, хто не хоче чи не може одразу проявити свої почуття, той зазвичай їх консервує, а потім повертається, коли згадає, що треба «виплеснути» те, що відчуваєш. Вона в нас і в відділі напоїв, поруч з Радістю, і в кондитерському відділі трохи є.



Рисунок Д.7 – Відділи консервації та солодощів

— Тут же, в кондитерському відділі можна купити цукерки та шоколадки Здивування, печиво Подиву, мармеладки Цікавості та цукати Спантеличення. А от Розгубленість у нас в металевих коробках, її теж можна взяти.

— Он, бачиш, знову хтось хотів побачити та відчути справжнє Диво, вкусив шоколад Здивування та й розчарувався: не прийшлося йому Диво до душі.



Рисунок Д. 8 – Втрачене Диво у відділу кулінарії

— Крім того, немало консервації і в холодильнику з молочними продуктами – тут і сири Образи, і молоко Ворожості, і йогурти Заздрості, і згущені молочні продукти Ревнощів. Всього потроху, все свіже, зберігається надійно в холодильнику, кожен може взяти.



Рисунок Д.9 – Холодильник «законсервованих емоцій» та поличка з консервацією (зліва)

— Ого, скільки у вас всього, – трохи навіть розгубився Марко.

— А хто ця дівчинка, і чому вона так кричить? – запитав Марко.

— Ця дівчинка до нас за Злістю, зазвичай, приходить. Її можна взяти в холодильнику. Він просто від зав’язку заповнено сирим м’ясом Злості, он там, бачиш?



Рисунок Д.10 – Дівчинка, яка прийшла за Злістю



Рисунок Д.11 – Холодильник, наповнений «чистою Злістю»

— А хто хоче чогось більш різноманітного, той може завітати в нашу кулінарію (стелажі з готовою продукцією у нас також по всьому магазину розміщені) та обрати там для себе: Роздратування, Обурення, Образу,

Ворожість, Ненависть, Презирство. Це і сендвічі, і піца – швидка їжа на любий смак, зазвичай, добре купують ті, хто зі Злістю возитися не хоче. Але дівчинка завжди «чисту Злість» обирає, їй так простіше, мабуть.



Рисунок Д.12 – Відділ кулінарії

— Мені трохи млосно стало, трохи не по собі, – не втримався Марко.

— Це нічого, розуміння емоцій та почуттів – справа нелегка, – намагалася трохи заспокоїти Марка продавчиня.

— А як ще такі емоції, як Огида, Сум, Жаль та Розпач, – Марко і собі включився в процес.

— А ти – молодець, не втрималась і похвалила продавчиня, – Емоція огиди це в нас сира риба, зберігається на льоду, он, бачиш, поруч з холодильником «законсервованих емоцій», а Сум – це консервована риба, також в цьому ж холодильнику присутня. (рисунок Д.7).

— Так, бачу, – кивнув Марко.

— А от Жаль та Розпач слід шукати на стелажах овочів та фруктів, в головній залі магазину (Рисунок1). Щоправда, нажаль, тут ти знайдеш також і Скорботу, Пригніченість, Розчарування, Безвихідь. Ці стани та емоції були і будуть з людьми, скільки б людському роду не існувати, – трохи і собі засмутилася продавчиня.



Рисунок Д.13 – Один із стелажів з овочами

— А соціальні емоції – такі, як Сором та Провина у нас знаходяться в відділі снеків. Це чіпси самих різних сортів. Здебільш їх нам спробувати пропонують люди, не завжди ми самі обираємо. А буває, що не лише пропонують, а й відверто нав’язують.

— Он, бачиш, хтось так поспішав чіпси Сорому узяти, що навіть не втримав та розсипав. Як не соромно, хоч би підібрав, так і залишив.

— Ой, я і сама тепер наче сором навязую, —трохи знітилася продавчиня.



Рисунок Д.14 – Відділ Сорому та Провини

— А як же Симпатія та Любов? – раптово запитав Марко.

— О, це у нас в холодильнику з морозивом, теж в головній залі, бо симпатія та любов товари затребувані (рисунки Д.1-Д.2). Можеш подивитися, раптом щось знайдеш для себе. Є і м’яке морозиво – «швидка» Симпатія – автомат в відділі напоїв Радості (рисунок Д.4).



Рисунок Д.15 – Холодильник з морозивом та другий стелаж із овочами

— А що таке у вас там, на горі, двоповерхове наче, – і Марко показав праворуч, – схоже на якийсь склад, на ньому написано «Щаслива родина» англійською.

— А це наш відділ, який, нажаль, найменш відвідують. Ми колись взагалі думали його під склад переробити. Але поки що залишили. В цьому відділі немає готових товарів, там лише те, що ви купите та принесете самі. Але там можна приготувати щось своє, унікальне. Навіть лампи там є, була і микрохвильова плитка, і столики, та прибрали з часом.

Унікальне та найдорожче для кожного, проте і ціна висока. Бо щаслива родина – то постійна праця: вміння брати та віддавати, коли Радість змінюється Сумом а Щастя іноді Розпачем. Які інгредієнти береш те і приготуєш. Але віддавати іноді багато доводиться, як і брати, тому і відвідувачів у нас мало. Але кожного дня сподіваємося, що їх побільшає.



Рисунок Д.16 – Відділ «Щаслива родина»

— Знаєте, я подумав та вирішив, що я візьму, – задумливо сказав Марко, – трохи Радості, Оптимізму, Стійкості, Цікавості та Спокою, Вдячності, Натхнення, та трошечки Суму. Можливо, ще трохи Страху, але зовсім небагато.

— О, який цікавий Коктейль емоцій, – захопливо вимовила продавчиня.

— Але я не планую використовувати їх сам і всі окремо, – продовжував далі Марко, – я хочу спробувати приготувати нове блюдо – «Сімейний затишок» називається.

— Думаєте, в мене вийде?

— Звичайно вийде, я впевнена, – кивнула дівчина, – тільки от вартість всього цього чи не занадто високою буде для тебе? Як я вже казала, ми продаємо наш товар за навички.

— От якими своїми навичками ти дійсно пишаєшся? – запитала продавчиня.

— Я класно граю в футбол, – відповів Марко, – проте я ладен попрощатися з ним, – продовжував далі він, – аби дім став справжнім: з затишком, з теплими розмовами, щоб батьки спілкувалися зі мною частіше, і не лише про оцінки та відпустки.

— Я поважаю твоє бажання, – відповіла продавчиня, – то ж бери візочок та збирай продукти.

— Я ще візьму пусту банку, бо коли зроблю своє блюдо, хочу додому понести, щоб батьки спробували.

— Звичайно, Марко, – відповіла дівчина.

Марко так і зробив. Потім пішов в бік відділу «Щаслива родина», зупинився перед дверима та замислився. Взяв у руки мармеладку Цікавості, трохи надкусив. Йому було про що подумати. Можливо, вперше...



Рисунок Д.17 – Розмова Марка з продавчинею перед прийняттям рішення

Додаток Е

Приклад медитативної казки

Світ емоцій

Подивися навколо. Перед тобою яскрава, залита сонцем паркова галявина. Тут затишно та спокійно, а головне – безпечно.



Рисунок Е.1 – Паркова галявина

Зроби подих, видихни та придивися уважно. На ній ти можеш зустріти самих різних істот: Радість, Сум, Подив, Злість, Страх і Огиду.

Це базові емоції.

Радість надає відчуття задоволення та легкості. Це наче пташка, або яскравий метелик.



Рисунок Е.2 – Радість «прилетіла»

Дослухайся до себе. Можливо, після сплеску радості стало трохи сумно. Це наче сумний віслюк на галявині з’явився.



Рисунок Е.3 – Поява Суму

Сум – це відчуття смутку. Іноді вимагає потреби в підтримці оточуючих. А іноді просто нагадує, що треба зробити відпочинок.

Буває, що приходить Злість. Вона наділяє нас енергією для захисту власних меж та подолання перешкод. Це наче лев – ззовні грізний, а всередині – благородний, знає, чого прагне, а вміє себе відстояти



Рисунок Е.4 – Злість, як джерело енергії

А раптом за певних причин з’являється Страх. Напевно, спочатку це відчуття дискомфорту, наче Печера страху, як на паковій галявині в центрі – рисунок Е.1. потім відчуття страху набирає обертів, і з Печери страху вилазить *Він.*



Рисунок Е.5 – Поява Страху

Страх – це, зазвичай, твоя реакція на небезпеку, це наче сигнал організму «Бережи себе».

Зі Страхом слід познайомитися поближче, роздивитися його з усіх боків, щоб розуміти, як діяти.

Нас також захищає емоція Огиди. Це відраза до чогось шкідливого чи неприйнятного. Наприклад, таргани, зазвичай, у нас асоціюються саме з Огидою.



Рисунок Е.6 – Емоція Огиди

Подив – це теж базова емоція. Вона демонструє здивування, відкритість до нового, цікавість. Іноді Подив можна представити в вигляді маленьких безпечних вужиків на парковій галявині.



Рисунок Е.7 – Вужики Подиву

Сподіваємося, було цікаво? А тепер спробуй знайти місце для кожної з Емоцій в своєму тілі.

Можеш «доторкнутися» до Емоцій, «роздивитися», які вони за кольором, уявити їх на дотик.

Всі наші емоції важливі. Не існує «добрих» чи «поганих» емоцій. Вони роблять людину сильною, відкривають нові барви повсякденного життя в усіх його проявах.

Подивися ще раз на них усіх. Вони разом. І Радість, і Сум, і Подив, і Злість, і Страх, і Огида. Поруч, тоді, коли нам потрібні…



Рисунок Е.8 – Емоції – поруч у потрібну мить