

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

Колісник Людмила Олексіївна

УДК 373.5.015.3:159.922.7]:159.942(043.3)

**Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в
юнацькому віці**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник –

Темрук Олена Василівна,

кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2016 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА ЗАПОБІГАННЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
1.1. Феномен самотності у філософсько-психологічних дослідженнях.....	11
1.2. Проблема переживання почуття самотності в юнацькому віці.....	27
1.3. Емоційний інтелект та його розвиток як предмет вивчення у психологічній науці.....	51
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА ЗАПОБІГАННЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
2.1. Методичні підходи до експериментального вивчення самотності та емоційного інтелекту.....	78
2.2. Особливості переживання самотності в юнацькому віці.....	91
2.3. Специфіка та гендерні аспекти прояву емоційного інтелекту у юнаків та дівчат.....	103
2.4. Взаємозв'язок емоційного інтелекту з проявами почуття самотності в юнацькому віці.....	123
Висновки до другого розділу.....	128
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА ЗАПОБІГАННЯ САМОТНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
3.1. Теоретичне обґрунтування та змістовно-процесуальні аспекти формувального експерименту з розвитку емоційного	

інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці.....	134
3.2. Результати формувального експерименту розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці.....	175
3.3. Рекомендації практичним психологам та викладачам ВНЗ щодо розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання переживанню самотності в юнацькому віці.....	186
Висновки до третього розділу.....	192
ВИСНОВКИ.....	197
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ.....	203
ДОДАТКИ.....	241

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства в умовах соціальних, економічних, політичних, культурних перетворень, індустріалізації та урбанізації, інтенсивного розвитку технологій, перенасичення інформацією та, як наслідок, включеності людини до все більшої кількості поверхових соціальних контактів, особливої гостроти набуває проблема самотності, яка являє собою емоційний стан особистості, що пов'язаний із відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з іншими чи страхом їх втрати та позначається як на психологічному благополуччі, так і на якості життя людини в цілому.

Проблемі самотності присвячені роботи зарубіжних вчених, які досліджували загальнотеоретичні аспекти даного феномену (Л.Е. Пепло, Ф. Фромм-Райхман), його види (А.Т. Бек, Р.С.Вайс, Дж.Де Джонг-Гірвельд), підходи до вимірювання глибини переживання самотності (Д. Рассел, Е. ДіТомассо, М. Фергюсон), передумови виникнення (Х. Ченг), психотерапевтичні шляхи її подолання (К. Роджерс, К. Хорні), вплив на здоров'я (Дж. Качіопо, Л. Хоуклі) тощо.

Російськими дослідниками вивчалися генезис та прояви самотності (С.Г. Трубнікова), стратегії самоствердження самотньої людини (Н.Е. Харламенкова), психопатологія самотності (О.Н. Кузнєцов, В.І. Лебедев) тощо. Вітчизняними науковцями встановлено вплив самотності на загальний процес спілкування (Є.І. Головаха, Н.В. Паніна), її культурно-історичні форми (Ю.М. Швалб, О.В. Данчева), гендерні особливості (В.І. Сіляєва, Н. Хамітов), специфіку переживання особистістю почуття самотності у стані соціальної депривації (Л.А.Варава) тощо.

Фундаментальні дослідження самотності проведені стосовно молодшого шкільного віку (М. Бартелс, Л.В. Кузнєцова, М. Маргаліт), підліткового (О.Б. Долгінова, О.Р. Кирпиков, О.М. Коротєєва, С.В. Малишева, О.А. Селіванова, О.О. Третьякова, Р.В. Шмельов), юнацького (А.А. Артамонова, Р.М. Білоус, Д. Брейдж, Т. Бреннан, Г.А. Гаврилова,

Т.І. Гольман, В.А. Кисельова, І.С. Кон, В.Г. Лашук, Н.Е. Мейон, Є.В. Прохоренкова, З.Н. Сафіна, К.В. Скороходько, Г.Р. Шагівалесва, Т.В. Шиян), зрілого (Д.І. Бумсма, К.Р. Віктор, С. Зьоренсен, О.Н. Мухіярова, М. Пінкварт) та похилого віку (О.В. Лазарянц, З.В. Летнікова, Т. Пьорл, Л. Хоуклі).

Високий ступінь переживання самотності констатується вченими стосовно юнацького віку (В.Г. Лашук, Д. Нокс, М. Пінкварт, Г.Р. Шагівалесва), що зумовлено відділенням від батьківської сім'ї, розширенням контексту соціальних відносин, встановленням інтимно-особистісних стосунків, плануванням свого майбутнього та перешкоджає вирішенню вікових завдань, пов'язаних з розвитком особистісної рефлексії й самосвідомості, подальшим професійним становленням, гострою потребою у спілкуванні й глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках.

Результати досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених засвідчують зв'язок самотності з такими особистісними характеристиками та поведінковими проявами, як: переважаюча сконцентрованість на собі (К. Андерсон, В.Н. Куніцина, С.І. Сіляєва), ригідність поведінки (І.В. Бабаєва, Н.Є. Харламенкова), депресивні симптоми (К.А. Андерсон, Р. де С. Френч, Л.М. Хоровиц), сором'язливість (К.І. Кутрона), нейротизм (В.Г. Лашук), низька самооцінка (Т.Ю. Довбій, Я.О. Овсяннікова), песимізм (В.Г. Лашук), інтровертованість (К. Андерсон, В. Джонс, К.І. Кутрона, В.Н. Куніцина, С.І. Сіляєва), замкнутість (В.Г. Лашук), апатичність (А.Т. Бек), роздратованість (Дж. Качіопо, Л. Хоуклі), конфліктність (Е.І. Головаха, Н.В. Паніна), агресивність, (Дж. Качіопо, В.Г. Лашук, Л. Хоуклі), підвищена тривожність (К. Андерсон, В.Н. Куніцина, С.І. Сіляєва), страх негативної оцінки (В.Г. Лашук), емоційний самоконтроль (Г.В. Серма), схильність до контролю з боку оточуючих (В.Г. Лашук), відмова від впливу у міжособистісній взаємодії (В.Г. Лашук), труднощі у налагодженні контактів з іншими людьми (А. Андерсон, В.І. Кисельова, С.В. Малишева, М.М. Наричин, З.Н. Сафіна, Н.Є. Харламенкова, Л.М. Хоровиц), розуміння емоцій, що виражаються через

міміку та пантоміміку, розуміння значення слів (Дж. Качіопо та Л. Хоуклі), відкритість почуттів, емоцій та досвіду (Л. Ленг).

Більшість із зазначених особистісних проявів тією чи іншою мірою стосуються сфери так званого емоційного інтелекту як здатності сприймати, розуміти, використовувати та конструктивно управляти емоціями, на його зв'язок із самотністю вказують М. Ка де Врі, Л.М. Вахрушева, Д. Гоулман, Д. Мейер, П. Селовей, однак, спеціальних досліджень взаємозв'язку між глибиною переживання самотності та рівнем розвитку емоційного інтелекту не виявлено, зокрема у юнацькому віці, який відзначається самотніми переживаннями самотності, тоді як встановлення цієї закономірності відкриває можливості запобігання та зниженню самотності у даному віковому періоді через розвиток емоційного інтелекту, та, як наслідок, особистісному зростанню юнаків.

Отже, соціальна значущість та недостатня розробленість зазначеної проблеми у сучасній психологічній науці обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці»**.

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології факультету філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (напрям: «Теорія та технологія навчання та виховання у системі народної освіти») й затверджена Вченою радою університету (протокол № 5 від 26 грудня 2011 року) та узгоджено на бюро Міжвідомчої ради НАПН з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 29 травня 2012 року).

Мета дослідження – виявити особливості переживання самотності та її взаємозв'язок з емоційним інтелектом в юнацькому віці; визначити, обґрунтувати та апробувати шляхи і засоби розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці.

В основу дослідження було покладено *припущення* про те, що переживання почуття самотності в юнацькому віці має специфічний, загострений характер та тісно пов'язане з емоційним інтелектом особистості, розвиток якого за допомогою спеціально організованого психологічного супроводу сприятиме зниженню та запобіганню переживання самотності, вирішенню вікових завдань, пов'язаних із особистісним та професійним становленням юнаків.

Завдання дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми самотності та розвитку емоційного інтелекту як чинника її запобігання у юнацькому віці.
2. Емпірично виявити особливості переживання почуття самотності юнаками.
3. Дослідити специфіку та гендерні аспекти прояву емоційного інтелекту й простежити його взаємозв'язок з особливостями переживання самотності в юнацькому віці.
4. Створити модель та обґрунтувати, розробити й апробувати програму розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці; сформулювати практичні профілактично-корекційні рекомендації викладачам та психологам ВНЗ.

Об'єкт дослідження – самотність як психоемоційний стан в юнацькому віці.

Предмет дослідження – емоційний інтелект як чинник запобігання самотності в юнацькому віці.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення психологічної науки про закономірності процесу формування особистості (І.Д. Бех, Л.І. Божович, І.С. Булах, Л.С. Виготський, Я.Л. Коломінський, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко С.Л. Рубінштейн, О.В. Скрипченко та ін.); теоретичні підходи щодо особливостей становлення особистості в юнацькому віці (І.Д. Бех, Л.І. Божович, І.С. Булах, М.Й. Боришевський, І.В. Дубровіна, Е. Еріксон, Д. Ельконін, І.С. Кон та ін.);

соціально-психологічні моделі форм та способів переживання самотності (Р. Вайс, О.В. Данчева, Дж. Зілбург, І.С. Кон, Л.Е. Пепло, Д. Перлман, Ю.М. Швалб та ін.); сучасні теоретичні та емпіричні дослідження емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д.В. Люсін, Дж.Д. Мейер, К. Петридіс, Р. Робертс, П. Селовей та ін.); принцип актуалізації особистісного потенціалу як детермінанти розвитку особистості (М.Й. Боришевський, Ю.О. Приходько, І.С. Кон, Г. Крайг, Т.М. Титаренко); принцип системності розвитку психічної діяльності (Д.Б. Ельконін), діяльнісний принцип психокорекції (Ф. Зімбардо, В.Г. Ромек та інші); психоаналітична методологія Ж. Лакана, теоретичні положення розвитку особистості засобами символдрами (Е. Вільке, І.Є. Вінов, Х. Лейнер, Я.Л. Обухов та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* (теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, теоретичне моделювання тощо); *емпіричні* (цілеспрямоване спостереження, індивідуальні та групові бесіди, анкетування, психодіагностичне тестування; констатувальний та формувальний експеримент); *методи обробки даних* (узагальнення та систематизація якісних і кількісних даних емпіричного дослідження; методи математичної статистики – кореляційний аналіз за методом рангової кореляції Спірмена; порівняльний аналіз з використанням непараметричних критеріїв U-Манна Уїтні та Н - Краскала-Уоллеса; оцінка достовірності та значущості експериментальних даних – Т-критерій Вілкоксона).

На різних етапах дослідження використовувався комплекс психодіагностичних *методик*: «Методика діагностики рівня суб'єктивного переживання почуття самотності» (Д. Рассел, М. Фергюсон); «Шкала вимірювання соціальної та емоційної самотності для дорослих» (Е. Ді Томасо); «Тест на емоційний інтелект» – MSCEIT (Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо); опитувальник «Емоційний інтелект» (Д.В. Люсін); «Методика дослідження соціального інтелекту» (Дж. Гілфорд, М. Саллівен); «Торонтська алекситимічна шкала» (Г.Дж. Тейлор); «Шкала суб'єктивного благополуччя» (Г. Перуе-Баду).

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Сумського державного університету, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Сумської філії Харківського національного університету внутрішніх справ. У констатувальному експерименті взяли участь 259 студентів 1 – 6-го курсів денної та заочної форми навчання віком від 16 до 25 років. У формувальному експерименті брали участь 60 осіб 2-го та 3-го курсів.

Дослідження виконувалося у три етапи (пошуковий, дослідницько-експериментальний, узагальнюючий) впродовж 2010 – 2015 років.

Наукова новизна і теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

– *вперше* вивчено рівень розвитку (високий, середній, низький) та специфіку прояву структурних компонентів (здатність ідентифікувати, розуміти, використовувати та керувати емоціями як власними, так і інших людей) емоційного інтелекту в юнацькому віці в контексті змішаної моделі даного феномену; досліджено особливості переживання та описано тенденції гендерних відмінностей у переживанні видів (романтична, сімейна, соціальна) самотності в юнацькому віці; встановлено обернений взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та інтенсивністю переживання самотності в юнацькому віці; створено модель, розроблено та апробовано програму психокорекційної роботи з подолання самотності у юнацькому віці, спрямовану на розвиток здібностей емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності на даному етапі онтогенезу;

– *розширено, уточнено та доповнено* уявлення про структуру емоційного інтелекту, тенденції гендерних відмінностей і динаміку почуття самотності та рівнів розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці; взаємозв'язок чинників виникнення переживання самотності та шляхів його подолання та попередження;

– *набули подальшого розвитку* знання про особливості переживання та способи запобігання самотності в юнацькому віці, специфіку прояву емоційного інтелекту у юнаків та дівчат.

Особистий внесок здобувача. В списку друкованих праць чотири публікації підготовлено у співавторстві. У статті «Проблема емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки» (співавтор О.В. Темрук) авторським є висвітлення та систематизація основних підходів до розуміння феномену емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки (70%); у тезах «Емпатія як джерело гармонії у суспільстві» (співавтор С.В. Луценко) авторською є розробка проблематики емпатії як одного з регуляторів стосунків між людьми (60%); у тезах «Засоби розвитку емоційного інтелекту студентів у навчальному процесі» (співавтор Ю.І. Хомініч) авторським є розкриття форм та методів розвитку емоційного інтелекту в навчальному процесі (60%); у тезах «Соціальна складова інтелекту особистості» (М.В. Провозін) авторською є розробка концепції, методики і програми дослідження соціального інтелекту (60%).

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що пакет психодіагностичних методик і розроблена та апробована авторська експериментальна програма психокорекційної роботи з подолання самотності у юнацькому віці стануть у нагоді фахівцям при наданні психологічної консультативної та психотерапевтичної допомоги у процесі подолання переживання самотності та можуть використовуватись молоддю як засіб самодіагностики, самопомоги та самопізнання з метою профілактики та зниження інтенсивності переживання самотності. Теоретичними положеннями, що висвітлені у дисертаційному дослідженні, можуть скористатися викладачі вищих навчальних закладів при підготовці відповідних навчальних посібників та науково-методичних рекомендацій, у процесі викладання навчальних курсів «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Вікова психологія» тощо.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися та отримали схвалення на Міжнародних (3), всеукраїнських з міжнародною участю (2), всеукраїнських (2), міжвузівських (1) та регіональних (2) конференціях, засіданнях кафедри психології факультету філософської освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова (2011 – 2015 рр.) та кафедри філософії, політології та інноваційних соціальних технологій Сумського державного університету (2011 – 2015 рр.).

Результати дисертаційної роботи *впроваджено* у навчальний процес та у роботу психологічної служби Сумського державного університету (довідка № 2917 від 12.11.2015 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/2691 від 17.11.15 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 1809 від 4.11.2015 р.), а також у роботу психологічної служби Харківського національного університету радіоелектроніки (довідка № 49.04/27-2275 від 11.11.2015 р.) та Української академії банківської справи НБУ (довідка № 84-008/1901 від 4.11.2015 р.).

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження відображено у 15 публікаціях, з яких 4 статті у вітчизняних фахових виданнях, 1 – у зарубіжному фаховому виданні, 10 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, 6 додатків та списку використаних джерел, що налічує 380 найменування (119 з яких іноземною мовою). Основний зміст дисертації викладений на 202 сторінках та містить 22 таблиці та 8 рисунків на 30 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 307 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА ЗАПОБІГАННЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У розділі представлено аналіз теоретичних підходів до проблеми самотності у філософсько-психологічних дослідженнях, особливостей переживання почуття самотності у юнацькому віці, дослідження емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності.

1.1. Феномен самотності у філософсько-психологічних дослідженнях

Феномен самотності досліджувався великою кількістю вчених – філософів, психологів, педагогів, соціологів. Проте, кожній з названих наук характерне специфічне розуміння цього явища. Зокрема, особливості описання цієї проблеми пов'язані із відмінностями у сприйнятті феномену самотності у різних культурах. Так, наприклад, для Стародавнього Сходу властиве преклоніння перед самотністю, а у Стародавній Греції до нього ставились досить негативно. Певна еволюція поглядів на явище самотності відбувалась з плином часу. Її можна прослідкувати, аналізуючи, перш за все, роботи філософів різних історичних періодів. Тема самотності привертала увагу таких філософів як Н.А. Бердяєва [19], М. Бубера [32], А. Камю [87], С. К'єркегора [113], Ф. Ніцше [148], Х. Ортега-і-Гассет [158], Ж.-П. Сартра [195], В.С. Соловйова [205], Г. Торо [218], М.Ф. Федорова [226], С.Л. Франка [231], М. Хайдеггера [238], А. Шопенгауера [256], К. Ясперса [261] та багатьох інших.

Так, Платон та Аристотель [11] визначали самотність як зло, позбавитись якого можливо шляхом отримання насолоди від дружби та любові. Німецький філософ М.Бубер теж розглядав самотність як негативне глобальне явище, що складає загрозу духовному та моральному майбутньому людей, а тому воно вимагає безумовного подолання. Г.В.Ф. Гегель та К. Маркс [48]

використовували більш загальне поняття – «відчуження» та надавали його змісту негативного забарвлення, розглядаючи як своєрідну соціальну «хворобу», коріння якої знаходиться у системі, а не у людині.

Представники трансценденталізму – Г. Торо та Р. Емерсон [218] розглядали самотність як продукт міського життя, що наповнює відчаєм свідомість духовно та інтелектуально не досить розвинених людей. Проте, вона здатна дарувати усамітнення, необхідне для творчої особистості. Таким чином, вони розглядали усамітнення з позитивного боку, оскільки воно передбачає укріплення духовного потенціалу особистості, її соціальне та творче зростання.

Думка про необхідність самотності для самопізнання людини, її творчого розвитку зустрічається також у працях М.О. Бердяєва [19], А. Маслоу [133], Р. Урсано, С. Зонненберга, С. Лазара [225]. Протилежної точки зору дотримувались А. Камю [87], С. Кьєркегор [113], В. Серма [200], вважаючи самотність прокляттям.

А. Шопенгауер та М. Штирнер [256] вважали, що людина приречена бути самотньою, проте це не є трагедією. Згідно поглядів Ф. Ніцше [148], чим більше людина розвиває свій дух і звеличується над своїм оточенням, тим більше їй загрожує самотність.

На думку Ж.-П. Сартра [195], самотність являє собою не соціальну і не культурологічну, а онтологічну категорію. На його думку, внутрішня ізольованість людини у своєму «Я» – основа будь-якого індивідуального буття.

Проблематика самотності знайшла своє відображення і у художній літературі. Зокрема, вона прослідковується у творах Д.Г. Байрона, Г. Белля, Т. Вулфа, Г. Гессе, Д. Дефо, Ф.М. Достоевського, А. Дюма, А. Камю, Е. Канетті, Ф. Кафки, Д. Конрада, М.Ю. Лермонтова, Г. Мелвілла, А. Моравія, Дж. Селінджера, М. Фріша. Письменники розкривають особливості переживання почуття самотності різними людьми за різних життєвих обставин.

Серед зарубіжних психологів, які зробили цінний внесок у вивчення проблеми самотності, слід виділити таких науковців, як: А.Т. Бек [270], Дж. Боулбі [274], Т. Бреннан [278], Р.С. Вайс [374], К. Віктор [372],

Т.Б. Джонсон [193], Дж.Де Джонг-Гірвельд [316], Е. Ді Томасо [291], В.Дж. Дерлега [290], Г. Зілбург [379], Дж. Качіопо [280-285], К. Кілін [319], С.Т. Маргуліс, Б. Морош, К.Е. Мустакас [336], Л.Е. Пепло [164; 340-341], Д. Раадшелдерс [316], К. Роджерс [186], Д. Рісмен [351], К. Рубінстайн [190; 355], У.А. Садлер [193]. Х.С. Салліван [368], П.Є. Слейтер [265], Дж. Фландерс, В. Франкл [232], Е. Фромм [236], Ф. Фромм-Райхман [300], Л. Хоуклі [304-309], Дж.Г. Ціммерман [380], Ф. Шейвер [355], Дж.Е. Янг [378] та ін.

Однією з перших публікацій з цієї проблематики вважається робота «Про самотність» Дж.Г. Ціммермана [380]. Більш масово публікації з означеної теми почали з'являтися у середині ХХ-го століття: психоаналітичний трактат «Самотність» Ф. Фромм-Райхман [300], праці Д. Перлмана та Л.Е. Пепло [340-341], К.Е. Мустакаса [336]; К. Роджерса [186]. Зокрема, «Самотність» Ф. Фромм-Райхман [300] часто називають першою науковою працею з проблеми самотності. Робота Дж. Боулбі [274] знаменувала початок розробки теоретичної концепції самотності. Перші концепції будувались на основі спостережень та теоретичних досліджень [300, 336]. У 60-80-х роках ХХ століття зарубіжні дослідники запропонували класифікації видів та причин самотності (Р.С. Вайс [374], Л.Е. Пепло та Д. Перлман [341], У.А. Садлер та Т.Б. Джонсон [193]. Згодом вагомий внесок у з'ясування причин самотності внесли Е. Фромм [236] та В. Франкл [232]. Е. Фромм доводив, що відсутність задоволення соціальних та духовних потреб (потреба у повазі, визнанні, високій оцінці, у самовираженні та самореалізації) є причиною самотності [236]. В. Франкл вбачав причину самотності у втраті цінностей та сенсу життя [232].

У 70-80-х роках проблема самотності стала предметом соціально-психологічних теоретичних зарубіжних досліджень. Феномен самотності вивчався як стан, що ідентифікується з негативними емоціями, депресією [190; 355; 378], пов'язаний із соціальною ізоляцією [193]. Було виявлено такі ознаки самотності як гострота, межа та тип переживання [374; 341]. В 90-ті роки з'явилися роботи Р. Андре [263], стверджуючі позитивний смисл природи

переживання самотності, а також дослідження А. Рокача та Р. Брока [353], що демонстрували стратегії подолання та фактори самотності. Явища самотності торкалися також у своїх роботах К.К. Боумен, Дж. Джонг, М. Мід, Дж. Р. Оді та інші [114; 156].

Вагомий внесок у дослідження проблеми самотності внесли і радянські, а згодом, російські вчені: К.О. Абульханова, Ю.М. Антонян, С.В. Бакалдин, С.Л. Вербицька, Л.П. Грімак [55], Г.В. Дейнега [60], О.Б. Долгінова [65], Є.М. Заворотних, О.Р. Кирпиков, Ю.П. Комелева, І.С. Кон [95], С.В. Кривцова, О.Н. Кузнецов [106], В.І. Лебедєв [106], А.В. Мудрик, Н.Е. Нечаєв, Н.А. Ніколаєва, Р.К. Нурєєва [152], І.А. Петрушина, Н.Е. Покровський [114], Є.В. Прохоренкова (Є.В. Неумоєва) [175], Ж.В. Пузанова [179], Н.А. Рождественська, С.Г. Трубнікова [222], А.У. Хараш [240], Н.Е. Харламенкова [241], Г.Р. Шагівалєєва [250], Р.В. Шмельов [255] та ін.

У вітчизняній психологічній науці самотність як самостійна проблема активно почала досліджуватися лише в останні десятиліття. У цих роботах можна помітити певну спільність з теоретичними підходами до цієї проблеми зарубіжних психологів. У наш час вивченню проблеми самотності та її складових присвячуються нові роботи, що досліджують сутність самотності, причини її виникнення, характерні вияви і вплив на людей у різні періоди життя, взаємозв'язок суб'єктивного відчуття самотності і розвитку особистості: Л.А. Варава [35], Н.Д. Володарська, А.С. Гагарін, Б.М. Голота [52], О.В. Данчева [253], В.Г. Лашук [117], Л.Ю. Левченко [120], М.М. Мовчан [139], Н.П. Романова, В.І. Сіляєва [203], Н. Хамітов [239], Ю.М. Швалб [253], О.О. Шевченко та ін. Великий внесок у вивчення проблеми самотності через взаємозв'язок цього феномену зі спілкуванням внесли дослідники Є.І. Головаха [51], М.С. Каган, Є.Я. Мелібруда, Н.В. Паніна [51], Л.А. Ситниченко та ін.

Аналіз наукових праць та досліджень, які присвячені проблематиці самотності, свідчить, що у науці немає єдиного розуміння сутності цього поняття, його причин, значущості для індивіда тощо. Однак, маючи на меті систематизувати існуючі погляди на явище самотності, вчені Д. Перлман та

Л.Е. Пепло [166] виділили вісім теоретичних підходів до вивчення самотності: психодинамічний, феноменологічний, соціологічний, інтеракціоністський, когнітивний, інтимний, загальносистемний, екзистенційний.

Представниками психодинамічної моделі є: Г. Зілбург [379], П.Х. Лайдерман, Л.Е. Пепло [166], Г.С. Салліван [368], З. Фрейд [233-235], Ф. Фромм-Райхман [300] та ін. З точки зору цього підходу переживання почуття самотності – результат впливу на особистісний розвиток ранніх дитячих переживань. Автори розглядають самотність як патологію, визначають її як непереборне, постійне відчуття. К. Роджерс [186], а також його послідовники Дж.А. Мур та П.Д. Едді [295; 335] представляють феноменологічний підхід. На їх переконання, самотність виникає в результаті невідповідності між дійсним та ідеалізованим «Я» особистості. Страх бути неприйнятим суспільством змушує людину дотримуватися певних соціальних ролей і спричиняє внутрішню спустошеність.

Соціологічний підхід представлений роботами К.К. Боумена, Д. Рісмена, Ф. Слейтера [351; 265]. Вони розглядають самотність як загальний статистичний показник, який характеризує суспільство. Так Ф. Слейтер вважає, що всі люди прагнуть спілкування, причетності та залежності, довіри та співпраці з іншими людьми [265]. Проте, оскільки ці потреби у сучасному суспільстві часто задовольнити не вдається, людина переживає самотність. Представник інтеракціоністського напрямку Р.С. Вайс розглядає самотність як тяжкий психічний стан, що викликаний соціальною або емоційною ізоляцією [374]. Самотність виникає у результаті недостатньої соціальної взаємодії індивіда, яка мала б задовольняти основні соціальні потреби особистості.

Представники когнітивного (М. Міцелі, Б. Морош, Л.Е. Пепло [341]) та інтимного (В.Дж. Дерлега [290], С.Т. Маргуліс) підходів стверджують, що самотність настає у тому випадку, коли індивід усвідомлює невідповідність між бажаним і досягнутим рівнем власних соціальних контактів. В.Дж. Дерлега та С.Т. Маргуліс зазначають, що самотність настає тоді, коли міжособистісним стосункам індивіда бракує інтимності, необхідної для довірливого спілкування

[290]. На думку Дж. Фландерса (загальносистемний підхід) самотність є патологічним станом. Проте, вона ж виступає корисним механізмом зворотного зв'язку, який покликаний сприяти збереженню бажаного рівня соціальних контактів.

Представники екзистенційного напрямку у психології (К. Мустакас [336], В. Франкл [232], Е. Фромм [236]) вказували на те, що стан самотності та його переживання не є природним та нормальним для людини. Її виникнення пов'язане із станом екзистенціонального вакууму, який характеризується відчуттям «внутрішньої пустоти», втратою відповідного дійсності сенсу свого буття, нудьгою та апатією. Проте, це лише один тип самотності. На думку екзистенціалістів є ще й «істинна самотність» – продуктивний, творчий стан людини. Це – творча сила, оскільки кожне її переживання є способом підтримки життя та можливістю вирватися зі стандартних циклів поведінки, реалізувати свою сингулярність як універсальність. Екзистенціалісти стверджують, що люди споконвічно самотні. Потрібно перебороти свій страх самотності і навчитись її використовувати, адже самотність неминуча.

Сучасні американські дослідники Дж. Качіопо та Л. Хоуклі [308] у свою чергу узагальнюючи різні погляди на проблему самотності, виділяють чотири підходи щодо її розуміння. *Перший* – підхід «соціальних потреб» (“social needs” approach), який представляє Р.С. Вайс [374] та його послідовники [294]. Їм властиве уявлення про самотність як про хронічний дистрес без можливості його позбутися. *Другий підхід* сфокусований на дефіциті соціальних навичок та особистісних рисах, які погіршують формування та підтримку соціальних відносин. До таких рис належать: більша сконцентрованість на собі, неухважність до партнера, брак відкритості у стосунках із друзями, сором'язливість, нейротизм, низький рівень самооцінки та оптимізму тощо. *Третій підхід* представлений теорією когнітивних відмінностей (когнітивних протиріч) та визначає самотність як наслідок мінливого соціального сприйняття та атрибуції. Його представники Л.Е. Пепло та Д. Перлман пояснюють самотність як «дистрес, що виникає в ситуації, коли соціальні зв'язки

особистості сприймаються як такі, що не задовольняють її бажання» [341]. Останній, *четвертий підхід* до пояснення самотності виходить з її еволюційного аналізу з акцентом на внутрішню відповідність. Цей підхід представляють Дж. Качіопо та Л. Хоуклі [326], які піддають критиці погляди Р.С. Вайса та визначають самотність як неприємний стан, що сприяє внутрішній відповідності, демонструючи розриви у соціальних зв'язках, що мотивує до їх поновлення чи заміни. Дж. Качіопо також стверджує, що самотність це «не лише наслідок соціальної ізоляції, це – стійка успадкована риса, відмінна від інших особистісних факторів, таких як екстраверсія, нейротизм, ворожість та негативна емоційність, що впливає на те, яким чином самотні люди сприймають та взаємодіють з іншими» [283, с. 1054]. При цьому вчений посилається на результати своїх більш ранніх робіт [273; 282].

Варто відзначити, що описані підходи не вичерпують всіх поглядів на феномен самотності, проте, торкаються основних моментів, важливих для його розуміння. Так, вважаємо необхідним окремо зупинитись на таких проблемах як визначення модальності переживання самотності, формулювання визначення самотності, виокремлення її видів, з'ясування причин виникнення самотності.

В аналізі вищевикладених поглядів на феномен самотності, передусім, звертає на себе увагу факт неоднозначного сприймання її модальності. Частина вчених трактує її як негативне переживання, інші ж вбачають у ній додаткові можливості та ознаку зрілості.

С. Віктор виділяє «стан думок» – здатність заповнити час, мати гарний настрій на самоті та мотивувати самого себе [372]. Дж.Г. Ціммерман виокремлює «позитивний тип самотності, пов'язаний з такими ситуаціями, як добровільне дистанціювання від повсякденної буденності та орієнтація на вищі цілі: рефлексія, медитація та розмова з Богом» [380]. К. Рубінстайн та Ф. Шейвер теж говорять про добровільне усамітнення, яке вони називають «активним усамітненням», що пов'язане з «творчим плідним використанням часу у самотності» [190]. Хоча до своєї анкети вони включили 27 емоцій, пов'язаних із самотністю, серед яких не було жодної позитивної. Т. Бреннан

[278], а також Л.Е. Пепло та В. Садлер [164; 193] виокремлюють відповідно духовну та космічну самотність, які пов'язані з пошуком своєї ідентичності та сенсу життя. Також у Л.Е. Пепло зустрічаємо: «... усамітнення не обов'язково пов'язане із самотністю; люди можуть бути щасливими і наодинці». [164, с. 171] Українські вчені Ю.М. Швалб і О.В. Данчева описали добровільне усамітнення окремих індивідів, як форму самотності що проіснувала багато тисячоріч [253]. Д.В. Віннікотт описує здатність бути на самоті як одну із самих важливих ознак зрілості емоційного розвитку людини [376].

Про позитивний бік самотності йдеться й у роботах російський вчених Є.В. Прохоренкової та Г.Р. Шагівалєєвої [175; 250]. Вони відзначають, що у сучасної людини самотність нерідко виявляється добровільною та наповненою внутрішнім змістом. Цей свідомий вибір може бути пов'язаним із виконанням гарно оплачуваної або суспільно-значущої професійної діяльності, з реалізацією поставлених людиною перед собою цілей, зокрема й духовних. У цьому випадку людина пізнає себе, свій власний внутрішній світ. Така самотність приносить немало користь, оскільки дає можливість оцінити дружбу, товариську, людське спілкування і, врешті решт, любов. Самотність, виступаючи ресурсом, є невід'ємною частиною становлення індивідуальності людини і, загалом, процесу соціалізації. Творчі люди зазвичай дорожать хвилинами усамітнення, для них тимчасова самотність – на благо. Саме у такі періоди у них з'являється осяяння [114]. Для людей, які за складом характеру схильні до усамітнення, просторово-часова самотність – норма життя. Вони не лише її гарно переносять, але й самі до неї прагнуть, зокрема обирають відповідні професії. Водночас тенденцію до повної фізичної ізоляції від людей можна інколи спостерігати у особистостей, які знаходяться на межі патології.

Значну увагу позитивній стороні самотності приділяє у своєму дослідженні вітчизняна дослідниця В.Г. Лашук [118]. Вона описує такі переваги цього стану: 1) самотність виступає ресурсом особистісного розвитку та самовдосконалення; 2) самотність є визначальною у творчості; 3) тільки на самоті людина ставить собі екзистенційні запитання про сенс існування; 4)

нетривала самотність сприяє розвитку мобілізаційних сил і внутрішньої зосередженості; 5) тільки переживаючи самотність, людина може усвідомити власне існування як щось потрібне близьким і заручитися небайдужим ставленням до себе; 6) самотність сприяє особистісному розвитку, переживання самотності несе у собі можливість занурення в особистісну рефлексію, а отже, і можливість розвитку позитивних особистісних якостей; 7) переживання почуття самотності активізує внутрішній діалог, змушує замислитись над своїм існуванням, глибше зрозуміти себе; 8) відчуття себе самотнім, усвідомлення та визначення свого переживання як самотності є індикатором незадоволеності людини своїм місцем у суспільстві, а тому сприяє особистісному самовдосконаленню. До цього переліку Є.В. Прохоренкова додає ще такі функції самотності, у яких реалізується її позитивний потенціал, як функція становлення саморегуляції; функція стабілізації психофізичного стану; функція захисту «я» людини від деструктивних зовнішніх впливів [175].

Н.В. Хамітов також поділяє думку щодо позитивних сторін самотності: «тільки пройшовши браму самотності, людина стає особистістю, що може зацікавити світ. Лише так жінка знаходить чесноти жінки, а чоловік – чесноти чоловіка. Тому що самотність – це вісь, що пронизує наше життя. По суті, людське життя є нескінченним руйнуванням самотності й заглиблення у нього ... » [239, с. 5].

Проте, не зважаючи на той факт, що самотність може бути позитивним переживанням, існує і негативна сторона цього явища. Про це свідчить, наприклад, перелік негативних переживань, які охоплюють самотню людину: тривога, відчай, печаль, туга, нетерпіння, безпорадність, страх, нудьга, ізоляція, жалість та відраза до себе, роздратованість, злість на інших, меланхолія, відчуженість, підозрілість тощо [250]. Негативний характер самотності (самотність як проблема) проявляється наступним чином: самотність має властивість підпорядковувати собі інші психічні процеси і стани; порушує внутрішню цілісність особистості; може виступати механізмом психологічного захисту; призводить до формування надочікувань і переоцінки внеску іншої

людини у власний розвиток. Таким чином, самотність несе загрозу позитивному розвитку особистості. Тому, на наше переконання, цей феномен потребує дослідження та втручання, перш за все, у контексті негативного його вияву.

Для передачі специфіки переживання самотності вченими використовуються такі, на перший погляд, синоніми як усамітнення, ізоляція, відчуження. Проте, більш глибокий аналіз засвідчує наявність принципової різниці між такими поняттями. Стосовно зарубіжних досліджень, це питання розглядала, зокрема, К. Кілін, яка запропонувала такі пояснення: самотність або «aloneness» – добровільний чи примусовий об'єктивний стан перебування наодинці; усамітнення або «solitude» – добровільний процес перебування на самоті; ізоляція або «estrangement» – об'єктивний досвід відокремлення від суспільства; відчуження або «alienation» – суб'єктивний досвід відмежування від суспільства чи від себе [319]. Вітчизняна дослідниця В.Г. Лашук також приходить до висновку, що самотність та ізоляція це два різні специфічні стани [118]. Самотність не прирівнюється до фізичної ізоляції, оскільки ізоляція – це стан, що піддається спостереженню, регулюється та контролюється людиною. Ізоляції також можна надавати різного значення: ізоляція як покарання, або як об'єктивний стан, що передбачає саморозвиток. Ізоляція – зовнішньо зумовлений стан, на противагу самотності – емоційному індивідуальному стану людини при об'єктивному її залученні до різноманітних сфер суспільного життя, що супроводжується повним зануренням у себе. Ізоляція розглядається як об'єктивне явище, а самотність – як неприємна емоційна реакція на обставини соціальної ізоляції. Соціальна ізоляція викликає відчуття бездарності, нікчемності існування, напружений стан, нудьгу, або ж розглядається ізольованою людиною і як приємний стан. Отже, обов'язкового зв'язку між ізоляцією та самотністю може і не бути. Однак ці два стани можуть бути і взаємопов'язаними. Самотність та усамітнення теж різні поняття. Усамітнення – це акт фізичного добровільного відсторонення від інших людей. Він може супроводжуватися переживанням почуття самотності, або ж іншими

почуттями. Самотність – це поняття психологічне, душевне, усамітнення – фізичне. Перше – пригнічує, друге – заспокоює». На думку Г. Зілбург самотність це – непереборне, постійне відчуття, незважаючи на будь-яку активність людини; усамітнення – це нормальний короткочасний стан переживання відсутності конкретної особи [379].

Вивчення визначень поняття самотності засвідчує, що вчені описують цей феномен як емоцію, почуття, психічний стан чи переживання. Так, психологічний словник за редакцією А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського подає таке визначення: «самотність – це один із психогенних факторів, що впливають на емоційний стан людини, яка знаходиться у змінених умовах ізоляції від інших людей» [136, с. 175]. Згідно поглядів І.С. Кона, самотність – це «туга, суб'єктивний стан ізоляції, незрозумілості, почуття незадоволеної потреби у спілкуванні, людській близькості» [95, с. 180]. Цікавим є також визначення української сучасної дослідниці Л.А. Лепихової: самотність це – «хворобливе гостре переживання, яке виражає певну форму самосвідомості і свідчить про розкол об'єктивної системи відносин особистості, що проявляється суб'єктивно» [123, с. 82]. Вона характеризується почуттям відірваності особистості від співтовариства людей, родини, супроводжується тяжким стражданням, дисгармонією та кризою. На увагу заслуговує наукова робота російської вченої Г.Р. Шагівалеевої, яка визначає самотність як «специфічну ситуацію, що склалася в системі соціальних, культурних, міжособистісних зв'язків та стосунків людини, для якої властиве її ізольоване становище у тих чи інших аспектах цих зв'язків та стосунків» [250, с. 53]. Окремі вчені більше концентруються на описові безпосередньо переживань особистості. Так, Л. Ленг говорить, що самотність – «це почуття незрозумілості та незнання іншими» [324]. У Р.С. Немова зустрічаємо: «самотність це – тяжкий психічний стан, що супроводжується поганим настроєм та важкими емоційними переживаннями» [145, с. 613].

У результаті аналізу згаданих понять Г.Р. Шагівалеева приходять до висновку, що самотність не є лише емоцією, або лише станом [250]. Реакція

людини на самотність поєднує у собі як раціональне її розуміння, так і власне емоцію, які нерозривно пов'язані. Також, ситуація самотності супроводжується самими різноманітними емоціями. Окремої емоції під назвою «самотність» не існує. Вони будуть різноманітні: смуток, печаль, образа, роздратування, тривога, відчай тощо. Таким чином, самотність, як зауважує автор, некоректно називати лише емоцією. Щодо психічного стану, то Г.Р. Шагівалеєва цитує Ю.Е. Сосновикову: «Психічний стан завжди ситуативний. Це, перш за все, – реакція на справжні, існуючі у певний момент, тепер, зараз, обставини» [250, с. 58]. У зв'язку з самотністю психічні стани, що охоплюють людину, можуть бути найрізноманітнішими, що пов'язано як із широким спектром самих станів, так і з особистісними особливостями. Також поняття психічного стану відображає не цілісну реакцію на ситуацію, а часткову, що пов'язано з існуванням окремо пізнавальних психічних станів, емоційних та вольових. Отже, поняття «психічний стан» також не вичерпує сутності поняття «самотність».

На думку Г.Р. Шагівалеєвої, найбільш точним поняттям, що позначає цілісну реакцію людини на ситуацію, включаючи і ситуацію самотності, є поняття «переживання» [250]. Проблема переживання вивчалась у роботах Ф.В. Бассіна [17], Л.І. Божович [27], Ф.Е. Василюка, В.К. Вілюнаса [40], Л.С. Виготського [43], Ю.Б. Гіппенрейтер [49], Н.Д. Левітова, С.Л. Рубінштейна [191] та ін. У психологічному словнику наведене таке визначення переживання: «будь-який емоційно забарвлений стан суб'єкта та явище дійсності, безпосередньо представлене у його свідомості і виступаюче для нього як подія його власного життя» [136]. Також є точка зору, зокрема її поділяє С.Л. Рубінштейн, що поняття переживання ширше за поняття «почуття» чи «емоції». «Переживання людини – це суб'єктивна сторона її реального життя» [250, с. 451], пише С.Л. Рубінштейн. Л.С. Виготський відмічав, що «у всякому переживанні розрізняють акт та зміст переживання: перший – діяльність, пов'язана з виникненням цього переживання, друге – зміст, складові, те, що переживається» [43, с. 128]. Отже, самотність – це те, що переживається, зміст

переживання, а останнє – форма психічної діяльності. Також розуміння самотності як переживання дозволяє говорити як про позитивну, так і негативну її модальність. А.О. Прохоров дає таке визначення переживанню: «процес усвідомлення та проживання особистісного значення і змісту факту, події, ситуації, в якому відбувається безперервна взаємодія когнітивних та афективних компонентів зі збереженням результуючої ролі останнього» [176]. Л.С. Виготський та Л.І. Божович зазначають, що окрім двох вищезазначених компонентів, переживання включає також і цінності особистості [27; 43]. Переживання виникає як результат співставлення власних цінностей та пріоритетів із ситуацією, що реально складається. У випадку з самотністю, зміст цього переживання визначається цілісним ставленням людини до ситуації самотності. Щодо афективної складової, то переживання нерозривно пов'язане з емоційними станами. Проте, тут може бути два випадки: переживання як конкретна емоція людини у певний момент, або переживання як процес цілісного і різностороннього осмислення ситуації, що складається з набору емоційних станів, змінюючих один одного.

Українська дослідниця В.Г. Лашук також визначає самотність через використання терміну «переживання» [118]. Так, вона розглядає її як не лише об'єктивний стан добровільної чи вимушеної ізоляції людини, а, у першу чергу, негативне суб'єктивне переживання, яке виникає або у стані ізолюваності, або ж навіть при об'єктивному її залученні до різних сфер суспільного життя та спілкування і супроводжується почуттями покинутості, відчуженості, непотрібності [118, с. 42].

Різностороннє бачення природи та особливостей самотності обумовлює існування різноманітних класифікацій цього переживання. Хоча тут потрібно відзначити, що у науці існує дві протилежні точки зору на існування декількох вимірів самотності. Так, одні вчені [340; 356] виступають прихильниками одновимірної моделі самотності. Вони стверджують, що самотність є одиничною та цілісною (monodimensional), а мінливою є лише її інтенсивність. Самотність вони розуміють лише як стан дефіциту різноманіття стосунків.

Хоча, варто зауважити, що, наприклад, Л.Е. Пепло в інших більш пізніх своїх роботах вже змінює свою точку зору [341]. Інша, переважаюча за чисельністю, група вчених висловлює протилежну точку зору: самотність є багатовимірною (multidimensional), тобто може бути представлена декількома окремими типами – від двох (Р.С. Вайс [374]) до дванадцяти (Дж.І. Янг [378]). Зокрема, цю думку також поділяють такі зарубіжні вчені як А.Т. Бек [270], Т. Бреннан [278], К. Віктор [372], Дж.Де Джонг-Гірвельд [316], Т.Б. Джонсон [193], Дж. Зілбург [379], К.Е. Мустакас [336], Д. Раадшелдерс [316], В. Садлер [193], І. Ялом [259], Дж.І. Янг [378], а також переважна більшість російських та вітчизняних дослідників – В.Г. Лашук [118], О.В. Данчева [253], Д. Лопата, Є.В. Прохоренкова [175], В.І. Сіляєва [203], Г.Р. Шагівалеева [250], Ю.М. Швалб [253], Н.В. Хамітов [239] та ін.

Г.Р. Шагівалеева виділяє три ознаки для класифікації типів самотності: 1) за рівнем взаємодії людини з навколишнім світом; 2) за тривалістю у часі; 3) за походженням (причини, факторна структура тощо) [250]. Схожу думку зустрічаємо у таких зарубіжних дослідників як Дж. де Джонг-Гірвельд [316] та Д. Раадшелдерс [316]. Вони виділяють такі три виміри самотності: 1) «емоційні характеристики», пов'язані, на їх думку, із відсутністю позитивних та наявністю негативних емоцій; 2) «тип втрати», який визначає суть того, чого не вистачає людині (окремо розглядається відсутність інтимної прив'язаності, почуття спустошення, почуття покинутості); 3) «часова перспектива», залежно від якої розрізняють абсолютно незадоволених своїми стосунками, пасивних та стійких самотніх осіб, а також періодично чи тимчасово самотніх.

До класифікацій за рівнем взаємодії людини з навколишнім світом можемо віднести ті, що зустрічаються у роботах Т. Бреннана [278], Т.Б. Джонсона [193], Л.Е. Пепло [164] та В. Садлера [193], С.Г. Трубнікової [22], Г.Р. Шагівалеевої [250], І. Ялома [259].

У своїх працях Л.Е. Пепло [164] та В. Садлер [193], а також Т.Б. Джонсон [193] виділяють типи самотності на основі чотирьох вимірів, кожен з яких являє собою її окремий тип: космічна, культурна, соціальна та міжособистісна

самотність. Космічна самотність – найбільш складний тип – виявляється у вірі людини в унікальність своєї долі чи причетності до величних історичних цілей. Космічна самотність близька до відчуження від реальності, від Бога, від осягнення людської долі. Таким чином, космічна самотність включає у себе теологічний аспект та виявляється близькою до «екзистенційної самотності» Сократа. Культурна самотність проявляється у відчуженні від загальноприйнятих норм і цінностей, характеризується розривом між старою та новою культурою і поколіннями, позначає втрату духовного зв'язку з соціальним середовищем. Соціальна самотність виникає як наслідок несприйняття іншими або виходу із соціальних інститутів чи сфери організованих взаємовідносин (наприклад, вихід на пенсію), характеризується обмеженістю контактів та спілкування. Міжособистісна самотність виникає внаслідок розлуки з близькою людиною, вона пов'язана з відчуттям емоційної та інтимної близькості [193].

Т. Бреннан виділяє такі види прояву самотності: 1) загальна самотність (general loneliness); 2) емоційна самотність (emotional loneliness) – пов'язана з ослабленням, розпадом чи з загрозою втратити стосунки з важливою близькою людиною; 3) соціальна самотність (social loneliness) – пов'язана з недоступністю або із втратою соціальних зв'язків у суспільстві з тих чи інших причин; важливого значення надається усвідомленню невідповідності між реальними зв'язками та існуючими внутрішніми стандартами, які утворюються у стосунках із найближчими людьми; 4) духовна самотність (spiritual loneliness) – пов'язана з пошуком своєї ідентичності та сенсу життя [278].

Г.Р. Шагівалеева розрізняє фізичну, комунікативну, емоційну та духовну самотність [250]. Фізична або просторова самотність – ситуація відсутності можливості будь-яких форм контактів людини з іншими людьми, окрім віртуальних. Наприклад, ситуація Робінзона, одиночне плавання тощо. Комунікативна самотність спостерігається при більш чи менш тривалому перебуванні серед великої кількості незнайомих людей. Наприклад, ситуація відрядження у незнайому місцевість, «новенький» у групі тощо. Емоційна

самотність виникає за відсутності довірливих близьких, зокрема, інтимних стосунків із будь-ким із оточуючих людей, не зважаючи на наявність контактів та спілкування з ними. Духовна самотність – це відсутність у людини духовного взаємопорозуміння з певною людиною, не зважаючи на наявність і взаємодії, і спілкування, і емоційних стосунків.

Згідно описаних чотирьох рівнів відбувається зростання від простого до складного видів самотності. Перший рівень найбільш простий та легко фіксується як самою особою, так і стороннім спостерігачем. Значною мірою він фізіологічний, адже пов'язаний із порушенням біосоціальної потреби бути разом із собі подібними. Наступний рівень – комунікативний – відрізняється тим, що люди знаходяться у межах досяжності, проте взаємодія та спілкування з ними ускладнені: у кращому випадку відбувається епізодичний обмін окремими діями та короткими репліками з різними людьми. Два наступних рівня – емоційна та духовна самотність – у психологічному плані є більш складними та важче піддаються зовнішньому спостереженню. Кожен із них можна назвати самотністю у натовпі. Саме такі ситуації вважаються найбільш проблемними в умовах сучасного технологічного суспільства.

Три типи ізоляції описує І. Ялом [259]: міжособистісна (ізоляція від інших індивідів); внутрішньо-особистісна (віддалення частин власного Я одна від одної) та екзистенційна (найглибша ізоляція, пов'язана з самим існуванням, із прірвою між власною особистістю та іншими). Найбільше уваги І. Ялом приділяє саме останній. Схожу за змістом класифікацію зустрічаємо у роботі С.Г. Трубнікової [222]. Проте, вона використовує термін «відчуження». За С.Г. Трубніковою, самотність це суб'єктивний психічний стан, що має три такі види: відчужуюча, самовідчужена та усамітнення. Різні види переживання самотності породжуються специфічним сполученням дії в особистості базових тенденцій ідентифікації та відособлення.

Походження відчужуючої самотності пов'язане з переважанням в особистості тенденції до відокремлення, наслідком чого є відчуження людини від інших людей та інших людей від неї. Цей стан, зокрема, проявляється у

тривожності, збудливості, циклотимічності характеру, протиборстві у конфліктних ситуаціях, вираженій нездатності до співпраці, низькому рівні емпатії, підозрливості і залежності у міжособистісній взаємодії.

Походження самовідчужуючої самотності обумовлене переважанням в особистості тенденції до ідентифікації, що може призвести до неможливості особистісного відособлення внаслідок відчуження від власного «Я», до самовтрати, до відсутності ідентифікації із самим собою. Це проявляється, зокрема, у сполученні взаємовиключних особистісних та поведінкових характеристик: тривожності, збудливості, емотивності характеру, протиборства і пристосування у конфліктних ситуаціях, наявності всіх рівнів емпатії, підозрливості у міжособистісній взаємодії.

Відчужуюча та самовідчужуюча самотність, як і все у психіці, виступають динамічними утвореннями і можуть трансформуватися за різними напрямками: за відповідної професійної психологічної роботи – в усамітнення, за відсутності зовнішньої допомоги та внутрішніх резервів – у клінічну форму самотності. Клінічна форма самотності може бути викликана як поглибленням (за відсутності психологічної допомоги) відчужуючого та самовідчужуючого виду, тобто наслідком граничної ідентифікації або граничного відособлення, а також може мати самостійний генезис, обумовлений різким обмеженням дії механізмів ідентифікації та відособлення у психологічній структурі особистості, високою психічною виснаженістю, надзвичайною збідненістю психічного життя.

Позитивною формою самотності С.Г. Трубнікова називає усамітнення – суб'єктивно бажана здатність людини до усамітнення, яка характеризується оптимальним співвідношенням процесів ідентифікації та відособлення в індивідуальному психічному просторі людини [222]. Однією із умов конструктивного виду самотності – усамітнення – може виступати психологічна стійкість особистості, механізмами якої є здатність до саморегуляції та рефлексії.

До іншої категорії класифікацій – за походженням (причинам, факторній структурі тощо) можна віднести класифікації С. Віктора [372], Р.С. Вайса [374], Дж. Зілбурга [379], К.Е. Мустакаса [336], Н.В. Хамітова [239], Ю.М. Швалба та О.В. Данчевої [253], Г.Р. Шагівалєєвої [250].

Класифікація Р.С. Вайса [374] є однією з перших, саме вона найбільш часто зустрічається у наукових роботах зарубіжних (американських та європейських) дослідників. Дослідник виділяє два види самотності: 1) самотність як емоційна ізоляція ('loneliness of emotional isolation') – стан втрати або відсутності глибокої емоційної прив'язаності. Вона викликається втратою значущої людини (коханої, найближчого друга); 2) самотність як соціальна ізоляція ('loneliness of social isolation') – походить із відсутності широких соціальних зв'язків. Це – відрив від соціального кола спілкування (друзі, колеги, сусіди).

С. Віктор та його колеги розрізняють три категорії самотності: 1) функціональна (functional) – пов'язана із втратою можливостей, практичних аспектів повсякденного життя як, наприклад, втрата здоров'я; 2) стан думок (a state of mind) – здатність заповнити час, мати гарний настрій на самоті та мотивувати самого себе; 3) пов'язана з колом друзів (friends network related) – близькість інших, включає наявність чи відсутність людини, якій глибоко довіряєш [372].

Н.В. Хамітов наводить два види самотності: 1) зовнішня – наслідок конфлікту, що розгортається у межах соціуму (психологічне відокремлення особистості від інших людей); 2) внутрішня – самотність у колективі, у спілкуванні, поруч з іншими (породжується принциповою відкритістю людського буття) [239].

К. Рубінстайн та Ф. Шейвер виділяють добровільне або активне усамітнення (пов'язане з «творчим та плідним використанням часу під час усамітнення») та примусове або пасивне усамітнення [190].

С.Е. Мустакас [336] описує «тривожну самотність» та «істинну самотність». Тривожна самотність – це система захисних механізмів, яка

віддаляє людину від вирішення суттєвих життєвих питань і яка постійно спонукає її прагнути активності заради власне активності з іншими людьми. Істинна/справжня самотність – походить із конкретної реальності самотнього існування та із зіткнення особистості з психотравмуючими життєвими ситуаціями, що переживались насамоті. Автор вважає, що істинна самотність може бути і творчою силою: «Кожне істинне переживання самотності передбачає протиріччя чи зіткнення з самим собою... Це зустріч із самим собою... – радісне переживання... І зустріч, і конфронтація (з самим собою) є способами підтримання життя і внесення пожвавлення у відносно застійний світ, це спосіб вирватися із стандартних циклів поведінки» [336].

Українські вчені Ю.М. Швалб і О.В. Данчева виокремлюють три основні культурно-історичні форми самотності: 1) виховання (випробовування) самотністю, яке мало відповідні обряди та ритуали й існувало практично у всіх племен та народів; 2) покарання самотністю, яке виражалося у соціальному вигнанні з групи чи родини, що прирікало індивіда на соціальну або фізичну смерть; 3) добровільне усамітнення окремих індивідів, яке проіснувало багато тисячоріч [253].

Класифікації самотності за тривалістю у часі зустрічаються у роботах А.Т Бека та Дж.Е. Янга [271], Г.Р. Шагівалєєвої [250]. Так, згідно теорії атрибуції, А.Т. Бек та Дж.Е. Янг розрізняють три види самотності відповідно до тривалості переживання: хронічна самотність, ситуаційна самотність та швидкоплинна самотність [271]. Хронічна самотність (*chronic loneliness*) викликана хронічним соціальним дефіцитом. Впродовж тривалого часу людина не може встановити задовільних соціальних стосунків та задовольнити свої потреби. Такий вид самотності переживається найтяжче, викликає почуття безнадійності, дратівливості, знижує життєві сили, змінює поведінку людини та структуру її «Я»-концепції. Ситуаційна самотність (*situational loneliness*), спричинена розривом стосунків, значущими стресовими подіями у житті (смерть близької людини, розрив шлюбних стосунків); триває доти, поки суб'єкт не примириться зі своєю втратою. Швидкоплинна самотність (*transient*

loneliness) – короткотривалий стан, який час від часу переживає кожна людина, є результатом тимчасового браку уваги з боку соціуму, виступає найбільш розповсюдженою формою. Ситуаційна та хронічна самотність різняться тим, що ситуаційно самотні люди мають тенденцію активно пристосовуватися до середовища (участь у релігійних групах, громадських зборах), у той час як хронічно самотні знецінюють соціальну активність.

Епізодичну та хронічну самотність виділяє також Г.Р. Шагівалєєва [250]. На її переконання, епізодичною можна вважати ту самотність, яка «може бути припинена у будь-який момент самою людиною або ж якщо їй відомо, коли ця самотність припиниться у результаті настання певних подій» [250, с. 54]. Хронічна самотність відрізняється тим, що «її часова перспектива безкінечна або невизначена у напрямку майбутнього і вже досить довга у напрямку минулого» [250, с. 56].



Рис. 1.1. Класифікація видів самотності (за Г.Р. Шагівалєєвою)

Отже, будучи складним та багатоаспектним соціально-психологічним явищем, самотність може бути описана повною мірою за допомогою багатомірних класифікацій. Однією з таких є класифікація Г.Р. Шагівалєєвої [250] (див. рис. 1.1.).

Одночасне використання трьох ознак для класифікації дозволяє виділити 16 ситуацій, які пов'язані з переживанням самотності. Основними з них є: короткочасне просторове усамітнення, короткочасна комунікативна ізоляція,

хронічна емоційна ізоляція, хронічна духовна ізоляція тощо. «Деякі ситуації зустрічаються у реальності частіше, деякі – рідше. Можливі також різноманітні поєднання, в яких два, три і більша кількість варіантів накладаються один на одного, утворюючи складні сплетіння бажаного та вимушеного, тривалого та миттєвого, власне комунікативного та інтимно-духовного. Реальні ситуації людини частіш за все і виявляються такими переплетіннями» [250, с. 56].

Ще один приклад багатомірної класифікації видів самотності представлений у роботі Є.В. Прохоренкової [175]. Підставами для типологізації суб'єктивної самотності вона називає: особливості сприйняття самотності і свого ставлення до неї (негативне і позитивне) та причини самотності (зовнішні фактори та обставини, особистісний вибір). Відповідно до цього нею виділені та описані наступні типи самотності: суб'єктивна негативна, обумовлена особистісним вибором (інтернально негативна); суб'єктивна негативна, обумовлена зовнішніми чинниками (екстернально негативна); суб'єктивна позитивна, обумовлена зовнішніми чинниками (екстернально позитивна); суб'єктивна позитивна, обумовлена особистісним вибором (інтернально позитивна) [175].

Ми схильні розрізнати ізоляцію (як фізичне відокремлення) та самотність (як особистісне переживання). Самотність ми розглядаємо як багатовимірний конструкт, який головним чином звертає на себе увагу з одного боку як на можливість вирватися зі стандартних циклів поведінки та реалізувати свою сингулярність (Ж. Лакан [116], С.Е. Мустакас [336], В. Франкл [232] та ін.), з іншого – негативне суб'єктивне переживання особистості, що супроводжується почуттями покинутості, відчуженості, непотрібності (В.Г. Лашук [116]).

Подальше наше вивчення означеної проблеми буде сфокусоване саме на проблемі самотності як негативному переживанні, що пов'язане як з відсутністю усвідомлення своєї універсальності, так і з браком гнучких соціальних навичок здійснення себе у соціальному контексті для прояву власної сингулярності. Таким чином, *самотність ми будемо розглядати як негативне суб'єктивне переживання особистості, яке виникає або у стані*

ізолюваності, або ж навіть при об'єктивному залученні людини до різних сфер суспільного життя та спілкування, і супроводжується почуттями покинутості, відчуженості, непотрібності (за В.Г. Лашук).

Негативне емоційне переживання самотності потребує цілеспрямованого психо-корекційного впливу з метою оптимізації його інтенсивності та глибини. Л. Хоуклі та Дж. Качіопо в результаті аналізу робіт, присвячених профілактиці та подоланню самотності, виявили чотири основні типи надання допомоги. Ними виявились: 1) розширення репертуару соціальних навичок; 2) надання соціальної підтримки; 3) збільшення можливостей для соціальної взаємодії; 4) робота з малоадаптивними соціальними когніціями [308].

Вчені зробили висновок, що існуючі *норми соціальних стосунків* є критичним фактором в процесі соціальної адаптації людей. Важливість таких пізнавальних факторів необхідно враховувати при складанні програм допомоги самотнім. Зростання задоволеності якістю стосунків виявилась тісно пов'язаною з позбавленням самотності. Тому, одним із важливих процесів на шляху подолання почуття самотності може стати поглиблення та збагачення повсякденного дружнього спілкування для того, щоб ці зв'язки дали можливість задовольнити відповідні соціальні потреби. [307, с. 114-129].

У зв'язку з розумінням самотності як результату неадекватних соціальних навичок, застосовують *програми покращення соціальних навичок* [54]. В основі цих програм лежать *поведінкові теорії*, які базуються на тому, що існує випадковий взаємозв'язок між поведінкою самотньої людини та реакцією на цю поведінку партнера. Замінюючи негативно діючі елементи в поведінці самотньої людини можна розірвати цей циркулюючий потік, змінивши соціальну поведінку самотньої людини та підняти її значимість для партнера.

Р.В. Шмелев [255] також відзначає, що однією з форм соціально-психологічної профілактики самотності є активне навчання *соціально-важливим навичкам через тренінг* (вміння спілкуватися, підтримувати дружні стосунки, конструктивно вирішувати конфлікти у міжособистісних стосунках). Подібний тренінг використовувала й С.В. Малишева у роботі з підлітками з

загостреним переживанням самотності [129]. Така форма роботи дозволяє учасникам поспілкуватися з однолітками, які переживають такий же стан. Це дає усвідомлення того, що він/вона не єдиний/а, хто зіштовхнувся з самотністю, що можна знайти розуміння серед інших людей, виникає відчуття близькості з іншими людьми, що сприяє зниженню загостреного переживання самотності. В умовах змішаної групи (частина учасників переживає самотність, частина – ні) особи, що переживають самотність, отримують підтримку від інших членів групи, допомогу при виконанні завдань, позитивний зворотній зв'язок. Несамотні учасники виступають як зразок поведінки та переживань, які можуть бути у людини, що не переживає самотність, допомагають поглянути по іншому на різні життєві ситуації. Учасники в рамках *тренінгу* мають можливість пізнати та краще зрозуміти один одного, що сприяє побудові *більш ефективних комунікації та самопізнання*. В ході тренінгу учасники також вчаться виходити у *рефлексивну* позицію; вихід у позицію спостерігача сприяє зниженню сили емоційних переживань та виникненню альтернативного погляду на подію, що ґрунтується на логіці та аналізі того, що відбулося. Аналіз сприяє більш повному сприйняттю будь якої життєвої ситуації. Робота в тренінгу сприяє розвитку *емпатії* учасників, підвищенню *самооцінки*, *формуванню когнітивних способів само- та міжособистісного пізнання* (перш за все здатності до всебічної та адекватної оцінки себе та однолітків). Також робота на тренінгу забезпечує формування *комунікативних вмінь та міжособистісних взаємодій*. С.В. Малишева виділяє одним із аспектів переживання загостреного почуття самотності порушення взаємодії зі значимими іншими. Тому одним із способів надання допомоги є розвиток навичок взаємодії з людьми, що сприятимуть налагодженню спілкування з оточуючими. Окрім цього, варто учасників навчати «когнітивній» поведінці, що пов'язана з подоланням стресів, які можуть виникати як наслідок конфліктів з оточуючими.

Для Дж. Джіруелд та його колег найбільш очевидним підходом у подоланні самотності є допомога у *встановленні та підтриманні стосунків*, що

будуть їх задовольняти [302]. А це можливо шляхом вдосконалення взаємодії з іншими через *тренінги соціальних навичок* або *форми психотерапії*, покликаних змінити дисфункціональні інтерперсональні диспозиції (наприклад, страх відмови).

Дж.П. Стоукс говорить про необхідність створення програм по вирішенню *міжособистісних проблем та тренінгів соціальних навичок* для того, щоб навчити молодь отримувати підтримку один від одного та від членів родини.

Дж. Янг, посилаючись на роботи колег відзначає, що ефективним підходом до подолання самотності у юнацькому віці є застосування *когнітивної терапії* [378]. Суть методу полягає «у заміні дисфункціональних установок та саморуйнівних моделей мислення» [378]. Подібні інтервенції також сприяють соціальній підтримці, почуттям впевненості і компетентності у соціальній взаємодії та вирішенню проблем молоді. На думку вченого, програми з подолання самотності мають включати навчання вирішенню міжособистісних проблем та відпрацювання соціальних навичок. Це допоможе юнакам навчитися, як отримувати підтримку один від одного та від членів родини.

С.Г. Трубнікова розглядає подолання самотності як зміну модальності цього переживання з негативної на позитивну: трансформація відчужуючої та самовідчужуючої самотності в усамітнення [222]. На думку дослідниці, це можливо за умови надання людині можливості особистісного зростання та самовдосконалення, каталізації процесів *самопізнання та рефлексії*, в розвитку *відповідальності*, формуванні навичок *саморегуляції*, в утворенні нових конструктів свідомості, зокрема, в *осмисленні джерел, причин своєї самотності та усвідомленні можливостей конструктивного її використання*. Найбільш ефективними засобами досягнення перерахованого С.Г. Трубнікова вважає активні *групові форми психологічної роботи в поєднанні з індивідуальною психологічною підтримкою* [222]. Однією ж з умов конструктивного виду самотності – усамітнення - може виступати психологічна стійкість особистості, механізмами якої є здатність до *саморегуляції та рефлексії*. [33]

А.А. Артамонова описує *актуалізацію позитивного потенціалу самотності* як спосіб справитися з негативним її переживанням [12]. Одними з умов актуалізації позитивного потенціалу самотності автор називає: прийняття відповідальності за своє життя, формування активної позиції стосовно самотності, підвищення комунікативної компетентності, оптимізація стосунків з групою однолітків, отримання досвіду долати труднощі та негативні переживання. Модель психолого-педагогічної допомоги у розвитку особистості, розроблена А.А. Артамоновою, включала такі форми роботи як: ознайомлення студентів з результатами діагностичного обстеження, групова *дискусія* на тему: «Я в світі людей», *індивідуальне та групове психолого-педагогічне консультування, психологічний тренінг* на тему «Я у світі людей», *індивідуальне психологічне консультування за результатами тренінгу*. Результати проведеної роботи свідчать, що, наприклад, у міжособистісних стосунках студентів зменшилась кількість складнощів. У роботі психолог застосовує «інтегративні інтенсивні психотехніки» – порівняно новий метод психокорекції особистості, що включає в себе все краще із традиційних психологічних методів (таких як біхевіоризм, гештальт-терапія, НЛП, емпірична терапія, сугесто-терапія та ін.), а також із психо-духовних практик.

О.А. Третьякова приділяла увагу *підвищенню суб'єктності особистості* в подоланні своєї самотності за рахунок розвитку множинної рольової ідентичності [220]. Особливостями такого тренінгу були:

- організація рольового спілкування учасників тренінгу;
- варіювання ролей у міжособистісному спілкуванні учасників тренінгу;
- рефлексивний аналіз рольового спілкування учасників тренінгу;
- групове обговорення рольового спілкування учасників тренінгу;
- підтримуючий стиль стосунків між учасниками тренінгу.

Однією з важливих задач в тренінгу на подолання самотності є *самопізнання та розвиток аутентичності*, адже як стверджував К.Роджерс «глибока людська самотність – доля багатьох, і усунути її можна лише тоді, коли людина ризикує бути самою собою в міжособистісних відносинах» [186].

Г.Р. Шагівалеева виявила, що категорії суб'єктивно несамотніх респондентів відповідає низький рівень як особистісної, так і реактивної *тривожності* [250]. Такі студенти впевнені у собі, спокійні, у них не виникає проблем у спілкуванні та встановленні контактів з іншими людьми. Отже, працюючи над проблемою самотності варто приділити також увагу і роботі з *переживанням тривожності*.

Т.І. Гольман вважає найбільш ефективним шляхом подолання соціальної самотності студентів *створення соціальної служби* у ВНЗ [53]. Соціальна служба має собою являти систему соціальної роботи, що включає два напрямки: службу соціальної адаптації та службу соціальної допомоги.

В.Г. Лашук, розробляючи тему негативного переживання самотності, наголошує на ефективності використання саме *комплексного підходу* для розв'язання подібних проблем [118]. Поєднання різних форм та методів роботи дозволить підійти до вирішення проблеми комплексно.

Отже, робота у напрямку подолання самотності переважно ведеться в рамках поведінкового та когнітивного напрямків. Формою роботи є здебільшого соціально-психологічний тренінг (А.А. Артамонова, Дж. Джіруелд, В.Г. Лашук, С.В. Малишева Є.В. Неумоевим, Дж.П. Стоукс, О.О. Третьякова, С.Г. Трубнікова, Г.Р. Шагівалеева, Р.В. Шмелева та ін.), часто в поєднанні з індивідуальною роботою (психоконсультування та психотерапія) [12; 118; 220; 222; 129; 175; 250; 255; 302].

Проблема самотності постає перед людиною на кожному віковому етапі; проте, особливо гостро вона переживається у юнацькому віці, оскільки перешкоджає вирішенню вікових завдань, пов'язаних з розвитком особистісної рефлексії й самосвідомості, з гострою потребою у спілкуванні й глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках, з одержанням подальшого професійного становлення. Тому ми вважаємо за необхідне особливу увагу приділити вивченню проблеми переживання самотності у юнацькому віці, що представлено у наступному підрозділі дисертаційного дослідження.

1.2. Проблема переживання почуття самотності в юнацькому віці

Юність та рання молодість – це порівняно невеликий, але від цього не менш значущий період у житті людини, що пов'язаний із розвитком особистісної рефлексії та самосвідомості, подальшим професійним становленням, з гострою потребою у спілкуванні й глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках (дружні, любовні взаємини). Хронологічні межі юнацького віку дещо по-різному визначаються дослідниками (А. Гезелл, І.С. Кон [96], А.В. Петровський, С. Холл, Е. Шпрангер та ін.), а згідно поглядів Л.С. Виготського вони взагалі є рухливими [43]. Ми схильні поділяти думку І.С. Кона, який стверджував, що перехід від дитинства до зрілості поділяється на 3 етапи [96]. Другий (14-15 – 18 років) та третій (18 – 23-25 років) етапи є власне періодом юності: відповідно, рання юність та пізня юність (або початок дорослості).

Саме вік 14-15 – 25 років прийнято вважати особливо складним перехідним періодом у житті людини, позначеним низкою переживань, серед яких і почуття самотності. Проблема переживання самотності молоддю неодноразово досліджували як українські, так і зарубіжні вчені. Серед них роботи С.А. Андерсон [248], Л.Х. Арноулт, А.А. Артамонової [12], Г. Асеєва, О.О. Бодальова [25], Е.В. Бондаревської, Р.Л. Боннера, Т. Бреннана [278], Р.С. Вайса [374], К. Ваіль-Шміт, Дж.Р. Вілберт [375], Дж.С. Вудворт [377], Г.А. Гаврилової [44], Д.М. Гейв, Б.С. Гершунського, Є.І. Головахи, Т.І. Гольман [53], Н.І. Гуткіної, П. Джоші, О.Б. Долгінової [65], С. Зьоренсен [346], М. Зюсман, Дж. Качіопо [305], О.Р. Кирпикова [91], Р. Квеллет, Я.Л. Коломинського, І.С. Кона [96-97], О.М. Коротєєвої [101], Дж.К. Ларсена [322], В.Г. Лашук [117], С.В. Малишевої [129], Т.Л. Мур [335], О.В. Неумоєвої [175], Д. Нокс, Ю.М. Орлова, Н.В. Паніна [51], Н.В. Перешеїна, М. Пінкварт [346], А.Р. Річ [350], Є.Є. Рогової, Н.А. Рождественської, К. Рубінстайн, П.А. Руперт [375], Х.С. Саллівана [368], З.Н. Сафіна [196], О.А. Селиванової [198], Е.Т. Соколової, О.О. Третьякова [220], Д.Й. Фельдштейн, Дж.Х. Харві,

Л. Хоуклі [304-309], Г.Р. Шагівалєєвої [250], Ф. Шейвер [190], Р.В. Шмельова [255], Н.Р. Шуц, Б. Франка [377] та ін.

На нашу думку, говорячи про проблему переживання самотності в юнацькому віці, варто звернути увагу, перш за все, на негативний її аспект – блокування гармонійного розвитку особистості. Як свідчать результати досліджень, небагатьом юнакам та дівчатам вдається уникнути болі переживання самотності. Велика кількість теоретиків та дослідників відзначають, що самотність особливо інтенсивно переживається у юнацькому віці: С.А. Андерсон [248], Л.Х. Арноулт, Р.Л. Боннер [350], Т. Бреннан [278], Д.М. Гейв, К. Ваіль-Шміт, Р.С. Вайс [374], Дж.Р. Вілберт [375], Дж.С. Вудворт [377], П. Джоші, С. Зьоренсен [346], М. Зюсман, Р. Квеллет, І.С. Кон [96], Дж.К. Ларсон [322], В.Г. Лашук [117], Т.Л. Мур [355], Д. Нокс, М. Пінкварт [346], Є.В. Прохорєнкова [175], А.Р. Річ [350], К. Рубінстайн [190], П.А. Руперт, Х.С. Салліван [368], Дж.Х. Харві, Г.Р. Шагівалєєва [250], Ф. Шейвер [190], Н.Р. Шуц, Б. Франк [377] та ін.

Так, І.С. Кон вказує на те, що підлітки та юнаки значно частіше, ніж люди старшого віку почувають себе самотніми [96]. Згідно Дж.С. Вудворт [377], юність часто характеризується відокремленням, усамітненням, самотністю та дистресом. У роботі Д. Брейдж та М. Віл'ямс є дані про те, що саме у представників юнацького віку чітко спостерігається взаємозв'язок між самотністю та депресією [277]. Д. Нокс, К. Ваіль-Шміт та М. Зюсман виявили, що серед студентів коледжу 25,9% чоловіків та 16,7 % жінок притаманне глибоке почуття самотності [378]. Л. Хоуклі та Дж. Качіопо, посилаючись на роботи своїх колег, відзначають, що 80% молоді до 18 років переживають самотність принаймні час від часу [308]. Г.Р. Шагівалєєва встановила, що 55% студентів ВНЗ та 45% студентів середніх спеціальних навчальних закладів часто переживають самотність [250]. Українська дослідниця В.Г. Лашук виявила високий рівень самотності у 6,7% опитаних молодих людей, а середній – у 41,6% [118].

М. Пінкварт та С. Зьоренсен також встановили, що переважання та інтенсивність переживання самотності більше у молоді у віці 16-25 років ніж у представників всіх інших вікових категорій (окрім довгожителів, яким більше 80 років) [346]. У зв'язку з цим К. Рубінстайн та Ф. Шейвер теж зазначають: «... ми отримали негативний коефіцієнт кореляції віку із самотністю в усіх досліджених нами містах. Згідно отриманих результатів, самотність у похилому віці є наслідком бідності та хвороб респондента, а не характерною особливістю віку як такого» [190]. На перший погляд це може видатися дивним, оскільки у молоді більше соціальних та міжособистісних контактів. Проте, дані згаданих досліджень доводять, що самотність – складне та багатоаспектне явище, виникнення якого залежить не лише від малої кількості або низької частоти комунікативних актів.

Психологічною особливістю виникнення почуття самотності в юнацькому віці є його зв'язок не стільки з об'єктивними фактами соціальної ізоляції особистості, скільки із суб'єктивним переживанням браку чи порушення значущих міжособистісних стосунків, розриву дружніх чи інтимних зв'язків. Додатковими чинниками частоти та інтенсивності переживання почуття самотності є: особистісні якості людини; рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії; критичні життєві ситуації; погіршення фізичного чи психічного стану здоров'я, а також рівень адаптованості до економічних та соціокультурних змін у способі життя [118].

Існує також думка, що причини негативних переживань самотності в юності можуть бути пов'язані з віковими домінантами у психосоціальному розвитку особистості. Ці домінанти гарно вивчені та описані у роботах визначних психологів та педагогів: І.С. Кона [97], Н.С. Лейтеса, А.Е. Личко, Т.М. Мальковської, А.В. Мудрика, Ю.М. Орлова, П.Н. Осипова, В.С. Собкіна, Д.И. Фельдштейна та ін.

У дослідженнях О.Б. Долгінової та В.А. Кисельової зазначено, що зміни в основних сферах психічного розвитку особистості юнацького віку тим чи іншим чином провокують виникнення та переживання почуття самотності [65].

На їхню думку, основними психологічними характеристиками юнацького віку, що спричиняють виникнення та переживання почуття самотності, є такі: прагнення до незалежності, свободи вияву думок і почуттів, юнацький скептицизм, незрілість соціальної сфери (перш за все, поверхнєве сприйняття інших людей) тощо [118]. Д. Перлман та М.А. Лендольт, Н.І. Мейхон та А. Ярческі підкреслюють, що на відміну від дорослих, де самотність пов'язана з певними змінами у житті (такими, як, наприклад, втрата коханої людини), самотність в юнацькому віці потрібно досліджувати у контексті проблеми самоідентифікації та самооцінки [328].

Детальне вивчення особливостей психологічного та соціального розвитку в юнацькому віці дозволить знайти пояснення актуальності переживання проблеми почуття самотності молодими людьми. Частково такий аналіз представлено у роботах Т. Бреннан [278]; В.Г. Лашук [118]; Н.Е. Мейхон, А. Ярческі, Т.Дж. Ярческі М.М. Хенкс [328]; Є.В. Неумоєвої [175]; К.Дж. Ротенберг та С. Хаймель [354]; Г.Р. Шагівалєєвої [250].

Так, основним новоутворенням юності є розвиток самосвідомості. У результаті особистісних змін, поглиблення інтегративних якостей особистості виникає якісно новий образ Я, що характеризується відкриттям власного внутрішнього світу. У рамках становлення нового рівня самосвідомості відбувається формування відносно стійкого уявлення про себе – Я-концепції [282].

Одним із основних механізмів самопізнання юнаком самого себе, свого внутрішнього світу є особистісна рефлексія. Це якісно новий рівень розвитку рефлексії, результат її удосконалення, усвідомлення власної індивідуальності. З'являється бажання прояву своєї неповторності. Особистісна рефлексія, на відміну від логічної, спрямованої на вирішення завдань, розуміється як діяльність особистого самопізнання, як особливий дослідницький акт, при якому людина не просто досліджує свій внутрішній світ, а й досліджує себе як дослідника. Феноменом особистісної рефлексії є рефлексивні очікування, які розуміються як уявлення людини про те, що про неї думають інші. Глибина й

інтенсивність юнацької рефлексії залежать від багатьох соціальних (соціальне походження й середовище, рівень освіти), індивідуально-типологічних (виразність інтроверсії – екстраверсії) і біографічних (умови сімейного виховання, стосунки з однолітками) факторів [282]. На думку Л.Є. Просандєєвої механізм юнацької саморефлексії діє як синтезуючий аналіз внутрішньої реальності, що розширює уявлення про власне «Я» і сприяє осмисленню і переосмисленню ціннісного особистісного смислу [173]. Проте, будучи необхідною умовою формування ідентичності, надмірний самоаналіз та схильність до самодослідження можуть спричинити тривале та гостре переживання почуття самотності.

Відкриття свого власного світу – цінне психологічне надбання юності, але воно викликає багато тривожних, драматичних переживань. Багато авторів – Е. Еріксон, Н.С. Лейтес, Н.А. Рождественська, О.Т. Соколова та ін. сходяться на думці про те, що з відкриттям свого власного світу та усвідомленням своїх психічних рис може виникнути перебільшене уявлення про власну унікальність, яке сприяє формуванню тенденції до самотності [114]. Разом із усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших, з'являється відчуття того, що «я – сам у Всесвіті». Конфлікт індивідуальності та ідентичності викликає проблеми у міжособистісних стосунках, які у свою чергу спричиняють переживання почуття самотності [118, с. 48-49]. Становлення ж особистісної ідентичності неможливе без міжособистісного спілкування. Самотні люди, уникаючи контактів, позбавляються можливості глибше пізнати себе, скласти об'єктивне уявлення про себе. Самотність позбавляє також молоду людину можливості знайти зовнішні позитивні джерела формування так важливої позитивної самооцінки [118, с. 48-49].

З особливостями Я-концепції юнака пов'язує виникнення та переживання почуття самотності Р. Бернс. Він вказує на існуючі у ній суперечності: з одного боку в юнацькому віці Я-концепція стає більш стійкою, з іншого – зазнає змін, обумовлених низкою причин. По-перше, розвиток когнітивних процесів та інтелектуальних можливостей призводить до ускладнення і диференціації Я-

концепції, зокрема здатності розрізняти реальні і гіпотетичні можливості. По-друге, вимоги, що надходять із соціального середовища – однолітків, батьків, вчителів тощо, можуть бути взаємосуперечливими. Зміна ролей, необхідність ухвалення важливих рішень, що стосуються професії, ціннісних орієнтацій, способу життя, можуть викликати рольовий конфлікт і статусну невизначеність, що також накладає чіткий відбиток на Я-концепцію у пору юності [96].

Юнацький вік – це вік росту сили «Я», її здатності виявляти і зберігати свою індивідуальність. У цей час уже є підстави для подолання страху свого «Я» в умовах групової діяльності, інтимної близькості або дружби. Саме у цих умовах «Я» випробовує свою силу, через протистояння з іншими людьми юнаки знаходять чіткі межі свого психологічного простору, що захищають його від небезпеки руйнівного впливу іншого. Уникаючи інших людей, самотня людина позбавлена можливості проявити свою індивідуальність, віднайти межі свого психологічного простору. Небезпека цього періоду життя полягає також у тому, що відносини близькості, суперництва й боротьби переживаються стосовно однолітків. Це породжує упередженість у стосунках, неприйняття самого себе й інших, це самотність, за нею – страх перед близькістю [324].

У ряд найбільш об'єктивно й суб'єктивно важливих для юнаків проблем може бути поставлена проблема сенсу життя – молоді люди починають задумуватися про зміст свого існування [232]. Потреба у сенсі життя характеризує дорослі форми поведінки, і у процесі дорослішання вона утворить той «вузол», що дозволяє людині будувати своє життя не як послідовність розрізнених випадків, а як цілісний процес, що має мету й послідовність. Окрім того, вона допомагає людині інтегрувати всі свої здібності, максимально їх використати, виходячи з виробленої концепції життя. Проблема сенсу життя не тільки світоглядна, але й цілком практична. Відповідь на неї міститься не у внутрішньому світі, а поза ним – у світі реальному, у світі, де будуть розкриватися здібності молодого людини, у її діяльності й почутті соціальної відповідальності. Саме цього ще немає в юнака на початку життєвого шляху.

Проте, замикаючись на самому собі, пошук сенсу життя приречений на те, щоб залишатися лише вправою юнацького мислення. Юнаку важливо знати, що сенс життя треба шукати у навколишньому світі, а не лише у середині себе. Таким чином, глибокий стан самотності перешкоджає пошуку сенсу життя у навколишньому світі, який так необхідний молодій людині. В. Франкл стверджує, що саме відсутність сенсу життя призводить до виникнення самотності, що переживається як відчуження та ізоляція [232].

В юнацькому віці відбувається формування та розвиток світогляду, становлення власних моральних принципів [97]. Переживання самотності породжується розбіжністю власних принципів із принципами інших, відсутністю однодумців. Вибудовування нових цінностей, переосмислення життєвих позицій змінює соціальні стосунки. У сьогоденній соціальній ситуації у зв'язку зі зростаючим культом рацію, індивідуалізму людина все частіше віддаляється від інших людей і переживає відчуження та самотність. В юнацький період, коли прогнозується майбутнє і осмислюються стереотипи попереднього покоління, це переживання особливо значуще.

У пору юності триває процес статевої ідентифікації. Молоді люди приймають новий набір вимог до особи чоловічої і жіночої статі, засвоюють особливості статевої поведінки. Згідно теорії психоаналізу статева ідентифікація породжує інстинктивні потяги, що порушують рівновагу, яка була встановлена раніше. Ці інстинктивні сили спричиняють зростання напруженості, виникають інші проблеми в емоційній сфері. Дисонанс між сексуальними потребами та реальними можливостями їх задовольнити також викликає відчуженість та переживання почуття самотності [118, с. 48-49].

У результаті пошуку бажаного об'єкта кохання за межами родинного кола, зміни місця проживання з метою отримання освіти руйнуються емоційні зв'язки, пов'язані з батьками та родиною загалом. Відбувається зміна укладу життя, емансипація від батьківської сім'ї та набуття незалежності, самостійності у влаштуванні власного майбутнього. Сім'я, яка раніше займала домінуюче місце у житті особистості, втрачає своє першорядне значення. Відбувається

перехід у доросле життя, важливими аспектами якого є позбавленість емоційної підтримки з боку сім'ї, почуття надійності, яке дає сім'я, розрив комунікативних та емоційних зв'язків із ровесниками. Усвідомлення, що незабаром доведеться відмежуватися від батьків психологічно, може підсилити страх, викликати почуття безпорадності і відчуженості від значущого оточення. Почуття самотності приходить у разі хворобливої адаптації до цього світу і може болісно переживатися на подальших життєвих етапах [118, с. 48-49]. Внаслідок прагнення до незалежності та потреби у допомозі у юнаків виникає внутрішній конфлікт. Юна людина 17-18 років ще не в змозі прийняти мінливу та суперечливу реальність, що й спричиняє переживання почуття самотності.

Відбувається перехід у доросле життя, одним з важливих аспектів якого є встановлення дорослих соціальних взаємовідносин. Молодь реалізує потребу почувати себе дорослими та засвоює норми людських стосунків. Посилюється потреба у встановленні більш широких афіліативних стосунків, що виходять за межі сім'ї. Актуальною є потреба у досягненні певного становища у цій мережі, тобто задовільного соціального та міжособистісного статусу, визнанні іншими людьми цього статусу. Юнак заклопотаний своїм становищем у суспільстві, яке повинно приносити любов і пошану. Блокування цих потреб створює ситуацію самотності, яка викликає у багатьох негативні переживання, почуття відчуженості, породжує фрустрацію – емоційно тяжке переживання невдачі [250].

Деякі невпевнені у собі юнаки, а особливо дівчата, орієнтуються на позитивну оцінку оточення. Не отримуючи позитивного підкріплення, молода особистість сприймає це як власну відчуженість, що також спричиняє переживання почуття самотності. Дуже часто спостерігається компенсаторна реакція, яка проявляється у маскуванні переживання почуття самотності зовнішнім благополуччям, веселістю, а іноді й поведінкою «клоуна».

Відомо, що в юнацькому віці велика роль колективно-групових форм спілкування, але поряд з цим зростає значення індивідуальних контактів та прив'язаностей [250]. Важливе місце у сфері соціальних відносин, сильним

життєвим мотивом у них стає прагнення до відвертої, довірливої дружби, перші серйозні інтимні стосунки з протилежною статтю, прагнення пережити справжнє почуття кохання. Таким чином, відбувається встановлення контакту з іншими людьми на більш особистісному, інтимному рівні. Проте, максималізм в оцінці стосунків із людьми, надмірна вимогливість до них призводять до труднощів встановлення та підтримання стосунків [250, с. 69]. Незадоволеність існуючою інтимною близькістю зі значущими оточуючими людьми спричинює переживання самотності [118, с. 48-49]. Відсторонення, самотність, в свою чергу, не дозволяє задовольнити потреби у любові та дружбі, що порушує природний хід розвитку особистості.

Формування якісно нового інтелектуального рівня молодих людей сприяє розвитку творчості. Зітнувшись із проблемою відсутності підтримки існуючих інтересів, юнак свідомо чи підсвідомо уникає міжособистісної взаємодії, що провокує переживання почуття самотності [118, с. 48-49].

Нереалізованість, неповна чи неадекватна реалізація потреб осіб юнацького віку впливає на мотивацію особистості, що у свою чергу супроводжується розладами в емоційній сфері. Внаслідок особистісної фрустрації виникає почуття самотності. До того ж кожний момент фрустрації супроводжується зростанням інтенсивності почуття самотності. У результаті такого процесу переживання самотності переходить із ситуативного і закріплюється на рівні хронічного [118].

Таким чином, юнацький вік є сензитивним для виникнення та переживання почуття самотності. Самотність у цьому віці пов'язана з основними процесами і феноменами самосвідомості, з основними життєвими подіями особистості (відділення від батьківської сім'ї, розширення контексту соціальних відносин, планування свого майбутнього, встановлення інтимно-особистісних відносин) та із завданнями розвитку особистості.

Проте, проблема самотності в юнацькому віці заслуговує на увагу не лише тому, що саме цей час є сензитивним для її виникнення, а й тому, що вона чинить деструктивний вплив на становлення та розвиток особистості. Особи

юнацького віку з вираженою самотністю відрізняються низкою таких когнітивно-емоційних особливостей, які не дозволяють їм одержувати задоволення від свого життя, що, своєю чергою, згубно позначається на загальному рівні адаптивного потенціалу людини, її життєстійкості та імунітетові. За даними досліджень, проведених американськими дослідниками Дж. Качіопо, Л. Хоуклі та їх колегами [306-307], переживання самотності позначається на здоров'ї людини незалежно від її віку. Так, експериментально доведено, що у таких людей спостерігаються розлади сну, підвищення рівня кортизолу, підвищення кров'яного тиску, кардіоваскулярна хвороба [306-307].

Заглиблення у самотність може також стати бар'єром й у виконанні юнаками навчальної діяльності, оскільки буде значно ускладнювати процес живої, активної взаємодії між студентами і викладачами, без якої здійснення вікових завдань юнацтва, пов'язаних із самовизначенням і професійною орієнтацією буде складним [250]. Поряд із навчанням провідною діяльністю молоді є налагодження комунікативних зв'язків. При виникненні труднощів у спілкуванні ускладнюється встановлення повноцінних контактів, деформується самоприйняття, виникає почуття внутрішнього душевного занепокоєння, самотності. Труднощі спілкування характеризуються розривом соціальних зв'язків, суб'єктивною відчуженістю, незадоволеністю і поверхневістю взаємовідносин, відсутністю близьких емоційних контактів [22, с. 31].

Неможливість прямо, природним шляхом вирішувати завдання вікового розвитку та наявність потреби у спілкуванні, близьких довірливих стосунках у представників юнацького віку буде викликати глибокий внутрішньо-особистісний конфлікт, вирішення якого може досягатися за рахунок способів, які ще більшою мірою будуть підсилювати існуюче протиріччя: різноманітні психологічні захисти, уникнення, відхід тощо. Так, яскравими прикладами такої деструктивної поведінки є різноманітні види аддикцій, і особливо нехімічні, так називані «соціогенні». У наш час одним із найпоширеніших варіантів аддикції у представників юнацького віку, є Інтернет-залежність як результат взаємодії розвитку інформаційних технологій й освоєння цих

технологій звичайними користувачами комп'ютерів [260]. Вивчення особливостей спілкування в Інтернеті дозволило К.С. Янг [260] зробити припущення про компенсаторний характер цього спілкування й про те, що інтенсивне інтернет-спілкування може призвести до виникнення Інтернет-аддикції. Віртуальне спілкування є спробою компенсації об'єктивно існуючих труднощів у спілкуванні, присутніх у реальному житті. Руйнівний характер аддикції проявляється у тому, що спосіб аддиктивної реалізації із засобу поступово перетворюється на мету. Відволікання від сумнівів і переживань у важких ситуаціях періодично необхідне всім, але у випадку аддиктивної поведінки воно стає стилем життя, у процесі якого людина виявляється у пастці постійного відходу від реальної дійсності [260].

Аддиктивна реалізація замінює дружбу, любов, інші види активності. Вона поглинає час, сили, енергію й емоції настільки, що аддикт виявляється нездатним підтримувати рівновагу у житті, включатися в інші форми активності, одержувати задоволення від спілкування з людьми, захоплюватися, розслаблюватися, розвивати інші сторони особистості, проявляти симпатії, співчуття, емоційну підтримку навіть найбільш близьким людям [260].

У випадку наявності інтернет-залежності у глибоко самотніх осіб ситуація значною мірою ускладнюється. Маючи значні проблеми як в емоційній, так і комунікативній сферах, така людина намагається через способи спілкування в Інтернеті розв'язати свої проблеми. Однак, замість їх вирішення, вона ще більшою мірою ускладнює свою внутрішню психологічну ситуацію – відбувається підміна. Одержуючи специфічну соціальну підтримку у колі таких же Інтернет-залежних, самотня людина не стає більш адаптивною до навколишнього світу. Замість активної участі у реальності власного життя вона відходить до ілюзорного світу віртуального простору. Незважаючи на уявні переваги Інтернет-спілкування, воно не може замінити реального, і в остаточному підсумку Інтернет-аддикція стає не засобом подолання самотності, а тим, що підтримує й зміцнює її.

Отже, самотність є одним з факторів, які провокують появу різного роду аддикцій, особливо нехімічного, а психогенного характеру. Зарубіжні вчені Д. Брейдж та М. Вільямс теж вказують на важливість самотності при вивченні афективних розладів серед юнаків [277]. Вона пов'язана із вживанням наркотиків та алкоголізмом, підлітковою злочинністю та суїцидами) [277].

Підводячи підсумки проведеного психологічно-вікового аналізу молоді можна відзначити, що переживання самотності в осіб юнацького віку:

- пов'язане з депривацією на емоційному (нездатність до прив'язаності та любові), когнітивному (відсутність спільних гностичних інтересів, байдужість чи негативна оцінка когнітивної діяльності індивіда) та психосоціальному (результат психосоціальної ізоляції) рівнях;
- впливає на формування ставлення до себе (емоційні прояви самотності), уявлень про себе (когнітивні прояви самотності), на характерологічні особливості і вибір способів поведінки (поведінкові прояви самотності);
- проявляється у вигляді різноманітних ускладнень у сфері спілкування: міжособистісного, групового, професійного, неможливості встановлювати близькі, емоційно-насичені, довірливі стосунки й одержувати соціальну підтримку;
- пов'язане із загальним фізичним самопочуттям молодої людини і її адаптаційними можливостями;
- сприяє виникненню різного роду аддикцій, особливо соціогенного характеру;
- перешкоджає вирішенню вікових завдань, пов'язаних із розвитком особистісної рефлексії та самосвідомості, одержанням подальшого професійного становлення, з гострою потребою у спілкуванні й глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках (дружніх, любовних). У свою чергу, неможливість прямо і своєчасно вирішувати характерні для цього віку завдання стає серйозною перешкодою для особистісного розвитку загалом.

Отже, можна зробити висновок про те, що відсутність належної уваги до проблеми самотності може стати причиною виникнення різноманітних проблем, пов'язаних як з фізичним та психічним самопочуттям молоді людини, так і її особистісним розвитком. Чим раніше здійснюються заходи щодо профілактики, тим з більшою часткою ймовірності можна стверджувати, що особистість, що розвивається, не буде зустрічати труднощів на своєму шляху. Адже якість життя юнака, його самооцінка, усвідомлення власної індивідуальності та побудова стосунків із оточуючими впливає на все його життя в наступні вікові періоди. Усе вище сказане робить завдання подолання та профілактики самотності для представників юнацького віку особливо важливим та актуальним.

Викладений вище огляд причин негативного переживання самотності в юнацькому віці вказує на те, що одним з релевантних факторів подолання самотності є розвиток гнучких соціальних навичок здійснення себе у соціальному контексті для прояву власної сингулярності як можливості. Феномен, що об'єднує низку таких навичок, у науковій літературі описаний як емоційний інтелект. Проведені дослідження виявили наявність взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та психологічним благополуччям й особистісною успішністю молодих людей, що позначаються на переживанні ними самотності [36; 63; 138; 333].

Так, Л.М. Вахрушева [36], вивчаючи вираженість структурних та якісних характеристик емоційного інтелекту на етапі юності та ранньої дорослості, встановила:

- чим більш успішно та гнучко молода людина може управляти своїми емоціями, тим більш позитивно вона сприймається іншими;
- незбалансованість здібностей емоційного інтелекту негативно позначається на популярності у колективі;
- розвиток параметрів емоційного інтелекту є важливим фактором успішності юнаків у сфері міжособистісного спілкування;

- існує взаємозв'язок певних особистісних рис та особливостей емоційного інтелекту на етапі юнацького та раннього дорослого віку. Зокрема, емпатійність, зговірливість, чуйність, відповідальність, терпимість до недоліків інших напряму пов'язані з високими показниками емоційного інтелекту;
- розвиток параметрів емоційного інтелекту є важливим фактором успішності юнаків у сфері міжособистісного спілкування у даному віці. Високі показники емоційного інтелекту пов'язані з вектором доброзичливості у спілкуванні, такими характеристиками як покірливість, конформність, схильність до компромісів, конгруентність та відповідальність у контактах з оточуючими;
- чим краще людина розуміє свої власні емоції, тим більшою мірою їй властиве позитивне ставлення до людей, чуйність, сумлінність, відповідальність і тим більше вона орієнтована на співпрацю;
- чим краще людина розуміє власні емоції, тим вона більш допитлива та здатна вчитися.

На підставі теоретико-методологічних узагальнень та експериментальних даних дослідження ролі емоційного інтелекту у соціально-психологічній адаптації особистості С.П. Дерев'янка виявлено позитивний характер впливу здатності до розуміння та управління емоціями на здійснення комунікативного вибору студента – суб'єкта переживання емоцій у процесі адаптації до соціально-психологічного простору ВНЗ [63]. Роль емоційного інтелекту у соціально-психологічній адаптації виявляється в усвідомленні емоційних переживань, що супроводжують процес міжособистісної взаємодії.

Дж. Мейер та П. Селовой також описують дослідження, де студенти з вищим емоційним інтелектом мали більший успіх у стосунках (у взаємодії з протилежною статтю) [333].

О.В. Милославською розглянуто особливості та виявлено взаємозв'язки між складовими комунікативної та соціальної компетентності, складовими соціального інтелекту, комунікативними вміннями та рівнем емоційного інтелекту студентів. Виявлено взаємозв'язки між рівнем складової емоційного

інтелекту розпізнавання емоцій інших людей й окремими елементами комунікативної і соціальної компетентності та соціального інтелекту. Одержані результати підтверджують наявність взаємозв'язку між складовими емоційного інтелекту та складовими соціальної та комунікативної компетентності, складовими соціального інтелекту та комунікативними вміннями [138].

Таким чином, огляд вище описаних робіт дозволив нам зробити припущення про те, що одним із чинників запобігання самотності в юнацькому віці є розвиток емоційного інтелекту, вивченню якого присвячений наступний підрозділ нашого дослідження.

1.3. Емоційний інтелект та його розвиток як предмет вивчення у психологічній науці

Останнім часом у сучасному суспільстві спостерігається культ раціонального ставлення до життя, нехтування його емоційною стороною. Проте відомо, що, супроводжуючи майже будь-які прояви життєвої активності людини, емоції слугують одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення потреб. Брак емоційної компетентності позначається на якості життя особистості. Так, дослідники відзначають високий рівень роздратування, тривоги, імпульсивності, агресивності, пригніченості та самотності сучасних людей, особливо дітей та молоді. Наслідком такої кризи переживань, кроком до її подолання стала поява теорій емоційного інтелекту, які стрімко розвиваються та поповнюються новими відкриттями.

Термін «емоційний інтелект» вперше зустрічається у назві докторської дисертації У. Пейна у 1985 році [338]. Проте, появі нового поняття у психологічній науці передували численні роботи, присвячені вивченню власне емоцій, їх походження, функціонального значення у поведінці людини, зв'язку емоцій і мислення людини; а також тенденція до розширення поняття інтелекту та визначення різних його видів. Так, вже на філософському етапі розвитку

психології були виділені і розмежовані когнітивна та емоційна сфери людини, теоретично розглядалась та обговорювалась їх роль у пізнанні та регуляції поведінки. Про це йдеться у працях Аристотеля [11] Ф. Бекона, Т. Гоббса, Р. Декарта, Е. Леруа, Дж. Локка, Б. Спінози [208], А. Шопенгауера [256], К. Ясперса [261] та інших.

У період розвитку психології як самостійної науки активно розроблялась проблема інтелектуальних емоцій та почуттів, що знайшла своє відображення у працях А. Біне, Е.Б. Тітченера, В. Джемса, Т. Рібо [82]. Поряд з думкою про когнітивну детермінацію емоційних процесів (праці М. Арнольда, Р. Лазаруса, П. Симонова [201], Х. Хекхаузена, С. Шехера), з'являлися роботи, що навпаки підтверджували вплив емоцій на мислення та інші когнітивні процеси (Е. Айзен [315], Р. Кліннерт [320], К. Ізард [81] та ін.). Методологічні основи подолання традиційного розриву між пізнавальними та емоційними процесами були також закладені радянськими вченими – Л.С. Виготським [43], С.Л. Рубінштейном [191], О.М. Леонтьєвим та ін.

У клінічній практиці досліджувалися труднощі вираження емоцій пацієнтами. У результаті у 1973 році П. Сіфнеос ввів термін алекситимія для позначення труднощів визначення внутрішніх переживань, визначення відмінностей між ними, труднощів в описанні як власних почуттів та емоцій, так і переживань інших людей [365]. Новий термін за своїм змістом наближається до сутності поняття емоційного інтелекту.

Паралельно у науці відбувалось виокремлення інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою емоційної інформації. Цьому сприяло розширення поняття інтелекту, метою якого було розуміння його у зв'язку з повсякденним життям. Проблематику емоційного інтелекту опосередковано піднімали вчені, які займалися питаннями, присвяченими структурі інтелекту. Відомими у цій сфері є роботи Г.Ю. Айзенка [3], Д. Векслера [373], Г. Гарднера [301], Е. Долла [292], С. Епштейна [297], Р.В. Ліппера, Ч. Спірмена [366], Л. Терстоуна [370], Е. Торндайка [369], Ч. Ханта та ін.

На думку І.Н. Андрєєвої [9], опосередкованими передумовами майбутніх моделей емоційного інтелекту виступили також концепції самоефективності А.Бандури, теорія самоактуалізації А. Маслоу [133], уявлення про важливість емоційного життя в клієнт-центрованій терапії К. Роджерса [186]. У всіх цих концепціях підкреслюється значущість уміння людей усвідомлювати власні здібності та ефективно керувати своєю поведінкою відповідно до знань про сильні та слабкі сторони своєї індивідуальності.

У 1980 році клінічний фізіолог Р. Бар-Он розпочав дослідження питання досягнення загального емоційного здоров'я та благополуччя людьми [266]. Вченим був введений термін «коефіцієнт емоційності» та розроблена анкета для його вимірювання.

У 1990 році була опублікована робота американських професорів П. Селовея та Дж. Мейєра [364], в якій описана концепція емоційного інтелекту. Цього ж року вчені представили свій огляд по емоційному мисленню. Ця публікація стала початком етапу глибинного вивчення феномену емоційного інтелекту. Згодом до вчених приєднався Д. Карузо, і результатом такої співпраці стало створення тесту на визначення рівня розвитку емоційного інтелекту – MSCEIT.

Широкої популярності поняття «емоційний інтелект» набуло завдяки журналісту «Нью Йорк Таймс» Д. Гоулману [303]. У своїй книзі «Емоційний інтелект», опублікованій у 1995 році, він послідовно та доступно познайомив широку публіку з роллю, яку відіграє емоційний інтелект у житті кожної людини [54]. Автор доводить, що емоційна грамотність позитивно позначається як на успішності людини в особистому житті, так і у професійній сфері.

У період з 1998 по 2001 рік у Лондоні К. Петридіс під керівництвом професора А. Фернхема та Н. Фредеріксона працював над дисертацією, що присвячена дослідженню емоційного інтелекту як особистісної риси (trait emotional intelligence) [299]. Згодом К. Петридіс відкрив у Лондоні психометричну лабораторію, що дозволяє ґрунтовно досліджувати феномен емоційного інтелекту як риси. Результатом роботи вчених є також розроблений

діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту як риси [344].

Таким чином, наприкінці ХХ-го століття емоційний інтелект був визначений у якості предмету психологічного дослідження, після чого з'явилися численні роботи з метою з'ясування сутності нового феномену, а також його впливу на різні аспекти життєдіяльності людини.

На сьогодні розуміння емоційного інтелекту, його складових представлено у концепціях емоційного інтелекту. Перш за все, це моделі західних дослідників (Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо; Р. Бар-Она; Д. Гоулмана; К. Петридіса та А. Фернхема), на яких ґрунтуються дослідження вітчизняних та російських вчених [266; 303; 343; 364]. Важливо відзначити, що не зважаючи на спільну термінологію, науковці дещо по-різному визначають сутність феномену емоційного інтелекту. З огляду на такі розбіжності всі існуючі моделі можна об'єднати у три групи: моделі здібностей, моделі характеристик/рис, змішані моделі.

В рамках моделей здібностей емоційний інтелект трактується як перетин емоцій та пізнання, тобто як когнітивна здібність. Така модель описана у теорії емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо [364]. Це одна із перших, найбільш розроблених та відомих моделей емоційного інтелекту, що з'явилась у 1990 р. У ній емоційний інтелект виступає як здатність розмірковувати з емоціями та про емоції. Самі ж емоції є корисним джерелом інформації, що допомагає орієнтуватися у соціальному середовищі. Це уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій і пізнання. Модель пояснює, що люди різняться у своїх здібностях обробляти інформацію емоційного характеру і співвідносити її з тим, що відбувається навколо.

У результаті тривалої роботи з уточнення сутності нового феномену, автори прийшли до розуміння його як «здатності сприймати та виражати емоції, розуміти та використовувати їх, управляти емоціями таким чином, щоб сприяти своєму особистісному зростанню» [363, с. 535]. Дещо ширше Дж. Мейєр, П. Селовея, Д. Карузо визначають емоційний інтелект як набір

компетенцій, що включає «здатність точно сприймати емоції; здатність отримувати доступ до почуттів та генерувати їх тоді, коли це сприятиме мисленню; здатність розуміти інформацію про афекти та з користю використовувати знання про емоції; здатність управляти або регулювати як власними емоціями, так і емоціями інших з метою сприяння емоційному та інтелектуальному зростанню та благополуччю» [363; с. 535].

Ретельний аналіз здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив П. Селовею і Дж. Мейєру виокремити чотири компоненти емоційного інтелекту, які вони назвали “гілками” [363]. Компоненти (“гілки”) емоційного інтелекту досить глибоко розкривають властивості цього психологічного феномену, а саме:

1. Сприйняття, оцінка та вираження емоцій:

- здатність ідентифікувати свої емоції за власним фізичним та психологічним станом;
- здатність ідентифікувати емоції за фізичним та психологічним станом іншої людини;
- здатність точно виражати емоції та виражати потреби, що пов'язані з цими переживаннями;
- здатність розрізняти точне та неточне, правдиве та неправдиве вираження переживань.

2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення:

- здатність спрямовувати мислення у певному напрямку, орієнтуючись на почуття, що асоціюються з об'єктами, подіями та іншими людьми;
- здатність викликати або вміння перебороти яскраві емоції для стимулювання певних суджень та спогадів про переживання;
- вміння використовувати коливання настрою для розширення багатоманітності можливих точок зору;
- здатність інтегрувати викликані настроєм теорії;
- здатність використовувати емоційні стани для сприяння вирішенню проблем та творчих задач.

3. Розуміння та аналіз емоційної інформації:

- здатність розуміти, яким чином взаємопов'язані різні емоції;
- здатність сприймати причини та наслідки переживань;
- здатність інтерпретувати складні переживання, такі як емоційні «суміші» та суперечливі емоційні стани;
- здатність розуміти та передбачати вірогідність зміни емоцій.

4. Регуляція емоцій:

- здатність бути відкритим для переживань, як для приємних, так і для неприємних;
- здатність контролювати та розмірковувати про емоції;
- здатність свідомо залучати емоції чи абстрагуватися від емоційного стану у залежності від його суб'єктивної інформаційності чи користі;
- здатність керувати як власними емоціями, так і емоціями інших.

Представники змішаних моделей емоційного інтелекту інтерпретують його як складне психологічне утворення, яке має і когнітивну, і особистісну природу. Воно включає когнітивні, особистісні і мотиваційні риси, завдяки чому є близько пов'язаним з адаптацією до реального життя. Всі моделі у цьому підході відрізняються тільки набором особистісних характеристик, які до них включено. Таке розуміння емоційного інтелекту поділяють, зокрема, Д. Гоулман та Р. Бар-Он [54; 268].

Д. Гоулман описує емоційний інтелект як здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших для того, щоб мотивувати себе й інших, та щоб вправно управляти емоціями наодинці та при взаємодії з іншими [54]. В основі кожної емоції лежить спонукання до дії; вміння керувати цими спонуканнями складає сутність емоційного інтелекту. У структурі емоційного інтелекту Д. Гоулман виокремлює два аспекти: «внутрішньо-особистісний інтелект» та «міжособистісний інтелект», які називає особистісною та соціальною компетентністю відповідно, кожна з яких має свої складові.

Внутрішньо-особистісний інтелект – це «здатність створювати точну, відповідаючу дійсності модель самого себе та користуватися цією моделлю,

щоб успішно діяти у житті» [54, с. 70]. Це «доступ до власних почуттів, а також здатність диференціювати їх та покладатися на них, щоб керувати власною поведінкою» [54, с. 70]. *Особистісна компетентність*, згідно моделі емоційного інтелекту Г. Гоулмана, включає:

1) знання своїх емоцій, самоусвідомлення – розпізнання певного почуття, коли воно виникає (емоційне самоусвідомлення: зчитування власних емоцій та усвідомлення їх впливу; використання «здорового глузду» у прийнятті рішень; точна самооцінка: розуміння власних сильних та слабких сторін; впевненість у собі: непохитне почуття власної цінності та можливостей);

2) саморегуляція або керування емоціями – вміння справлятися зі своїми почуттями, щоб вони не виходили за дозволені межі (емоційний самоконтроль: утримання руйнівних емоцій та імпульсів під контролем; надійність: підтримка стандартів чесності та прямоти; усвідомленість: відповідальність за власні вчинки; адаптивність: гнучкість в адаптації до мінливих ситуацій або переборення перешкод; інновація: відчуття комфорту за наявності нових ідей, підходів та нової інформації);

3) мотивація на самого себе: приведення емоцій у порядок заради досягнення мети, здатність привести себе у стан «натхнення», що забезпечить досягнення успішних дій (прагнення досягнень: прагнення вдосконалити вчинки задля досягнення відмінних результатів; зобов'язання: орієнтація на цілі групи чи організації; ініціатива: готовність діяти як тільки з'являється сприятлива можливість; оптимізм: наполегливість у досягненні цілей, незважаючи на перешкоди).

Міжособистісний інтелект – це «здатність розуміти інших людей: чим вони керуються, як працюють, як співпрацювати з ними» [54, с. 70]. В основі міжособистісного інтелекту лежить «здатність вловити та адекватно відреагувати на настрій, темперамент, спонуки та дії інших людей» [54, с. 70]. До *соціальної компетентності* відносяться:

1) емпатія – розпізнання емоцій інших людей (розуміння інших: відчуття переживань та намірів інших людей та глибока зацікавленість їхніми

хвилюваннями; розвиток інших: відчуття потреб розвитку інших та підтримка їх здібностей; різноманіття засобів для досягнення мети: примноження можливостей через різні типи людей; політична свідомість: читання групових емоційних потоків та силових зв'язків);

2) підтримка взаємовідносин – мистецтво підтримки взаємовідносин полягає в умілому поводженні з чужими емоціями (вплив: володіння різноманітним тактиком для переконання; спілкування: відкрите слухання, адресування переконливих повідомлень; управління конфліктами: ведення переговорів та згладжування розбіжностей; лідерство: надихання та керування людьми та групами; каталізатор змін: ініціювання та управління змінами; встановлення зв'язків: встановлення інструментальних стосунків; співпраця та кооперація: робота з іншими у напрямку досягнення спільних цілей; можливості групової роботи: створення групової взаємодії для досягнення спільних цілей).

Дещо інша змішана модель емоційного інтелекту описана Р. Бар-Оном [268]. Вчений визначає емоційний інтелект як набір особистісних, емоційних та соціальних здібностей та вмінь, що впливають на здатність успішно справлятися з вимогами та труднощами оточуючого середовища. Запропонована Р. Бар-Оном модель об'єднує знання і навички, які визначають як розумові здібності (здатність вирішувати задачі), так і те, що може бути охарактеризоване як особливості особистості.

У структурі емоційного інтелекту Р. Бар-Он виокремлює п'ять основних його компонентів, які у свою чергу складаються з п'ятнадцяти факторів:

- внутрішньо-особистісна сфера – здатність розуміти себе та управляти собою, що включає самоаналіз/усвідомлення себе (здатність усвідомлювати свої почуття, їх причину, а також вплив власної поведінки на інших), асертивність (здатність чітко виражати свої думки та почуття, мати власну позицію та відстоювати її), незалежність (здатність до саморегуляції та самоконтролю, впевненість у своїх силах), самоповага (здатність визнавати свої слабкі та сильні сторони, вміння сприймати себе позитивно не зважаючи на недоліки) та

самоактуалізація (здатність усвідомлювати свій потенціал та бути задоволеним своїми досягненнями у роботі та особистому житті);

- міжособистісна сфера – здатність взаємодіяти та знаходити спільну мову з іншими, що включає емпатію (здатність розуміти те, що відчують та думають інші; здатність бачити світ очима іншої людини), соціальну відповідальність (здатність продуктивно взаємодіяти з іншими), міжособистісні стосунки (здатність встановлювати та підтримувати стосунки, які є взаємовигідними, орієнтованими на двосторонню віддачу та отримання, а також яким притаманна емоційна близькість);

- сфера адаптивності – здатність бути гнучким та реалістичним, вміння вирішувати проблеми по мірі їх надходження; включає оцінку дійсності (вміння бачити речі такими, якими вони насправді є, а не такими, якими б хотілося їх бачити, або ж навпаки, якими людина побоюється, що вони можуть бути), гнучкість (здатність пристосовувати свої почуття, думки та дії до мінливих умов), вміння вирішувати проблеми (здатність визначити проблему, а потім знайти її вірне рішення та застосувати його);

- сфера вміння вийти зі стресу – здатність витримувати стрес та контролювати свої імпульси; включає здатність залишатися спокійним/толерантним до стресу (здатність залишатися спокійним та зосередженим, конструктивно протистояти несприятливим подіям та конфліктним емоціям, не відступаючи) та здатність стримати порив до миттєвої дії/контроль імпульсів (здатність протистояти або відтермінувати намір виконати певну дію);

- сфера загального настрою – здатність підтримувати реалістичну позитивну установку/оптимізм (зберігати реалістично позитивне ставлення, особливо за несприятливих умов) та щастя (бути задоволеним життям, насолоджуватися собою та іншими, відчувати зацікавленість та ентузіазм у різних ситуаціях).

Модель емоційного інтелекту або емоційної самоефективності К.В. Петридіса та Е. Фернхема представлена її авторами як модель

характеристик/рис [342]. Аналіз складових моделі дозволяє зауважити, що за своїм змістом вона близька до змішаних моделей інтелекту, адже включає окрім особистісних характеристик і когнітивні здібності. У рамках цієї моделі автори розглядають емоційний інтелект як сукупність рис особистості і поведінки, пов'язаних із емоціями. К.В. Петридісом виділені такі структурні елементи емоційного інтелекту:

- 1) адаптивність – гнучкість та готовність адаптуватися до нових умов;
- 2) асертивність – рішучість, відвертість та готовність відстоювати свої права;
- 3) сприйняття власних емоцій та емоцій інших людей – розуміння власних емоцій та емоцій інших;
- 4) емоційна експресія – здатність сказати про свої емоції іншим;
- 5) управління емоціями інших – здатність впливати на емоції інших людей;
- 6) регуляція емоцій – здатність контролювати власні емоції;
- 7) імпульсивність (низька) – поміркованість та здатність не піддаватися раптовим власним спонуканням;
- 8) стосунки – здатність мати міцні міжособистісні стосунки;
- 9) самооцінка – успішність та самовпевненість;
- 10) самомотивація – керованість та здатність не здаватися перед труднощами;
- 11) соціальна поінформованість – розвинені соціальні навички;
- 12) управління стресом – здатність витримувати тиск та регулювати стресом;
- 13) емпатія – здатність висловлюватися з позиції іншого;
- 14) щастя – радість та задоволення життям;
- 15) оптимізм – впевненість та здатність помічати у житті позитив.

Дещо спрощено складові емоційного інтелекту представлено у роботах Г. Бхарвані [33], Т. та Дж. Грівз [29], М. Девіс [59], М.Ка де Врі [83]. Проте, на наш погляд, згадані науковці описують суть феномену емоційного інтелекту чітко та лаконічно. Так, М. Девіс виділяє чотири сфери емоційного розуму: розпізнання, розуміння, регулювання та використання емоцій [59, с. 144].

Згідно Г. Бхарвані емоційний інтелект має такі три складові: 1) налаштування на власні емоції та емоції інших, 2) розуміння своїх та чужих

емоцій, 3) адекватні дії у наявному емоційному контексті [33]. У концепції Т. та Дж. Гривз існують такі чотири сфери емоційного інтелекту: 1) самосвідомість, 2) управління собою, 3) соціальна поінформованість, 4) здатність налагоджувати стосунки [29]. Таке ж розуміння компонентів емоційного інтелекту зустрічається й у концепції «емоційної грамотності» транзактного аналітика К. Стайнера.

Спрощеною структурою емоційного інтелекту є також модель М.Ка де Врі [83]. Він виділяє такі три компоненти емоційного інтелекту: здатність активно слухати; здатність розуміти невербальну комунікацію; здатність адаптуватися до широкого спектру емоцій.

Останнім часом феномен емоційного інтелекту активно досліджується російськими вченими: О.А. Айгунова [2], І.Н. Андрєєва [5-9], Г.Г. Гарскова [47], Д.В. Люсін [126-127], М.О. Манойлова [130], І.Н. Мещерякова [137] та багато інших. Як і їх зарубіжні колеги, російські автори по різному трактують феномен емоційного інтелекту: як здібність, як рису, або ж є прихильниками змішаних моделей.

Найбільш відомою є двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д.В. Люсіна [126]. На думку вченого, емоційний інтелект має подвійну природу. Він, з одного боку, пов'язаний з когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками. Емоційний інтелект визначається ним як «здатність до розуміння своїх та чужих емоцій та управління ними». Здатність до розуміння емоцій позначає, що людина може розпізнавати наявність емоцій у себе чи іншої людини, точно ідентифікувати емоцію та знайти для неї словесне вираження, а також розуміє причини, які викликали цю емоцію, та наслідки, до яких вона призведе. Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, у першу чергу вгамовувати надмірно сильні емоції: контролювати зовнішнє вираження емоцій і за необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію.

Модель емоційного інтелекту Д.В. Люсіна включає: 1) когнітивні здібності (швидкість та точність переробки емоційної інформації); 2) уявлення

про емоції (як про цінності, важливе джерело інформації про самого себе та про інших); 3) особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість).

Кінцевим продуктом емоційного інтелекту, на думку Д.В. Люсіна, є прийняття рішення на основі відображення та осмислення емоцій, які являються диференційною оцінкою подій, що мають особистісний смисл. На відміну від абстрактного та конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ та його зв'язки з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю.

І.Н. Мещерякова під поняттям «емоційний інтелект» розуміє складне інтегративне утворення, що включає сукупність когнітивних, поведінкових та власне емоційних якостей, що забезпечують усвідомлення, розуміння та регуляцію власних емоцій та емоцій оточуючих, що у свою чергу впливає на успішність міжособистісної взаємодії та особистісного розвитку [137]. Науковець пропонує трикомпонентну структуру емоційного інтелекту: 1) когнітивний компонент (адекватна самооцінка, емоційна самосвідомість, обізнаність про емоційні якості, рефлексія); 2) поведінковий компонент (здатність управляти своїми емоціями, продуктивна взаємодія, психологічна гнучкість у побудові стосунків); 3) емоційний компонент (емпатія, «корисна» тривожність, мотивація досягнення успіху, емоційна чуйність).

Перелічені складові дозволяють віднести структуру емоційного інтелекту І.Н. Мещерякової до змішаних моделей. Проте, зважаючи на визначення, можна зробити висновок, що авторка розглядає цей феномен швидше як рису особистості.

Подібне бачення емоційного інтелекту й у О.А. Айгунової [2]. Відзначаючи подвійну природу емоційного інтелекту, науковець виділяє когнітивні здібності (розпізнання, ідентифікація емоцій) та особистісні характеристики, які, у свою чергу поділяються на поведінковий (емоційна саморегуляція) та емоційний компоненти (емпатія, домінуючий настрій).

Емоційний інтелект як здібність розглядає Г.Г. Гарскова [47]. Вона пояснює емоції як відображення ставлення людини до різних сфер життя, а

інтелект слугує для розуміння цього ставлення. Емоційний інтелект – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу.

Спробу віднайти компроміс між різними баченнями емоційного інтелекту робить І.Н. Андреева [9]. Вчений поєднує всі існуючі концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту в одну синтетичну теорію. Опорними концептуальними положеннями для автора слугує теорія В.Д. Шадрікова про здібності людини [251], де останні розглядаються у трьох вимірах: індивід, суб'єкт діяльності, особистість. Згідно В.Д. Шадрікову, здібності індивіда відображають природну сутність. Здібності суб'єкта діяльності розуміються як прояв здібностей індивіда у конкретній діяльності. Здібності людини як особистості являють собою властивості особистості, що визначають соціальну успішність, своєрідність соціального пізнання та вчинків, у структурі яких функціонують здібності індивіда та суб'єкта діяльності. Автор всі здібності емоційного інтелекту розглядає на трьох рівнях. На думку І.Н. Андреевої такий підхід до ієрархічної структури емоційного інтелекту частково усуває протиріччя між прибічниками моделей здібностей та уявлень про емоційний інтелект як рису особистості, оскільки це різні рівні структури емоційного інтелекту. При цьому також знімається питання про можливість підвищення емоційного інтелекту, оскільки емоційна компетентність та емоційна креативність і являють собою результати його прижиттєвого розвитку. Як результат І.А. Андреева пропонує схему ієрархічної будови емоційного інтелекту, де представлені три рівні інтелекту: інтелект індивіда (емоційний інтелект як здібність), інтелект суб'єкта діяльності (емоційна компетентність); інтелект особистості (емоційний інтелект як риса особистості).

Порівняльний аналіз описаних теорій дозволяє визначити компоненти структури емоційного інтелекту, які їх об'єднують. Так, загальною рисою всіх існуючих підходів до розуміння емоційного інтелекту є визначення його, перш за все, як здатності до пізнання, розуміння та управління емоціями, як власними, так і емоціями інших людей.

Отже, ми схильні розглядати емоційний інтелект як конструкт, що має подвійну природу: пов'язаний як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками. Це – здатність людини до ідентифікації, розуміння та управління емоціями, як власними, так і емоціями інших людей. Перелічені здібності визначають такі особистісні характеристики особистості як адаптивність, експресивність, емпатія, імпульсивність, витриманість, стресостійкість, чуйність тощо.

Одним із підходів до вивчення проблеми емоційного інтелекту є дослідження цього феномену у широкому контексті, а саме через призму загальних соціальних здібностей або соціального інтелекту. Термін «соціальний інтелект» введений у психологію Е. Торндайком у 1920 році для позначення «далекоглядності у міжособистісних відносинах» [369]. Г. Оллпорт пов'язував соціальний інтелект зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати їх найбільш вірогідні реакції. Соціальний інтелект можна визначити як здатність правильно розуміти поведінку людей. Щодо зв'язку соціального та емоційного інтелекту, серед вчених немає одностайного рішення. Частина дослідників вважає емоційний інтелект більш широким поняттям, ніж соціальний; інші ж, навпаки, описують емоційний інтелект лише як підструктуру соціального, як це відображено у роботах П. Селовея та Дж. Мейера [364, с. 189]. Вчені відзначають, що специфічний фокус емоційного інтелекту на емоціях, робить його більш вузьким, ніж більш загальні особистісний та соціальний інтелект [363, с. 48]. Проте, в іншій своїй роботі Дж. Мейер, П. Селовея та Д. Карузо відзначають, що емоційний інтелект ширший у порівнянні з соціальним інтелектом, оскільки включає внутрішні, особисті емоції [332].

Згідно теорії емоційно-інтелектуальних здібностей емоційний інтелект задіяний в адаптивній обробці емоційної інформації, і розглядається як підструктура соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для управління мисленням та діями [333].

На думку А.І. Комарової, категорією, що об'єднує соціальний та емоційний інтелект є спілкування, в процесі здійснення якого відбувається розпізнання та інтерпретація емоційних станів інших людей [94]. При цьому соціальний інтелект спрямований на сферу міжособистісного спілкування загалом, у той час як емоційний інтелект спрямований виключно на сферу емоційного спілкування; для соціального інтелекту комунікація є метою, для емоційного – стимулом.

Доповненню та уточненню змісту емоційного інтелекту, його значенню у різних сферах життєдіяльності людини присвячені сучасні дослідження. Широкий спектр робіт представлений, перш за все, зарубіжними вченими. Особливо численними є праці науковців США. Тематика робіт пов'язана з: розробкою концепцій емоційного інтелекту, з'ясуванням сутності поняття, операціоналізацією емоційно-інтелектуального конструкту (Р. Бар-Он [266], Д. Карузо, Дж.Д. Мейер та П.С. Селовей [232-233], В. Петридіс та Е. Фернхем [342-344], Р.Д. Робертс, Дж. Меттьюс та М. Зайднер [184], Н. Холл та ін.); розвитком емоційного інтелекту (Е. Аронсон. К. Саарні [361-362]); адаптивними функціями та адаптаційним потенціалом емоційного інтелекту (Р. Бар-Он [266], М.А. Бреккет), виявленням зв'язку між складовими емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Дж. Барлінг [265], Д.Д. Гастелло, А. Гордон, Д. Гоулман [303], А. Діаз, Дж. Каур, Е. Келовей та Ф. Слейтер [265] та ін.); впливом емоційного інтелекту на успішність виконання певної професійної діяльності (Х. Бук та С. Стайн [209], К. Лоу, Л. Сонг С. Фішер та ін.); дослідженням емоційного інтелекту як основоположного фактору успішності життєдіяльності людини (Х. Вейзингер, С.Б. Вольф, Д. Гоулман [54], К. Коган, Р.К. Купер та А. Саваф [289] та ін.); роллю емоційного інтелекту у фізичному та психічному благополуччі людини (С. Андерсон, М.А. Бреккет [276], Р.М. Ворнер, Ф.П. Дін, В. Петридіс [343], Дж. Сіаррочі [288], Дж.Р. Трінідад, Е. Фернхем [344] та ін.); дослідженням суміжних понять, таких як емоційна креативність (М.А. Бреккет [276], З. Івцевіч, Дж. Майер [364]), емоційна компетентність (К. Саарні [261]), «емоційна

грамотність» (К. Стайнер); гендерними особливостями розвитку емоційного інтелекту (Д. Гоулман [54], Дж. Орме) та ін.

Роботи російських дослідників теж є численними та спрямовані на: операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (І.М. Андрєєва [7], О.І. Власова, Г.Г. Гарскова [47], Д.В. Люсін [126]); дослідження розвитку емоційного інтелекту та його складових (Т.П. Березовська [20], В.А. Кулганов [107], М.О. Манойлова [130], І.М. Мещерякова [137], М.А. Нгуен, О.М. Приймаченко, Т.І. Самуйлова [194]); встановлення взаємозв'язку з особистісними характеристиками, когнітивними стилями та гендерною ідентичністю особистості (І.Н. Андрєєва [5], О.В. Белоконь [18], О.О. Марютна, В.В. Овсяннікова [155], І.С. Степанов [210]); з'ясування адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту, а також його ролі у процесі міжособистісної взаємодії та соціалізації загалом (І.Ф. Аршава, С.А. Богомаз, Е. Власова, Ю.В. Давидова, О.В. Ерохіна [69], Н.В. Коврига [150], Т.М. Кумскова, Д.В. Люсін [127], М.О. Манойлова [130], В.В. Овсяннікова [155], Т.А. Панкова [160], Т.П. Шемякіна, Г.В. Юсупова); виявлення зв'язку між складовими емоційного інтелекту та особливостями професійної діяльності, зокрема, лідерськими, управлінськими якостями (О.В. Белоконь [18], Т.П. Березовська [20], Д.Д. Гастелло, І.О. Єгоров [67], В.М. Єрмаков, Т.С. Князева [93], Р.О. Кудрін [105], А.С. Петровська [167], Т.А. Панкова [160], І.С. Степанов [210]). Дослідження емоційного інтелекту також відбуваються у сфері освіти (О.А. Айгунова [2], Е. Аронсон, О.В. Єгорова [68], М.О. Манойлова [130], В.А. Кулганов [107], Н.Н. Самуйлова [107], Т.І. Солодкова [206]), психіатрії (І.В. Плужников [169]). Роботи окремих вчених зосереджені на з'ясуванні місця емоційного інтелекту в ряду інших, близьких до нього клініко-психологічних понять, таких як «емоційна активність», «когнітивно-афективний стиль особистості» тощо (С.Н. Курек, Е.Т. Соколова), а також на адаптації та валідазації західних методик дослідження емоційного інтелекту і розробці нових методів діагностики (Л.А. Батурин [135], І.І. Вєтрова [199], Д.В. Люсін [126], Л.Г. Матвеєва [134], А.А. Панкратова [161],

Е.А. Сергієнко [199], Д.В. Ушаков [207]). Особливості емоційного інтелекту у представників різних вікових категорій відслідковуються у роботах Л.Н. Вахрушевої [36], Ю.В. Давидова [57], М.О. Манойлової [130]. Досліджено місце емоційного інтелекту у психологічній культурі особистості (Т.В. Маняніна [131]), культурно-психологічні особливості взаємозв'язку цінностей та емоційного інтелекту (А.І. Комарова [94]), життєвого успіху та емоційного інтелекту (А.І. Савенков [192]).

У фокус досліджень вітчизняних вчених емоційний інтелект потрапив лише нещодавно. Проте, останнім часом спостерігається поява все нових робіт, присвячених концептуалізації цього феномену та вивченню його функцій (Е. Носенко та Н.В. Коврига [150]); дослідженню його впливу на соціально-психологічну адаптацію, комунікативну компетентність та групову динаміку (С.П. Дерев'янка [64], О.В. Милославська [138], В.С. Романова [188]); з'ясуванню ролі емоційного інтелекту у професійній підготовці та у професійній діяльності (О.М. Амплєєва [4], В.В. Зарицька [76], В.Ф. Калошин [85], Л.О. Курганська [108], Н.І. Курмишева [110], А.О. Нагорна [143], Т.А. Пашко [163], В.О. Тюріна [223], Т.П. Шевчук). У великій кількості публікацій висвітлено: особливості діагностики та розвитку емоційного інтелекту (М.О. Журавльова [71], Я.М. Куценко [112], О. Льошенко [125], В.Ф. Моргун [140], Е. Носенко [150], І. Синельникова [202]); прояви феномену у представників різного віку (В.І. Житарюк [70], Т.В. Зайчикова [74], Є.В. Копилець [98], О.П. Лящ); його значення в освітньому процесі – як для викладачів та вчителів, так і для студентів та учнів (В. Зелюк [79], І.О. Калініченко [84], В.Ф. Калошин [86], Л.А. Києнко-Романюк [88], Л. Московець [141], О.О. Новак [149], А.В. Подорожня [170], Є. Штонда); засоби розвитку емоційного інтелекту (О. Остапчук [159], Т. Тимофєєва [214]); важливість емоційного інтелекту для особистісного розвитку, самореалізації, соціального, фізичного та психічного благополуччя особистості (О.А. Бакаленко, Г. Березюк [21], В.Ю. Стрельников [211], Л.С. Тараєвська [212], О. Філатова [228], І. Філіппова [229]). Показник емоційного інтелекту

широко застосовується при вивченні цілої низки особистісних особливостей, зокрема, як передумова розвитку моральності, детермінанта емоційного самоконтролю, чинник усвідомлення вини (І.Ф. Аршава [13], Н.В. Греса, В.І. Житарюк [70], М.А. Кузнєцов [106], Т.А. Пашко [163], Ю.Г. Черножук) та ін.

Особливу увагу звертають на себе роботи, що підкреслюють визначальну роль емоційного інтелекту у психологічному благополуччі та успішності життєдіяльності людини, у розвитку адаптаційного потенціалу та підтримці міжособистісних стосунків. Такий позитивний вплив емоційного інтелекту на життя людини можна пояснити його взаємозв'язком з певними особистісними особливостями особистості, що встановлений дослідниками.

Так, Р. Бар-Он експериментально встановив взаємозв'язок емоційного інтелекту з психічним здоров'ям людини [268, с. 13]. Також він з'ясував, що складовими, які найбільш впливають на психічне здоров'я являються: 1) здатність керувати емоціями та справлятися зі стресом; 2) прагнення досягнути поставлених цілей, розкриваючи таким чином свій потенціал та маючи життя наповнене змістом; 3) здатність перевіряти почуття та думки.

Також Р. Бар-Он дослідив взаємозв'язок між емоційний інтелектом та соціальною взаємодією. Його дослідження показали, що емоційний інтелект має суттєвий вплив на природу міжособистісної взаємодії [268, с. 14]. Інший дослідник – М. Брекет [276], використовуючи вже іншу методику (MSCEIT), теж отримав подібні результати.

Дослідження Р. Бар-Она підтвердили існування взаємозв'язку між емоційним інтелектом та суб'єктивним благополуччям особистості [266]. Благополуччя у цьому випадку розумілось як стан, що виникає з відчуття задоволеності: а) своїм фізичним здоров'ям та своєю особистістю загалом; в) своїми міжособистісними стосунками; с) посадою та фінансовою спроможністю. Найбільш впливовими складовими емоційного інтелекту згідно досліджень автора виявились: 1) здатність розуміти та приймати власні емоції та емоції інших людей; 2) здатність боротися, щоб поставити та досягати

власних цілей для реалізації свого потенціалу; 3) здатність перевіряти власні почуття та «скеровувати речі у правильному напрямку» [268, с. 17].

Дослідження із застосуванням моделі емоційного інтелекту Р. Бар-Она прийняли участь близько 42 тисяч осіб із 36 країн світу. Завдячуючи цьому, було створено широку базу даних, що доводять існування беззаперечного зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та успішністю, як в особистій, так і у професійній сферах.

Д. Гоулман відзначає, що «люди з високим емоційним інтелектом у соціальному плані врівноважені, товариські і перебувають у гарному настрої, не схильні до страхів та тривожних роздумів. Вони відповідальні і у ставленні до інших людей, і щодо розпочатих справ, залюбки беруть на себе відповідальність і дотримуються етичних принципів, у спілкуванні з іншими доброзичливі та турботливі. Їх емоційне життя багате на події, проте, у розумних межах. Вони перебувають у злагоді із собою, з іншими та суспільством, у якому живуть» [54, с. 79]. Також Д. Гоулман вказує на те, що контроль над емоціями іншої людини є витонченим мистецтвом збереження стосунків, що вимагає зрілості таких соціальних навичок, як вміння володіти собою та емпатії. На цьому підґрунті формуються такі навички людини, до яких відносяться соціальні компетенції, що сприяють більш плідному спілкуванню з людьми; результатом їх дефіциту є втрата місця у суспільстві або багаторазові розриви міжособистісних стосунків [54, с. 183-184].

І.С. Степановим було виявлено, що здатність до управління емоціями статистично значимо корелює на рівні 0,20-0,40 зі ступенем розвитку соціальних навичок, позитивними стосунками з оточуючими, відсутністю негативних взаємодій з близькими друзями [210, с. 44].

Ще одна вітчизняна дослідниця Н.В. Коврига [150] наводить результати проведеного нею теоретичного та емпіричного дослідження стресозахисної та адаптивної функцій емоційного інтелекту, розглянутого у суб'єктивній парадигмі як аспект прояву внутрішнього світу особистості, що відображає міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта

життєдіяльності. З урахуванням провідного принципу вітчизняної психології – єдності зовнішнього і внутрішнього у детермінації психічного і положень когнітивно-експерієнціальної теорії внутрішнього світу особистості як внутрішні (онтологічні і феноменологічні) ознаки емоційного інтелекту визначено чотири з п'яти "великих факторів" особистості: емоційна стійкість, сумлінність, відкритість новому досвіду, доброзичливість та уявлення людини "про порядок у світі", її моральні цінності, що обумовлюють ставлення до себе і до навколишнього світу. Емпірично доведено, що у разі високих показників прояву зазначених факторів особистості спостерігаються такі ознаки перебігу емоційного процесу як "структурної одиниці" емоційного інтелекту, котрі свідчать про ініціювання активності зсередини, на надситуативному рівні, меншу сензитивність людини до стресорів, наявність у неї почуття психологічного благополуччя, високої самооцінки та адекватних стратегій подолання критичних ситуацій [150].

О.О. Бантишева відзначає, що емоційний інтелект є тією ланкою, яка сприяє побудові стосунків на основі розуміння емоцій та конструюванню лінії поведінки у потрібному напрямку, що у свою чергу допомагає досягати максимально комфортного співіснування у соціумі, сприяє комунікації [15, с. 26-27].

Дж. Мейер та П. Селовей, провівши опитування подружжя, з'ясували, що ті пари, де обоє мали високий емоційний інтелект, були найбільш щасливими; ті ж, які мали обоє низький емоційний інтелект, були найбільш нещасливими; там, де емоційний інтелект був високим у одного з пари – займали середню позицію «щасливості» [363, с. 540].

Отже, результати проведених досліджень дозволяють констатувати, що вміння розуміти емоції та керувати ними є важливим чинником психологічного благополуччя та успішності життєдіяльності людини. З огляду на таку значущість здібностей емоційного інтелекту, вважаємо необхідним розглянути можливості розвитку вказаного феномену, про які йдеться у численних роботах як зарубіжних (О.А. Айгунова [2], І.Н. Андреева [5], Р. Бар-Он [266],

Т.П. Березовська [20], Л.М. Вахрушева [36], Д. Гоулман та К. Черніс [303], М. Денвіс [59], К.Кенон, Д. Мейер та П. Селовей [333], І.Н. Мещерякова [137], Н. Самуйлова [194], М. Сйоланд та Дж. Густафсон, Т.І. Солодкова [206], І.С. Степанов [210], К. Стоун-Мак-Коун, С. Стейн та Г. Бук [209]), так і вітчизняних науковців (С.П. Деревянко [63], О. Льошенко [125], Л.С. Тараєвська [212]).

Так, автор однієї з моделей емоційного інтелекту Р. Бар-Он зазначає, що «позитивного результату у розвитку емоційного інтелекту можливо досягти, застосовуючи досить простий дидактичний матеріал та за досить короткий проміжок часу» [268, с. 19]. Вчений стверджує, що емоційний інтелект розвивається з часом та що його можливо вдосконалити за допомогою тренінгів, вправ та терапії. У М. Денвіса знаходимо: «Ви здатні впливати на силу на напрямок ваших емоцій. Ви володієте контролем над ними. У вас є вибір. ... Ви обираєте як вчинити» [59, с. 146]. На думку С. Стейн та Г. Бук, емоційний інтелект є динамічним утворенням, яке «складається з низки моментальних, тактичних, «динамічних» вмінь та навиків, які можна застосовувати залежно від ситуації» [209]. Тож, вчені роблять висновок, що його рівень можна підвищувати шляхом тренування, навчання та життєвого досвіду.

Д. Гоулман відзначає, що людина народжується з загальним емоційним інтелектом та володіє потенціалом для його розвитку: «Прогалини в емоційній обдарованості можна виправити: кожна з цих областей значною мірою являє собою сукупність звичок і реакцій-відповідей, яку – за умови докладання належних зусиль – можна змінити на краще» [54, с. 77]. Згідно результатів застосування нових програм з розвитку емоційного інтелекту, їх учасники набували таких вмінь як розуміння причини своїх почуттів, ідентифікація та вербалізація своїх емоцій, подолання стресу, опановування своєї тривожності та самотності, а також впевненості в собі, навичок спілкування тощо [54, с. 438].

Експериментально довела можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання та виховання Т.П. Березовська [20]. У її дослідженні встановлено, що навчання сценічній діяльності сприяє розширенню емоційної компетентності старшокласників (розвитку здатності розпізнавати емоції інших людей та емпатії у юнаків, розвитку довірливості в управлінні емоційною сферою у дівчат). Також дані експерименту, проведеного К. Кенон, М. Сйоланд та Дж. Густафсон, К. Стоун-Мак-Коун та колегами, свідчать про можливість позитивно та результативно впливати на розвиток емоційного інтелекту, а також за наявності поставленої мети людина сама може у собі розвинути цю властивість [268, с. 18-19].

Л.М. Вахрушева робить висновок, що емоційний інтелект можливо розвивати, оскільки він пов'язаний з соціометричним статусом [36]. На переконання І.Н. Андрєєвої, емоційний розвиток проявляється у свідомому регулюванні емоцій [6]. Підтвердження можливості чинити формуючий вплив на емоційний інтелект у різні вікові періоди Т.І. Солодкова вбачає у тому, що в онтогенетичному розвитку він не є вродженою характеристикою, а детермінований як біологічними, так і соціокультурними факторами [206].

У результаті огляду сучасних досліджень О.А. Айгунова з'ясувала, що «на відміну від класичного погляду на інтелект, як на стабільну ознаку особистості, що розвивається під дією спадковості та оточуючого середовища, сучасними вченими емоційний інтелект сприймається як здібності, що розвиваються протягом життя» [2, с. 58]. Українські вчені О. Льошенко [125] та Л.С. Тараєвська [212] також дійшли висновку, що рівень емоційного інтелекту залежить від зусиль самої людини та може розвиватися протягом всього життя.

Варто відзначити, що емоційний інтелект має природну схильність розвиватись з віком. Про це свідчать численні результати досліджень науковців. Зокрема, про таку властивість йдеться у роботах Р. Бар-Она [268, с. 19], Д. Гоулмана [54, с. 335], І.Н. Мещерякової, С. Стейна та Г. Бука [209], тощо. Так, наприклад, С. Стейн та Г.Бук порівнюючи IQ та EQ, показують, що відмінність когнітивних та емоційних здібностей полягає у тому, що IQ є

переважно сталою величиною, а EQ підвищується з віком [209]. Грунтуючись на цьому, Ю.В. Давидова робить висновок, що оскільки емоційний інтелект в юнацькому віці розвивається природнім шляхом, то робота з розвитку навичок самосвідомості, самоуправління, спілкування лише сприятиме більш активному розвитку емоційного інтелекту [57].

Отже, у наукових роботах розвиток емоційного інтелекту розглядається у двох аспектах: у плані вивчення онтогенетичних змін у здібностях щодо розуміння та управління емоціями, і у контексті цілеспрямованої дії на розвиток окремих сторін емоційного інтелекту.

У подальшому дослідженні ми схильні розглядати емоційний інтелект як здатність сприймати та виражати емоції, розуміти та використовувати їх, управляти емоціями таким чином, щоб сприяти своєму особистісному зростанню, поділяючи думку Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо. При цьому, ми розрізняємо внутрішньоособистісний та міжособистісний інтелект як окремі компетенції особистості (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д. Люсін). Відповідно до моделі емоційного інтелекту Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо ми виділяємо такі його складові як сприйняття, оцінка та вираження емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення; розуміння та аналіз емоційної інформації; регуляція емоцій.

Висновки до першого розділу

1. Самотність – це багатовимірний конструкт, який з одного боку представляє можливість вирватися зі стандартних циклів поведінки та реалізувати свою сингулярність, з іншого – негативне суб'єктивне переживання особистості, яке виникає або у стані ізольованості, або ж навіть при об'єктивному залученні людини до різних сфер суспільного життя та спілкування, і супроводжується почуттями покинутості, відчуженості, непотрібності.

Самотність як складне та багатоаспектне явище повною мірою описується за допомогою багатовимірних класифікацій, які враховують

різностороннє бачення її природи та особливостей. Ознаками таких класифікацій є: рівень взаємодії людини з навколишнім світом (загальна, емоційна, соціальна, духовна, комунікативна, екзистенційна тощо); тривалість у часі (хронічна, ситуативна, швидкоплинна, епізодична тощо); походження (зовнішня, внутрішня, функціональна, стан думок, пов'язана з колом друзів, емоційна ізоляція, просторова ізоляція тощо).

2. Переживання самотності особливо гостро сприймається в юнацькому віці, оскільки позначається на процесах самовизначення та самореалізації молодих людей. Переживання самотності в юнацькому віці тісно пов'язане з віковими домінантами у психосоціальному розвитку особистості молодої людини – з основними процесами і феноменами самосвідомості, з основними життєвими подіями особистості (відділення від батьківської сім'ї, розширення контексту соціальних відносин, планування свого майбутнього, встановлення інтимно-особистісних відносин) та із завданнями розвитку особистості. Зокрема, надмірний самоаналіз та схильність до самодослідження, пошук сенсу життя, конфлікт індивідуальності та ідентичності, рольовий конфлікт та статусна невизначеність, упередженість у стосунках, дисонанс між сексуальними потребами та реальними можливостями їх задовольнити тощо провокують гостре негативне переживання самотності. Відсутність належної уваги до проблеми самотності може стати причиною виникнення низки проблем, пов'язаних як з фізичним та психічним самопочуттям молодої людини, так і її особистісним розвитком. Чим раніше здійснюються заходи щодо профілактики, тим із більшою часткою ймовірності можна стверджувати, що особистість, що розвивається, не буде зустрічати складнощів на своєму шляху.

Виникнення негативного переживання самотності в юнацькому віці спричинене як відсутністю усвідомлення своєї універсальності, так і з браком гнучких соціальних навичок здійснення себе у соціальному контексті для прояву власної сингулярності. Феномен, що об'єднує низку таких навичок, у науковій літературі описаний як емоційний інтелект.

3. *Емоційний інтелект – це здатність сприймати та виражати емоції, розуміти та використовувати їх, управляти емоціями таким чином, щоб сприяти своєму особистісному зростанню (Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо).*

Емоційний інтелект - це конструкт, що має подвійну природу (з одного боку пов'язаний із когнітивними здібностями, з іншого – з особистісними характеристиками) та включає в себе особистісну та міжособистісну компетентність (внутрішньо-особистісний та міжособистісний інтелект відповідно). Складовими емоційного інтелекту є: 1) сприйняття, оцінка та вираження емоцій (здатність ідентифікувати свої емоції за власним фізичним та психологічним станом; здатність ідентифікувати емоції за фізичним та психологічним станом іншої людини; здатність точно виражати емоції та виражати потреби, що пов'язані з цими переживаннями; здатність розрізняти точне та неточне, правдиве та неправдиве вираження переживань); 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення (здатність спрямовувати мислення у певному напрямку, орієнтуючись на почуття, що асоціюються з об'єктами, подіями та іншими людьми; здатність викликати або вміння перебороти яскраві емоції для стимулювання певних суджень та спогадів про переживання; вміння використовувати коливання настрою для розширення багатоманітності можливих точок зору; здатність інтегрувати викликані настроєм теорії; здатність використовувати емоційні стани для сприяння вирішенню проблем та творчих задач); 3) розуміння та аналіз емоційної інформації (здатність розуміти, яким чином взаємопов'язані різні емоції; здатність сприймати причини та наслідки переживань; здатність інтерпретувати складні переживання, такі як емоційні «суміші» та суперечливі емоційні стани; здатність розуміти та передбачати вірогідність зміни емоцій); 4) регуляція емоцій (здатність бути відкритим для переживань, як для приємних, так і для неприємних; здатність контролювати та розмірковувати про емоції; здатність свідомо залучати емоції чи абстрагуватися від емоційного стану у залежності від його суб'єктивної інформаційності чи користі; здатність керувати як власними емоціями, так і емоціями інших).

4. Високий емоційний інтелект представників юнацького віку передбачає зрілість таких соціальних навичок, що забезпечують як успішність у міжособистісних стосунках, так і відчуття достатнього суб'єктивного благополуччя. Розвиток емоційного інтелекту може виступати чинником запобігання самотності в юнацькому віці, що буде предметом нашого експериментального дослідження.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Колісник Л.О. Проблеми алекситимії в житті сучасного суспільства / Л.О. Колісник // Матеріали науково-теоретичної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів гуманітарного факультету, Суми 2007. – С. 53-55.

2. Колісник Л. Емпатія як джерело гармонії у суспільстві / Л. Колісник, С. Луценко // Матеріали науково-методичної конференції “Молодь в освіті”. – Суми : Вид-во СумДУ, 2010. – С. 74-77. (Автору належить 60% тексту).

3. Колісник Л.О. Емоційно-психологічна ізоляція у сучасному суспільстві / Л.О. Колісник // Матеріали всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів факультету іноземної філології та соціальних комунікацій «Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства». – Суми 2012. – С. 108-111.

4. Колісник Л.О. Соціальна складова інтелекту особистості / Л.О. Колісник, М.В. Провозін // Держава і право: проблеми становлення і стратегія розвитку : Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (18 – 19 травня 2013 року, м. Суми) / Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми : Друкарський дім «Папірус», 2013. – С. 526-529. (Автору належить 60% тексту).

5. Колісник Л.О. Проблема емоційного інтелекту в історії філософсько-психологічної думки / Л.О. Колісник // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – # 42(66). – С. 82-90.

6. Колісник Л.О. Проблема емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки / Л.О. Колісник, О.В. Темрук // Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» : збірник наукових праць – Переяслав-Хмельницький, 2014. – вип. 33. – С. 207-223. (Автору належить 70% тексту).

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА ЗАПОБІГАННЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У другому розділі висвітлено організаційно-методичні основи емпіричного дослідження, викладено результати вивчення глибини переживання самотності, особливостей розвитку емоційного інтелекту, їх гендерних тенденцій, а також взаємозв'язку між інтенсивністю переживання самотності та рівнем розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці.

2.1. Методичні підходи до експериментального вивчення самотності та емоційного інтелекту

У першому розділі дисертаційного дослідження подано результати теоретичного аналізу проблеми переживання почуття самотності в юнацькому віці, розглянуто феномен емоційного інтелекту як важливої передумови психологічного благополуччя особистості. На основі узагальнення проведеного аналізу та виходячи з мети, гіпотези та поставлених завдань, були визначені підходи до експериментального вивчення емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці.

Програма емпіричної частини дисертаційного дослідження емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці є теоретико-методологічною основою для збирання, обробки та аналізу інформації, що необхідна для отримання висновків. Завданнями констатувального етапу дослідження стало: 1) вивчення особливостей переживання почуття самотності в юнацькому віці; 2) виявлення специфіки та гендерних аспектів прояву емоційного інтелекту у юнаків та дівчат; 3) встановлення взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та глибиною переживання почуття самотності в юнацькому віці.

У констатувальному експерименті взяло участь 259 студентів різних курсів у віці від 16 до 25 років НПУ ім М.П. Драгоманова (м. Київ), СДПУ ім. А.С. Макаренка (м. Суми), СумДУ (м. Суми), ХНУВС (м. Харків). Характеристика вибірки обумовлена визначеними хронологічними межами юнацького віку. Всі учасники експерименту брали участь у дослідженні добровільно, проявляли зацікавленість.

Для вирішення завдань дослідження нами використовувався комплексний методичний підхід, який включав наступний психодіагностичний інструментарій:

- 1) Методика діагностики рівня суб'єктивного переживання почуття самотності / the UCLA Loneliness Scale (авт. Д. Рассел, М. Фергюсон) [360];
- 2) Шкала вимірювання соціальної та емоційної самотності для дорослих / the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults – SELSA (авт. Е. Ді Томасо) [291];
- 3) «Шкала суб'єктивного благополуччя» (авт. Г. Перуе-Баду, адапт. М.В. Соколова) [182];
- 4) «Тест на емоційний інтелект» / MSCEIT (авт. Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, адапт. О.О. Сергієнко, І.І. Ветрова) [199];
- 5) Опитувальник «Емоційний інтелект» / ЕмІн (авт. Д.В. Люсін) [126];
- 6) «Методика дослідження соціального інтелекту» (авт. Дж. Гілфорд, М. Саллівен, адапт. О. Михайлова) [182];
- 7) «Торонтська алекситимічна шкала» (авт. Г.Дж. Тейлор, адапт. Інституту ім. В. М. Бехтерева) [182].

Зупинимось детальніше на характеристиці тестово-методичного забезпечення вивчення глибини переживання почуття самотності. Вибір методик для розв'язання завдання дослідження виявлення особливостей переживання та динаміки самотності в юнацькому віці обумовлений, перш за все, розумінням самотності у рамках багатовимірної моделі [150; 374]. Остання передбачає наявність декількох видів самотності. Наприклад, згідно результатів дослідження Р.С. Вайса та його колег, для оцінки ступеня переживання

людиною почуття самотності необхідно враховувати два такі типи самотності: емоційна та соціальна [374]. Така необхідність пов'язана з тим, що задовільний стан одного типу самотності не виключає незадовільного стану іншого типу, і навпаки. Л. Хоуклі [308] також розглядає самотність у рамках багатовимірної моделі, проте виокремлює три категорії самотності: зв'язок (connectedness), приналежність (belongingness) та ізоляція (isolation). Зв'язок відповідає розумінню емоційної самотності, тобто є результатом недостатнього задоволення інтимними стосункам. Приналежність відповідає соціальній самотності як результату недостатнього задоволення стосунками у групах. Ізоляція - це самотність, причиною якої є недостатнє задоволення перебуванням на самоті.

Отже, з огляду на розуміння самотності у рамках багатовимірної моделі, були обрані наступні методики для діагностики особливостей та динаміки переживання самотності в юнацькому віці: Шкала самотності UCLA Д.Рассела та М.Фергюсона, версія №3 1996 рік (UCLA Loneliness Scale Version № 3) [360] та «Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих» Е. Ді Томасо (Social and Emotional Loneliness Scale for Adults – SELSA) [291]. Зазначені опитувальники набули широкої популярності у наукових колах США, країн центральної, західної та східної Європи. Це обумовлено, перш за все, доведеною валідністю та надійністю методик [147; 291; 328].

Для з'ясування загального показника самотності нами обрана *«Шкала самотності» Д. Рассела та М. Фергюсона, версія №3 1996 рік. (UCLA Loneliness Scale Version 3)* [360]. Вчені також відзначають, що вона може бути використана і для дослідження самотності як багатовимірного (мультимодального) конструкту. Цей факт підтверджений дослідженнями Л. Хоуклі [308]. Дослідниця встановила, що «Шкала самотності» Д.Рассела містить такі три фактори як ізоляція, зв'язок та приналежність.

Вибір «Шкали самотності» Д. Рассела обумовлений також фактом, що ця методика була розроблена, перш за все, для дослідження самотності осіб юнацького віку. Для проведення дослідження ми обрали останню третю версію

опитувальника, створеного Д. Расселом та його колегами. Відмінністю вдосконаленої версії «Шкали самотності» Д. Рассела є те, що опитувальник містить 9 позитивно сформульованих та 11 негативно сформульованих тверджень щодо самотності (попередня версія складалась лише з негативних тверджень, що, згідно спостережень автора, вносило певну упередженість при відповідях досліджуваних). Недоліком попередньої версії була також дещо низька дискримінантна валідність методики: позитивні кореляції спостерігались зі шкалами на дослідження депресії, самооцінки, соціальної бажаності. Згідно проведених досліджень [360], дискримінантна валідність третьої версії Шкали самотності зросла з ,40 до ,50. Зміни у методиці також стосувались переформулювання певних тверджень з метою спрощення для покращення їх сприймання (використання попередньої версії показало певні труднощі у сприйманні респондентами окремих фраз). Всі твердження перефразовані у питання, що починаються словами «як часто ви відчуваєте...». На переконання автора така форма пришвидшує проведення опитування. Дослідження валідності та надійності методики докладно викладене вченим у відповідній статті [360].

Оскільки російськомовний переклад «Шкали самотності» Д. Рассела виконаний лише для застарілої версії, нами було здійснено переклад англomовного варіанту третьої версії «Шкали самотності» Д. Рассела українською мовою.

Таким чином, «Шкала самотності» Д. Рассела представлена опитувальником, що містить 20 тверджень (9 позитивних та 11 негативних). Необхідно оцінити, як часто респонденту властиве те чи інше переживання: «ніколи», «рідко», «іноколи» чи «завжди». Підрахунок балів здійснюється за допомогою ключа. Отримані результати дозволяють визначити загальний рівень переживання самотності: високий, середній або низький.

Для з'ясування особливостей переживання різних видів самотності нами була використана «Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих» Е. Ді Томаско (*Social and Emotional Loneliness Scale for Adults - SELSA*) [291]. На

відміну від низки інших методик на дослідження самотності SELSA має розширені можливості, оскільки дозволяє виявити рівні таких видів самотності як емоційна та соціальна, а також підвиди емоційної самотності: сімейну та романтичну. Таким чином, методика ґрунтується на типології самотності, запропонованої Р.С. Вайсом. З'ясування вказаних видів самотності дозволяє говорити про її причини, а, отже, дозволяє більш точно розробити заходи щодо її подолання. Дослідження валідності та надійності методики докладно викладене вченим у відповідній статті [291]. Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих Е. Ді Томасо не зустрілася нам у роботах вчених Східної Європи, тому нами здійснено переклад тексту методики українською мовою для використання на українській вибірці.

Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих являє собою опитувальник, що складається з двох частин. Кожна частина містить перелік тверджень – 23 та 14 пунктів відповідно. Питання оцінюються за 7-ми бальною шкалою Р. Лайкерта. Підрахунок результатів здійснюється за допомогою ключа. Дані за першою частиною методики дозволяють з'ясувати рівень емоційної самотності (окремо сімейної та романтичної); дані за другою частиною – рівень соціальної самотності. Глибину переживання самотності відображає один із визначених рівнів – високий, середній або низький.

Додатково для вивчення особливостей переживання самотності в юнацькому віці (а саме - психоемоційного стану респондентів з різною глибиною переживання самотності) нами була використана *«Шкала суб'єктивного благополуччя» Г. Перуе-Бадю (адаптація М.В. Соколової)*. Методика являє собою скринінговий психодіагностичний інструмент для виміру емоційного компонента суб'єктивного благополуччя (СБ) або емоційного комфорту (ЕК).

На думку автора методики, одна з критеріальних ознак суб'єктивного благополуччя людини тісно пов'язана з буденним розумінням щастя як переважання позитивних емоцій над негативними. Це визначення підкреслює

приємні емоційні переживання, які або об'єктивно переважають у житті людини, або людина суб'єктивно до них схильна.

Методика «Шкала суб'єктивного благополуччя» Г. Перуе-Баду складається з таких шкал: напруженість та чутливість, психоемоційна симптоматика, зміни настрою, значущість соціального оточення, самооцінка здоров'я, задоволеність повсякденною діяльністю.

Тест містить 17 тверджень, зміст яких пов'язаний із емоційним станом, соціальним становищем та деякими фізичними симптомами. Твердження необхідно оцінити за шкалою Р. Лайкерта від «зовсім згоден» до «зовсім не згоден». Підрахунок результатів здійснюється за допомогою ключа. Сирі бали переводяться у стандартні оцінки (стени), що дозволяє визначити рівень суб'єктивного благополуччя особистості.

Для вирішення завдання вивчення емоційного інтелекту, а саме для діагностики рівнів його розвитку, динаміки та особливостей прояву в юнацькому віці, нами було використано такі методики як «Тест на емоційний інтелект» Мейера-Селовея-Карузо [199] та опитувальник ЕмІн Д.В. Люсіна [126].

У своєму виборі ми зупинились на вказаних методиках як таких, що відповідають нашому баченню емоційного інтелекту та позитивно себе зарекомендували при проведенні досліджень.

Для діагностики емоційного інтелекту розроблено ряд методик, які різняться між собою залежно від особливостей трактування цього феномену їх авторами. Всі методики можна умовно об'єднати у дві групи: тести-опитувальники або самозвіти та тести-завдання. Серед опитувальників відомі такі: «Карта емоційного інтелекту» Е. Оріолі (EQ MAP), «З'ясування емоційної компетентності» Р. Боярис, Д. Гоулмана та ін. (ЕСІ), «Шкала коефіцієнту емоційного інтелекту» Р. Бар-Она (EQ-i), «Фаховий опитувальник особистості» (OPQ32i), ЕмІн Д. Люсіна, «Ем IQ-2» Е.А. Орлова та В.В. Одинцової, «Тест-самозвіт на емоційний інтелект» (SREIT) Н. Шутке, авторські методики М. Холла, Р. Купера та А. Савафа [289], А.В. Солодкова та П.М. Воронкіна

[206], М.О. Манойлової [130] та ін. Найбільш відомим тестом, що створений за зразком класичних тестів на інтелект (представлений набором завдань) є «Тест на емоційний інтелект» Мейєра-Селовея-Карузо (MSCEITm).

Опитувальники, як правило, використовують вчені, які трактують емоційний інтелект як особистісну рису; тестам-завданням надають перевагу дослідники, які розуміють емоційний інтелект як когнітивну здібність особистості. Є також думка, що самозвіти варто використовувати у ситуаціях, коли йдеться про внутрішньо-особистісний інтелект; а тести-завдання – для визначення міжособистісного інтелекту. На нашу думку, використання опитувальників дає можливість з'ясувати суб'єктивну оцінку респондентами власних здібностей та особливостей. Тести-завдання дозволяють встановити об'єктивний рівень розвитку емоційного інтелекту, ґрунтуючись на експертній оцінці.

Р.Д. Робертс [184], ретельно дослідивши психометричні властивості різних видів методик на визначення емоційного інтелекту, дійшов висновку, що для оцінки емоційного інтелекту у практичній і дослідницькій роботі найбільш оптимальним є шлях одночасного використання різних методичних підходів.

Ми, як і деякі інші дослідники (наприклад, І.С. Степанов [210]) вважаємо, що емоційний інтелект – це конструкт, що має подвійну природу: пов'язаний як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками. Адже здатність до розуміння та управління емоціями тісно пов'язана з загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, тобто зацікавленістю внутрішнім світом людини, схильністю до аналізу поведінки та цінностей тощо. Таким чином, вважаємо доречним використати два типи методик на визначення рівня емоційного інтелекту.

Для встановлення об'єктивного рівня розвитку окремих здібностей емоційного інтелекту юнаків (вміння ідентифікувати та розуміти емоції, використовувати знання про емоції та керувати ними) нами був використаний «Тест на емоційний інтелект» Мейєра-Селовея-Карузо (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT*) [199]. Методика була обрана згідно

зроблених висновків у теоретичній частині роботи щодо розуміння емоційного інтелекту як конструкту, що має подвійну природу та, перш за все, пов'язаний із когнітивними здібностями особистості. Дослідження емоційного інтелекту у рамках моделі здібностей передбачає використання об'єктивних методів для його оцінки. Найбільш розробленою та комплексною такою методикою і є MSCEIT, автори якої одними з перших займались розробкою конструкту емоційного інтелекту. Методика розроблена на основі таких принципів: 1) емоції є надзвичайно важливими для досягнення благополуччя; 2) люди різняться своїми «емоційними здібностями»; 3) «емоційні здібності» можна виміряти об'єктивно. Об'єктивність досягається за рахунок експертної оцінки.

Таблиця № 1.1.

Структура тесту MSCEIT Дж. Мейєра, П. Селовея та Д.Карузо

Здібність	Секція тесту	Вид питань
<u>«Ідентифікація»:</u> точність ідентифікації емоцій людей та об'єктів	Обличчя	Визначення тонкощів емоційних переживань за виразом обличчя
	Малюнки	Визначення емоцій в комплексних ландшафтах та оформленнях
<u>«Використання»:</u> генерування емоцій та вирішення проблем з їх допомогою	Сприяння	Знання того, яким чином настроїв впливає на мислення
	Чутливість	Зв'язок різноманітних органів чуття з емоціями
<u>«Розуміння»:</u> розуміння причин емоцій	Зміни	Яким чином емоції змінюються з часом
	Суміші	Словесне визначення емоцій
<u>«Управління»:</u> відкритість емоціям та зв'язок з мисленням	Емоційний менеджмент	Визначає ефективність різноманітних рішень власних проблем
	Зв'язок емоцій	Визначає ефективність різноманітних рішень проблем, що включають інших людей

Методика стандартизована для використання на слов'янській вибірці в Інституті психології Російської академії наук вченими Е.А. Сергієнко та І.І. Ветровою. Отримані нами дані ввійшли у вибірку стандартизації тесту та у блок крос-культурного порівняння емоційного інтелекту. Використання «Тесту на емоційний інтелект» Мейєра-Селовея-Карузо можливе лише за умови придбання відповідних ліцензій, які ще не доступні відкритому продажу. Тому обробка результатів здійснювалась у співпраці з колегами Російської академії наук – вченими Е.А. Сергієнко та І.І. Ветровою.

Тест MSCEIT складається із завдань з правильними і неправильними відповідями, що є найбільш традиційним для діагностики інтелекту. У тесті виділяється чотири групи здібностей емоційного інтелекту з секціями завдань на виявлення кожного з них (див. табл. 1.1.). Підрахунок балів здійснюється за допомогою ключа, що складений на основі експертних оцінок. Отримані результати описують як загальний рівень розвитку емоційного інтелекту (високий, середній, низький), так і рівень розвитку окремих його складових (вміння ідентифікувати, розуміти, використовувати та управляти емоціями).

Для з'ясування суб'єктивної оцінки респондентами власних здібностей емоційного інтелекту та для дослідження окремо особистісної та міжособистісної емоційної компетенції нами був використаний *опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна – ЕМІн [126]*.

В основі опитувальника ЕМІн Д.В. Люсіна лежить уявлення про емоційний інтелект як про змішаний конструкт, який поєднує у собі когнітивні здібності та особистісні характеристики (цікавість до внутрішнього світу людей, схильність до психологічного аналізу поведінки тощо). Автор трактує емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. У структурі емоційного інтелекту Д.В. Люсін виділяє міжособистісний емоційний інтелект (MEI) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, а також внутрішньо-особистісний емоційний інтелект (BEI) – розуміння власних емоцій та управління ними. Опитувальник ЕМІн складається

з п'яти субшкал: дві субшкали вимірюють різні аспекти MEI і три субшкали вимірюють різні аспекти BEI:

MP «міжособистісне розуміння» – розуміння чужих емоцій; здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/або інтуїтивно; чутливість до зовнішніх станів інших людей;

MU «міжособистісне управління» – управління чужими емоціями; здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій;

BP «внутрішньо-особистісне розуміння» – розуміння своїх емоцій; здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального описання;

BU «внутрішньо-особистісне управління» – управління своїми емоціями; здатність та потреба керувати власними емоціями, викликати та підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані;

BE «внутрішня експресія» – контроль експресії; здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Значення за шкалами MEI та BEI отримуються шляхом обчислення суми відповідних субшкал:

$$MEI = MP + MU$$

$$BEI = BP + BU + BE$$

Окремо також обчислюються значення шкал «розуміння емоцій» та «управління емоціями» шляхом складання показників відповідних шкал:

$$PE = MP + BP$$

$$UE = MU + BU + BE$$

Опитувальник містить 46 тверджень. Бланк відповідей має такі варіанти для оцінки тверджень: «зовсім згоден», «зовсім не згоден», «переважно згоден», «переважно не згоден». Результат підраховується за допомогою ключа. Отримані показники дозволяють визначити такі рівні емоційного інтелекту та

його складових: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький».

Додатково для вивчення особливостей розвитку здібностей емоційного інтелекту, що входять до складу міжособистісної компетенції, нами був використаний тест для дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда й М. Саллівена. Використання цієї методики дозволяє з'ясувати саме рівень розвитку міжособистісного емоційного інтелекту, ґрунтуючись на об'єктивній (експертній) оцінці.

Про тісний зв'язок емоційного та соціального інтелекту неодноразово йшлося у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених (Р. Бар-Он [266], Д. Гоулман [54], С.П. Деревянко [63], А.І. Комарова [94], С. Космітський, Дж. Мейер [331], Д. Рассел [359], Р. Ріггіо, К. Саарні [361], А.І. Савенков [192], П. Селовей [364], Р.Дж. Стернберг, Д.В. Ушаков [207] та ін.). Так, наприклад, згідно теорії емоційно-інтелектуальних здібностей емоційний інтелект задіяний в адаптивній обробці емоційної інформації і розглядається як підструктура соціального інтелекту. Поняття емоційний та соціальний інтелект частково ототожнюються, що обумовлено наявністю у структурі емоційного інтелекту набору здібностей соціально-комунікативного характеру: соціальні навички, усвідомлення соціальних взаємодій (Д. Гоулман), здатність до сприйняття та інтерпретації емоцій у міжособистісній взаємодії (Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо). Згадані здібності також відповідають класичному розумінню соціального інтелекту як ряду ментальних здібностей, які пов'язані з обробкою соціальної інформації та успішною міжособистісною взаємодією (Е. Торндайк, Г. Олпорт).

Методика дослідження соціального інтелекту була запропонована Дж. Гілфордом і М. Саллівенем наприкінці 60-х років, адаптована під керівництвом Паризького центру прикладної психології в 1977 році й наприкінці 90-х років стандартизована для проведення досліджень на російськомовній вибірці ГМ «ІМАТОН».

Ця методика являє собою набір з 4-х субтестів, три з яких складені на невербальному стимульному матеріалі і один субтест – вербальний. Субтести дозволяють діагностувати чотири здатності у структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворень і результатів поведінки:

1. «*Історії з завершенням*». Субтест виміряє фактор пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації; передбачити те, що відбудеться у майбутньому.

2. «*Групи експресії*». Субтест вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме, здатність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини.

3. «*Вербальна експресія*». Субтест вимірює фактор пізнання перетворень поведінки, а саме здатність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала.

4. «*Історії з завершенням*». Субтест вимірює фактор пізнання систем поведінки, тобто здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях.

Окрім цього методика дозволяє визначити інтегральну оцінку соціального інтелекту, що являє собою «інтегральний фактор пізнання поведінки».

Опрацювання результатів здійснюється за допомогою спеціальних ключів. Результати підраховуються як окремо за кожним субтестом, так і тестом загалом. Результат за тестом в цілому називається композитною оцінкою та відображає загальний рівень розвитку соціального інтелекту: «високий», «вище середнього», «середній», «нижче середнього», «низький».

Для глибшого розуміння особистісних проявів такого структурного компоненту емоційного інтелекту як особистісна компетентність (внутрішньо-особистісний емоційний інтелект) нами була використана *Торонтська* алекситимічна шкала (TAS) Г.Дж. Тейлора.

Поява у науці терміну «алекситимія» (грецьк. *a* – заперечення, *lexis* – слово, *thyme* – почуття) передувала виникненню концепції емоційного інтелекту. Поняття алекситимії було введене П. Сіфнеосом для позначення

труднощів визначення внутрішніх переживань (почуттів та емоцій), визначення відмінності між ними, труднощів в описанні як власних переживань, так і переживань інших людей [365]. Отже, констатація алекситимічних проявів в особистості засвідчує дефіцит розвитку здібностей емоційного інтелекту.

26-пунктова «Торонтська алекситимічна шкала» (TAS-26) Г.Дж. Тейлора використовується для діагностики рівня алекситимії як неможливості описати або усвідомити емоційні переживання. У TAS усе зводиться до оцінки трьох основних сторін алекситимії – труднощі ідентифікації почуттів, вербалізації почуттів і ступеня фокусування на їх зовнішніх проявах.

26-пунктова «Торонтська алекситимічна шкала» (TAS), запропонована у 1985 р. Г.Дж. Тейлор і співавторами, одержала найбільше поширення серед подібних методик. Численні дослідження із застосуванням TAS довели стабільність, надійність і валідність її факторної структури й, відповідно, одержаних результатів.

Російський варіант TAS був адаптований у Психоневрологічному інституті ім. В.М. Бехтерева. У наш час використовується два варіанти TAS: один містить у собі 26 тверджень, інший - 20. При заповненні анкети досліджуваній характеризує себе, використовуючи для відповідей шкалу Р. Лайкерта – від <зовсім не згодний> до <зовсім згодний>. При цьому одна половина пунктів має позитивний код, інша - негативний. Теоретичний розподіл результатів можливий від 26 до 130 балів. За даними авторів методики «алекситимічний» тип особистості одержує 74 бала й вище. «Неалекситимічний» тип особистості набирає 62 бала й нижче. Досліджувані, які набрали від 63 до 73 балів, потрапляють у так названу «зону ризику», тобто це означає, що у них є алекситимічні риси: вони періодично зазнають труднощів як у вираженні власних емоцій, так і розумінні емоцій інших людей.

Таким чином, дотримання принципу комплексності при виборі психологічних засобів діагностики дозволяє глибоко проаналізувати особливості емоційно-почуттєвої сфери молоді та з'ясувати наявність

взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та глибиною переживання самотності у юнацькому віці.

Під час проведення емпіричного дослідження використано взаємодоповнюючі емпіричні методи, застосовано кількісний та якісний методи обробки та аналізу емпіричних даних. Аналіз результатів здійснювався за допомогою описових первинних та вторинних методів статистичної обробки даних. До описових статистик відносять числові характеристики розподілу вимірної на вибірці ознаки. Така характеристика відображає в одному числовому значенні властивість розподілу множини результатів вимірювання. Основним значенням описових статистик являється заміна множини значень певної ознаки, вимірної на вибірці, одним числом. Для виявлення взаємозв'язку між змінними було використано *кореляційний аналіз* за методом рангової кореляції Спірмена. Для оцінки достовірності відмінності між групами використовувався *порівняльний аналіз*, а саме непараметричні критерії для непов'язаних вибірок: U-Манна Уїтні – при попарному порівнянні двох груп та Н - Краскала-Уоллеса при порівнянні між собою більше двох груп респондентів. Для оцінки достовірності відмінностей «до» та «після» експериментального впливу у контрольній та експериментальній групах ми використовували непараметричний критерій для пов'язаних вибірок Т-Вілкоксона. Статистична обробка здійснювалась за допомогою статистичного пакету обробки даних SPSS Statistics 17.0.

Методи, що застосовувалися при проведенні формувального експерименту, будуть описані у третьому розділі.

2.2. Особливості переживання самотності в юнацькому віці

Першим етапом нашого дослідження, як вже зазначалось, було встановлення як загального показника рівня переживання самотності студентами ВНЗ, так і окремо показників різних видів самотності: емоційної (сімейної та романтичної) та соціальної. У результаті проведеної діагностики

визначено відсоткове співвідношення респондентів, що мають високий, середній чи низький рівень переживання самотності окремо за кожною шкалою, а також значення середніх показників за чотирма шкалами (сімейною, романтичною, соціальною та загальним рівнем самотності). Додатково було вивчено рівень суб'єктивного благополуччя осіб юнацького віку як індикатора емоційного комфорту та задоволеності життям.

Поставлені цілі було досягнуто завдяки використанню таких діагностичних методик як «Шкала самотності» Д. Рассела та М. Фергюсона, версія №3, 1996 рік (UCLA Loneliness Scale, Version 3) «Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих» Е. Ді Томмасо (Social and Emotional Loneliness Scale for Adults - SELSA) та «Шкала суб'єктивного благополуччя» Г. Перуе-Баду.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що середні показники за всіма чотирма шкалами самотності (сімейна, романтична, соціальна та загальний рівень самотності) знаходяться у межах середнього рівня: 43, 26, 41 та 44 бали відповідно. Це дозволяє констатувати наявність проблеми переживання самотності в юнацькому віці. Наступні дані дозволять здійснити більш детальний її аналіз. Розподіл отриманих результатів представлений на рисунку 2.1.

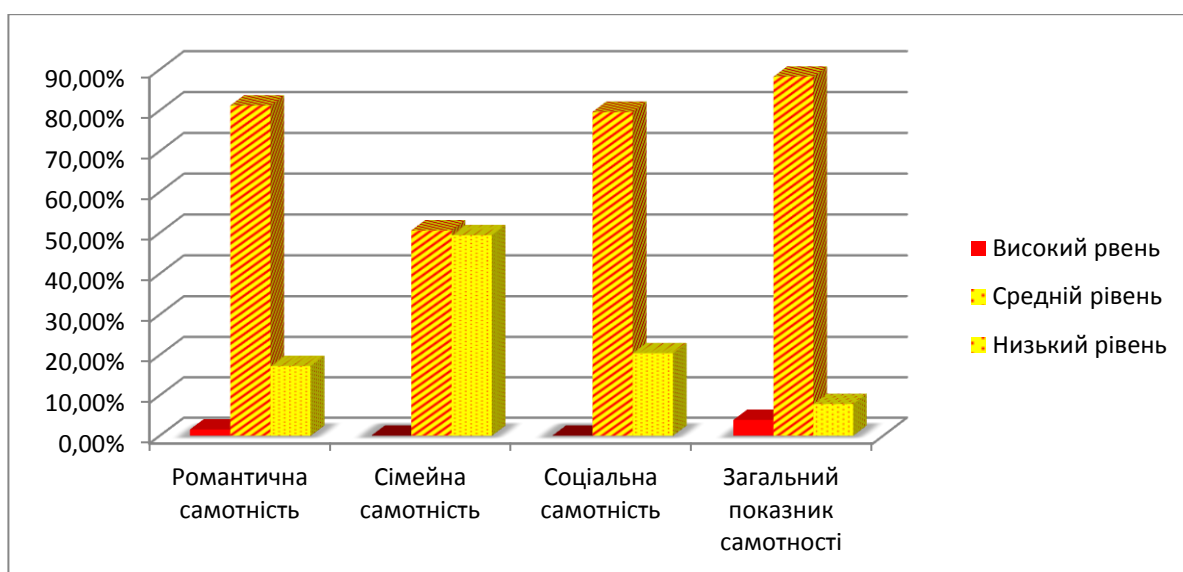


Рис. 2.1. Частота та інтенсивність переживання різних видів самотності в юнацькому віці (у %)

Високий рівень загальної частоти та інтенсивності переживання самотності властивий для 3,92% опитаних. Це є свідченням того, що є молодь, яка часто та гостро переживає брак бажаних емоційних зв'язків та соціальних контактів. Згідно результатів проведеного дослідження вітчизняною дослідницею В.Г. Лашук, люди з високим рівнем частоти та інтенсивності переживання самотності характеризуються недостатнім самоконтролем, невпевненістю у собі, залежністю від зовнішніх обставин та оцінок. Вони схильються до контролю з боку оточуючих із метою уникнення відповідальності за прийняття рішення. Їм властиве переживання труднощів у налагодженні контактів, взаємин з іншими людьми. Особам із високим рівнем переживання почуття самотності властива негативна оцінка усамітнення, вони бояться залишатися на самоті [118].

Середній рівень частоти та інтенсивності переживання самотності спостерігається у 88,24% респондентів. Отже, переважна більшість юнаків та юнок лише частково або вибірково задоволена своїми соціальними контактами та емоційними зв'язками. Вони переживають самотність час від часу, за певних життєвих ситуацій. Часто їм притаманне ставлення до самотності як до негативного переживання. Вони часто демонструють характеристики високого рівня переживання самотності, що супроводжується невпевненістю у собі, труднощами у налагодженні контактів, взаємин з іншими людьми тощо.

Низький рівень частоти та інтенсивності переживання самотності виявлено лише у 7,84% молодих людей. Вони повною мірою задоволені своїми соціальними контактами та емоційними зв'язками, мають оптимістичні уявлення про життя, ініціативні, незалежні у соціальних контактах, вирізняються високим самоконтролем, здатні самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність за їхню реалізацію. Їм властиве позитивне ставлення до власного «Я», до усамітнення. Вони є найбільш благополучними та характеризуються задоволеністю власною поведінкою, рівнем досягнень, особистісними якостями, впевненістю у собі, ставляться до самотності найчастіше як до позитивного переживання. Саме низький рівень переживання

самотності розглядається нами як оптимальний, оскільки лише у такому випадку можливе здійснення молодими людьми своєї сингулярності як унікальної можливості. Переживання ж самотності на високому та середньому рівні перешкоджає самовизначенню та самореалізації, провокує виникнення низки проблем, пов'язаних як з фізичним та психічним самопочуттям молодої людини, так і її особистісним розвитком.

Розглянемо окремо кожен вид самотності (романтичну, сімейну, соціальну), що дозволить виявити міру задоволеності відповідними емоційними та соціальними зв'язками. Так, високий рівень переживання *романтичної самотності* демонструють 1,57% опитаних. Ці досліджувані гостро відчують брак бажаних романтичних стосунків. Це свідчить або про їх відсутність, або ж про повну незадоволеність їх якістю. Середній рівень переживання романтичної самотності спостерігається у 81,18% опитаної молоді. Ці юнаки та дівчата лише певною мірою задоволені своїми романтичними стосунками або ж відчують їх брак час від часу. Низький рівень притаманний лише 17,25% респондентів. Потреби цієї частини молоді у романтичних стосунках, очевидно, повністю задовольняються. Отже, переважна частка молоді демонструє невдоволеність своїми романтичними стосунками.

Середній та низький рівень переживання *сімейної самотності* розподілились приблизно рівномірно: відповідно 50,59% та 49,41%. Таким чином, близько половини опитаних частково задоволені емоційними зв'язками та якістю стосунків у своїй сім'ї, їх потреба у тісних та довірливих сімейних стосунках не задоволена повною мірою.

Незважаючи на відсутність юнаків та юначок із високим рівнем *соціальної самотності*, вона є досить актуальною для молоді. Переважній більшості юнаків та дівчат властивий середній рівень соціальної самотності – 79,61%, тоді як низький демонструють лише 20,39% опитаних. Отже, більшість респондентів висловлюють принаймні часткове невдоволення своїми соціальними зв'язками.

Таким чином, велика частка молоді, перш за все, відчуває значний дефіцит емоційної прив'язаності у сфері романтичних стосунків. Соціальні зв'язки також часто не задовольняють її бажання. Йдеться як про їх кількість, так і якість. Сімейна самотність є менш характерною для молоді, проте все ж і така проблема часто існує. Такі показники можуть, наприклад, пояснюватися особливостями віку. Саме у період старшої юності потреба у спілкуванні та глибоких емоційно насичених міжособистісних стосунках є актуальною та гострою. Також у цей час відбувається особистісне та професійне становлення особистості молодої людини, що супроводжується залученням до нових соціальних сфер, а отже, передбачає ситуацію налагодження нових соціальних зв'язків, що відбувається поступово.

Звернемося до аналізу кореляційних зв'язків як між окремими видами самотності, так і з її інтегральним показником. Для обробки результатів використовувалися математико-статистичні методи за програмою SPSS Statistics 17.0., а саме рангова кореляція Спірмена. Отримані дані представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кореляційна матриця показників видів самотності у юнацькому віці

N=259

Показники видів самотності	Романтична самотність	Сімейна самотність	Соціальна самотність	Загальний показник самотності
Романтична самотність	_____	r= 0,250**	r= 0,302**	r= 0,433**
Сімейна самотність	r= 0,250**	_____	r= 0,630**	r= 0,567**
Соціальна самотність	r= 0,302**	r= 0,630**	_____	r= 0,706**
Загальний показник самотності	r= 0,433**	r= 0,567**	r= 0,706**	_____
**при $p < 0,01$				

Отже, на рівні значущості $p < 0,01$ результати показали суттєві позитивні кореляції інтегрального показника самотності зі всіма її видами. Виявлений позитивний внутрішній зв'язок між соціальною, романтичною та сімейною самотністю, що засвідчує взаємозалежність різних видів самотності та підтверджує думку Дж. Качіопо про те, що самотність – це стійка риса, відмінна від інших особистісних факторів, таких як екстраверсія, нейротизм, тощо [284]. Саме тому самотність як особистісна риса, як наслідок психічної особистісної організації проявляється у різних життєвих сферах людини.

Окремо, за допомогою «Шкали суб'єктивного благополуччя» Г. Перуе-Бадю, нами був досліджений рівень задоволеності життям представників старшого юнацького віку. Середній показник суб'єктивного благополуччя склав 59,5 балів, що відповідає середньому рівню. Детальний розподіл отриманих даних за рівнями представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівень суб'єктивного благополуччя у юнацькому віці

N=259

<i>Рівень суб'єктивного благополуччя</i>	Абс.пок.	У %
Високий	24	9,27
Середній	189	72,97
Низький	46	17,76

Отже, як бачимо з таблиці 2.2., значна частина респондентів демонструє лише часткову задоволеність власним життям (72, 97%) або ж взагалі ним невдоволена (17,76%). Лише 9,27% опитаних відзначає однозначне переважання позитивних емоцій у своєму житті.

Також нами були досліджені кореляційні зв'язки рівня суб'єктивного благополуччя та самотності (як загалом, так і окремих її видів). Кореляційний аналіз було здійснено з використанням методу рангової кореляції Спірмена. Отримані дані представлені у таблиці 2.3.

Аналіз таблиці кореляцій між показником суб'єктивного благополуччя та параметрами тестів на визначення глибини та інтенсивності переживання самотності показав, що виявлені достовірні прямі кореляційні зв'язки між шкалою суб'єктивного благополуччя та як загальним показником самотності, так і окремими її видами: романтичною, сімейною та соціальною самотністю. Отже, високим значенням суб'єктивного благополуччя відповідають високі показники самотності. На нашу думку, такий неочікуваний результат може мати декілька пояснень. По-перше, можемо припустити, що досліджувані не відводять важливого місця емоційним переживанням в оцінці задоволеності своїм життям. Це підтверджує думку про те, що сучасній молоді часто притаманне нехтування емоційною сферою. По-друге, цілком ймовірно, що навпаки, саме велика значущість емоційних переживань викликає спрацювання «заперечення», як психічного захисного механізму. Підтвердженням цьому є вже констатоване глибоке та інтенсивне переживання самотності.

Таблиця 2.3.

Особливості кореляційних зв'язків між показником суб'єктивного благополуччя та інтенсивністю переживання самотності в юнацькому віці
N=259

Показники методик «Шкала самотності» Рассела-Фергюсона та «Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих» Е Ді Томмасо	Суб'єктивне благополуччя	
	Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена	Значущість
Параметри методики «Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих» Е. Ді Томмасо		
<i>романтична самотність</i>	,296	p≤0,01
<i>сімейна самотність</i>	,263	p≤0,01
<i>соціальна самотність</i>	,329	p≤0,01
«Шкала самотності» Рассела-Фергюсона		
<i>загальний показник самотності</i>	,459	p≤0,01

Наступний етап нашої роботи був присвячений вивченню особливостей переживання самотності, пов'язаних зі статтю. Нашим завданням було виявлення взаємозв'язку між статтю респондентів та глибиною переживання ними самотності загалом, окремих її видів, а також рівнем суб'єктивного благополуччя. Порівняльний аналіз даних проводився за допомогою непараметричного критерію U- Манна Уїтні.

Таблиця 2.4.

**Особливості кореляційного зв'язку між видами самотності та
статевою належністю**

N=259

Види самотності	Середні значення		U- критерій Манна Уїтні	Значу щість
	юнаки	дівчата		
Параметри шкали самотності Е. Ді Томмасо				
романтична самотність	137,02	126,07	7066	0,26
сімейна самотність	140,78	123,96	6716	0,08
соціальна самотність	141,99	123,28	6603,5	0,05
Шкала самотності Рассела-Фергюсона				
загальний показник самотності	138,04	125,5	6971,5	0,2
Шкала суб'єктивного благополуччя				
загальний показник	118,28	136,56	6629,5	0,06

У результаті аналізу отриманих даних статистично достовірних відмінностей у глибині та інтенсивності переживання як самотності загалом, так і окремих її видів юнаками та дівчатами не виявлено. Фактично однаковою мірою невдоволення своїми емоційними зв'язками та соціальними контактами демонструють як дівчата, так і юнаки. Проте, все ж встановлено відмінності між юнаками та дівчатами на рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1$) за такими двома видами самотності як сімейна та соціальна. З'ясувалось, що саме юнаки частіше незадоволені емоційними зв'язками та якістю стосунків у власних сім'ях, а також стосунками, що склалися у їх соціальних групах. Отриманий

результат підтверджує і оцінка респондентами власного благополуччя. Виявлено відмінності на рівні статистичної тенденції в оцінці задоволеності своїм життям юнаками та дівчатами. Останнім частіше притаманне домінування позитивних емоцій над негативними.

Можемо припустити, що такі результати пов'язані зі стереотипними особливостями виховання дівчат та хлопців. Поширеною є думка, що чоловіки є менш емоційними та відповідно, менш потребують емоційності у стосунках [80, с. 50].

Таким чином, порівняльний аналіз результатів груп респондентів, диференційованих за статевою ознакою, дозволяє зробити висновок, що переживання самотності практично однаковою мірою притаманне як дівчатам, так і юнакам.

Таблиця 2.5.

Частота та інтенсивність переживання різних видів самотності в юнацькому віці (у %)

N=259

	Романтична самотність			Сімейна самотність			Соціальна самотність		
	чол.	жін.	разом	чол.	жін.	разом	чол.	жін.	разом
Високий рівень	3,23%	1,85%	1,57%	0	0	0	0	0	0
Середній рівень	86,02%	77,78%	81,18%	58,06%	46,91%	50,59%	84,95%	75,54%	79,61%
Низький рівень	10,75%	20,37%	17,25%	41,94%	53,09%	49,41%	15,05%	23,46%	20,39%

На цьому етапі нашого дослідження важливим питанням постало з'ясування динаміки переживання самотності молоддю впродовж навчання у ВНЗ. Із метою отримання більш диференційованих даних та відстеження динаміки переживання почуття самотності студентами ВНЗ було виділено окремі вікові групи учасників відповідно до курсу навчання: перший, другий, третій, четвертий, п'ятий та група аспірантів 1-го курсу. Досить короткі вікові

інтервали обумовлені інтенсивними особистісними та поведінковими змінами в юнацькому віці.

Далі результати, отримані з допомогою шкал самотності Е.Ді Томмасо та Рассела-Фергюсона, ми піддали пошкальному міжгруповому аналізу. Порівняльний аналіз проводився за допомогою непараметричного методу математичної статистики Н – критерію Краскала-Уоллеса. Цей критерій призначений для виявлення відмінностей у незалежних вибірках (більше двох), де немає нормального розподілу. Отримані результати представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Вікові відмінності за шкалами самотності Е. Ді Томмасо та Рассела-Фергюсона та шкалою суб'єктивного благополуччя (за коефіцієнтом Краскала-Уоллеса)

N=259

	<i>Шкала самотності Е. Ді Томмасо</i>			<i>Шкала самотності Рассела-Фергюсона</i>	Шкала суб'єктивного благополуччя
	романтична	сімейна	соціальна		
χ^2	4,419	28,842	12,250	17,085	9,381
Число ступенів свободи	5	5	5	5	5
p-рівень значущості	,491	,000	,032	,004	,095

У результаті проведеного аналізу виявлено відмінності на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) як за загальним показником переживання самотності, так і за показником переживання сімейної самотності. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$) встановлено відносно переживання соціальної самотності. На рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1$) прослідковуються відмінності у переживанні суб'єктивного благополуччя. Отримані результати

вказують на існування такої закономірності: зі збільшенням віку (від першого до четвертого курсу) інтенсивність переживання самотності молоддю збільшується. Після четвертого курсу спостерігається зменшення інтенсивності переживання самотності, проте, не досить суттєве. Описана тенденція стосується як загального показника переживання самотності, так і таких її видів як сімейна та соціальна, а також суб'єктивного переживання благополуччя. Стосовно романтичної самотності, статистично значущих відмінностей у зв'язку її з віком не виявлено. Проте, аналіз первинних статистик засвідчує, що від першого до четвертого курсу переживання романтичної самотності теж часто стає більш інтенсивним, а потім дещо зменшується.

Отже, на основі отриманих даних можемо стверджувати, що з першого до шостого курсу відбуваються зміни як загалом в інтенсивності переживання самотності, так і певних окремих її видів. Критичним є період до четвертого курсу, впродовж якого інтенсивність переживання самотності молоддю зростає. Певна значущість зрушень у бік зменшення інтенсивності переживання самотності молоддю спостерігається після четвертого курсу. Проте, на наше переконання, такі зміни не є достатніми, тобто вони не задовольняють повною мірою потреби молодих людей в емоційних та соціальних зв'язках.

Як видно із представлених даних на рисунку 2.2., зменшення інтенсивності переживання самотності юнаками та дівчатами відбувається переважно за рахунок стрімкого збільшення кількості осіб з низьким рівнем сімейної самотності. Поясненням цього може бути той факт, що у віці після 20 років молодь починає створювати власні сім'ї; суттєво зростає як кількість офіційних та неофіційних шлюбів, так і кількість пар зі сталими стосунками. Попри таку позитивну динаміку сімейної самотності, чисельними залишаються групи юнаків та дівчат з інтенсивним переживанням романтичної та соціальної самотності, що відповідно позначається на переживанні самотності загалом. Це дає підстави стверджувати, що зафіксовані показники не є задовільними, оскільки юнаки та дівчата здебільшого залишаються тією чи іншою мірою невдоволені своїми емоційними та соціальними зв'язками. Це, в свою чергу,

негативно позначається на їх фізичному та психічному самопочутті, а також на особистісному розвитку.

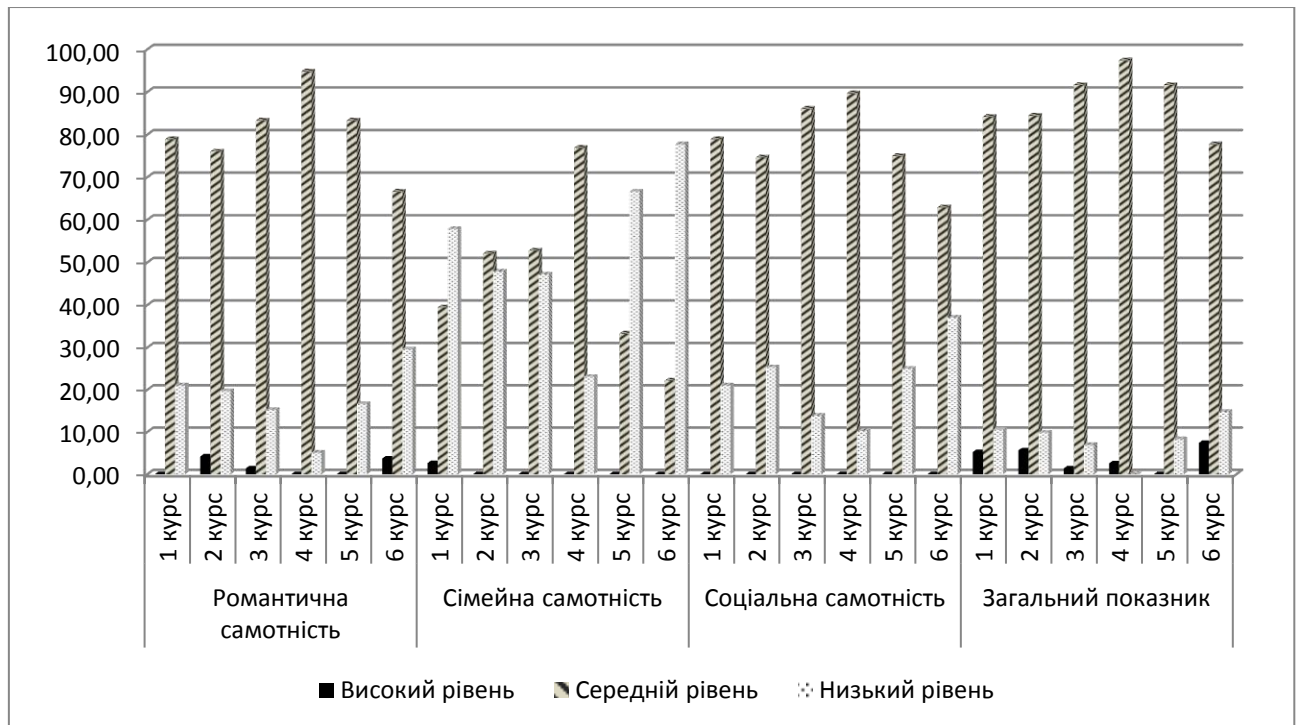


Рис. 2.2. Динаміка переживання самотності юнаків та юнок у період навчання у вищому навчальному закладі (у %)

Таким чином, результати проведеного дослідження підтвердили наше припущення щодо гостроти проблеми самотності серед осіб юнацького віку не залежно від статі та вікової категорії. Переживання як самотності загалом, так і окремих її видів являється актуальним для всього періоду навчання у ВНЗ. Його інтенсивність спочатку збільшується, але по мірі дорослішання дещо спадає. Аналіз глибини переживання видів самотності засвідчив, що більшою мірою молодь непокоїть брак або невдоволеність романтичними стосунками (романтична самотність) та соціальними зв'язками (соціальна самотність). Занепокоєння існуючими емоційними зв'язками та соціальними контактами тією чи іншою мірою відчувають як представники чоловічої, так і жіночої статі. Дещо частіше якістю стосунків у сім'ї незадоволені саме чоловіки.

Чинниками виявлених психологічних особливостей юнацького віку є, зокрема, труднощі молодих людей у налагодженні контактів, взаємин з іншими [118]. У свою чергу такі складнощі можуть бути викликані браком

сформованих соціальних навичок та здібностей, що лежать в основі емоційного інтелекту. Останній, за нашим припущенням, є одним із чинників запобігання самотності в юнацькому віці, дослідженню особливостей вияву якого буде присвячено наступний підрозділ.

2.3. Специфіка та гендерні аспекти прояву емоційного інтелекту у юнаків та дівчат

Наступним завданням нашого дослідження було виявлення рівнів та особливостей прояву емоційного інтелекту юнаків та дівчат. Використання описаних вище діагностичних методик дозволило встановити як інтегративний показник емоційного інтелекту, так і рівні вираженості окремих його складових. Додатково було вивчено рівень соціального інтелекту респондентів (включаючи як загальний показник, так і його компоненти) та з'ясовано притаманність алекситимічних рис.

Для визначення загального рівня емоційного інтелекту молоді та значення його окремих компонентів було використано опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна (ЕmІn). Обрана методика має форму самозвіту, що дало змогу з'ясувати суб'єктивну оцінку респондентами своїх здібностей емоційного інтелекту. Отримані дані діагностики інтегративного показника емоційного інтелекту (див. табл. 3.1.) свідчать про те, що лише у 8% опитаних був діагностований дуже високий рівень емоційного інтелекту, високий – у 18%. Велика кількість досліджуваних – 37% – має середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Значній частині молоді притаманний низький (17%) та дуже низький (20%) рівень емоційного інтелекту. Середній показник емоційного інтелекту – 83,75 бали, що відповідає середньому рівню. Таким чином, переважна більшість юнаків та дівчат відчують труднощі у розумінні та управлінні як власними емоціями, так і емоціями інших людей. Подібні значення спостерігаємо і за окремими шкалами. Так, середні показники міжособистісного та внутрішньо-особистісного інтелекту становлять

відповідно – 42,14 та 41,61 бали, що відповідає середньому рівню. Отже, як здатність розуміти власні емоції та управляти ними, так і вміння розуміти емоції інших та взаємодіяти ефективно з ними однаковою мірою потребують поліпшення.

Таблиця 3.1.

**Рівні розвитку емоційного інтелекту у юнацькому віці
(методика ЕМІн, Д.В. Люсін)**

N=259

Шкали емоційного інтелекту*	Дуже високий		Високий		Середній		Низький		Дуже низький		Середній показник
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
MP	17	6,6	49	18,9	86	33,2	51	19,7	56	21,6	23,42
MU	30	11,6	34	13,1	101	39,0	60	23,2	34	13,1	18,85
BP	19	7,3	35	13,5	108	41,7	60	23,2	37	13,1	18,08
BU	38	14,7	42	16,2	73	28,2	69	26,6	37	14,3	13,38
BE	9	3,5	47	18,1	101	39,0	72	27,8	30	11,6	10,15
MEI	28	10,8	45	17,4	93	35,9	50	19,3	43	16,6	42,14
BEI	18	6,9	40	15,4	101	39,0	61	23,6	39	15,1	41,61
PE	14	5,4	48	18,5	92	35,5	55	21,2	50	19,3	41,50
UE	30	11,6	46	17,8	84	32,4	65	25,1	34	13,1	42,39
ZEI	21	8,1	47	18,1	95	36,7	43	16,6	53	20,5	83,75

*MP - Міжособистісний інтелект. Розуміння емоцій

MU - Міжособистісний інтелект. Управління емоціями

BP – Внутрішньо-особистісний інтелект. Розуміння емоцій

BU – Внутрішньо-особистісний інтелект. Управління емоціями

BE – Внутрішньо-особистісний інтелект. Контроль експресії

MEI - Міжособистісний інтелект.

BEI – Внутрішньо-особистісний інтелект.

PE - Розуміння емоцій.

UE - Управління емоціями.

ZEI - Емоційний інтелект - загальний показник.

Значних відмінностей не спостерігається також щодо уміння управляти емоціями та у здатності їх розуміти. Середні показники по даним шкалам

становлять відповідно – 42,39 та 41,5 бали, що теж знаходиться у межах середнього рівня. Ступінь вираженості окремих складових емоційного інтелекту також відповідає середнім значенням. До них відносяться: здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміки, жестикуляції, звучання голосу) та чутливість до внутрішніх станів інших людей; здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, зокрема, знижувати інтенсивність небажаних емоцій; розпізнавання та ідентифікація власних емоцій, розуміння їх причин, можливість вербального опису; здатність та потреба керувати власними емоціями, викликати у себе та підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані; здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Таблиця 3.2.

Кореляційні зв'язки між показниками складових емоційного інтелекту (за методикою ЕмІн Д.В. Люсіна)

N=259

	MP		MU		BP		BU		BE		MEI		BEI		PE		UE		ZEI	
	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість
MP	1		0,568	p≤0,01	0,447	p≤0,01	0,397	p≤0,01	0,162	p≤0,01	0,883	p≤0,01	0,464	p≤0,01	0,858	p≤0,01	0,502	p≤0,01	0,745	p≤0,01
MU	0,568	p≤0,01	1		0,445	p≤0,01	0,554	p≤0,01	0,239	p≤0,01	0,844	p≤0,01	0,576	p≤0,01	0,609	p≤0,01	0,814	p≤0,01	0,788	p≤0,01
BP	0,447	p≤0,01	0,445	p≤0,01	1		0,411	p≤0,01	0,306	p≤0,01	0,481	p≤0,01	0,797	p≤0,01	0,827	p≤0,01	0,504	p≤0,01	0,722	p≤0,01
BU	0,397	p≤0,01	0,554	p≤0,01	0,411	p≤0,01	1		0,297	p≤0,01	0,518	p≤0,01	0,751	p≤0,01	0,48	p≤0,01	0,819	p≤0,01	0,72	p≤0,01
BE	0,162	p≤0,01	0,239	p≤0,01	0,306	p≤0,01	0,297	p≤0,01	1		0,197	p≤0,01	0,654	p≤0,01	0,266	p≤0,01	0,605	p≤0,01	0,484	p≤0,01
MEI	0,883	p≤0,01	0,844	p≤0,01	0,481	p≤0,01	0,518	p≤0,01	0,197	p≤0,01	1		0,559	p≤0,01	0,817	p≤0,01	0,708	p≤0,01	0,872	p≤0,01
BEI	0,464	p≤0,01	0,576	p≤0,01	0,797	p≤0,01	0,751	p≤0,01	0,654	p≤0,01	0,559	p≤0,01	1		0,732	p≤0,01	0,857	p≤0,01	0,878	p≤0,01
PE	0,858	p≤0,01	0,609	p≤0,01	0,827	p≤0,01	0,48	p≤0,01	0,654	p≤0,01	0,817	p≤0,01	0,732	p≤0,01	1		0,599	p≤0,01	0,872	p≤0,01
UE	0,502	p≤0,01	0,814	p≤0,01	0,504	p≤0,01	0,819	p≤0,01	0,654	p≤0,01	0,708	p≤0,01	0,857	p≤0,01	0,599	p≤0,01	1		0,886	p≤0,01
ZEI	0,745	p≤0,01	0,788	p≤0,01	0,722	p≤0,01	0,72	p≤0,01	0,65*	p≤0,01	0,872	p≤0,01	0,878	p≤0,01	0,872	p≤0,01	0,886	p≤0,01	1	

*MP - Міжособистісний інтелект. Розуміння емоцій

MU - Міжособистісний інтелект. Управління емоціями

BP – Внутрішньо-особистісний інтелект. Розуміння емоцій

BU – Внутрішньо-особистісний інтелект. Управління емоціями

BE – Внутрішньо-особистісний інтелект. Контроль експресії

MEI - Міжособистісний інтелект. BEI – Внутрішньо-особистісний інтелект.

PE - Розуміння емоцій. UE - Управління емоціями.

ZEI - Емоційний інтелект - загальний показник.

Інтеркореляція шкал опитувальника ЕМІн, отримана з використанням рангової кореляції Спірмена за допомогою статистичного пакету обробки даних SPSS Statistics 17.0., представлена у таблиці 3.2.

Згідно отриманих результатів, дані за всіма шкалами ЕМІн Д.В. Люсіна корелюють між собою на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$). Прямий позитивний взаємозв'язок спостерігається як між окремими складовими емоційного інтелекту, так і між інтегральним показником емоційного інтелекту та його окремими компонентами. Такий результат свідчить про той факт, що всі визначені автором методики компоненти емоційного інтелекту однаковою мірою визначають формування його інтегративного показника. Також виявлена кореляція шкал опитувальника дозволяє стверджувати, що всі компоненти емоційного інтелекту є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими.

Об'єктивне значення показників емоційного інтелекту юнаків та юнок було встановлено за допомогою використання тесту Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо. Вказана методика представлена набором завдань, аналіз виконання яких здійснюється, ґрунтуючись на оцінці експертів. Результати діагностики представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати діагностики емоційного інтелекту у юнацькому віці (методика Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо)

N=259

Шкала	Рівень		Середній		Низький	
	Високий					
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Ідентифікація	0	0	141	54,4	118	45,6
Використання	9	3,5	175	67,6	75	29,0
Розуміння	26	10,0	171	66,1	62	23,9
Управління	15	5,8	175	67,6	69	26,6
Загальний ЕІ	3	1,1	167	64,5	89	34,4

Згідно отриманих даних, переважна більшість досліджуваних демонструє результати, що відповідають середньому рівню розвитку емоційного інтелекту. Так, середній рівень інтегрального показника емоційного інтелекту мають 64,5% опитаних, низький – 34,5%, високий – 1%. Щодо окремих складових емоційного інтелекту, подібну до інтегрального показника тенденцію спостерігаємо по шкалам «використання емоцій», «розуміння емоцій» та «управління емоціями». Проте, варто відзначити, що дещо вищим є показник за шкалою «розуміння емоцій» – високий рівень притаманний 10% опитаних. Нижчі результати спостерігаються за шкалою «ідентифікація емоцій»: високий рівень не продемонстрував жоден із досліджуваних, середній – 54%, низький – 46%. Середнє значення загального показника емоційного інтелекту відповідає середньому рівню його розвитку. Такий же рівень спостерігається і в уміннях використовувати знання про емоції, розуміти їх та управляти ними. Найбільше труднощів виникає у респондентів з ідентифікацією емоцій: середній показник за цією шкалою склав лише 82 бали, що відповідає низькому рівню розвитку даного вміння.

Таблиця 3.4.

**Кореляційні зв'язки між шкалами
тесту Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо (рангова кореляція Спірмена)**

	Ідентифікація емоцій		Використання емоцій		Розуміння емоцій		Керування емоціями		Емоційний інтелект	
	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість	Коефіцієнт кореляції	Значимість
Ідентифікація емоцій	1,000	...	0,435	p≤0,01	0,296	p≤0,01	0,367	p≤0,01	0,713	p≤0,01
Використання емоцій	0,435	p≤0,01	1,000	...	0,353	p≤0,01	0,377	p≤0,01	0,683	p≤0,01
Розуміння емоцій	0,296	p≤0,01	0,353	p≤0,01	1,000	...	0,578	p≤0,01	0,750	p≤0,01
Керування емоціями	0,367	p≤0,01	0,377	p≤0,01	0,578	p≤0,01	1,000	...	0,734	p≤0,01
Емоційний інтелект	0,713	p≤0,01	0,683	p≤0,01	0,750	p≤0,01	0,734	p≤0,01	1,000	...

Інтеркореляція шкал опитувальника MSCEIT Дж. Мейєра, П. Селовея та Д.Карузо, отримана з використанням рангової кореляції Спірмена за

допомогою статистичного пакету обробки даних SPSS Statistics 17.0., представлена у таблиці 3.4.

Згідно отриманих результатів, дані за всіма шкалами зазначеної методики корелюють між собою на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$). Прямий позитивний взаємозв'язок спостерігається як між окремими складовими емоційного інтелекту, так і між інтегральним показником емоційного інтелекту та його окремими компонентами. Такі дані підтверджують думку щодо емоційного інтелекту як єдності вмій ідентифікувати емоції, розрізняти нюанси емоційних переживань та закономірності їх прояву та зміни, вміло використовувати їх для підвищення ефективності мислення та діяльності, а також свідомо регулювати інтенсивністю та якістю емоцій.

Таким чином, результати дослідження з використанням MSCEIT засвідчують, що більшості юнаків бракує вміння ідентифікувати як власні емоції, так і емоції інших людей; також у них слабо розвинене вміння точно виражати емоції та потреби, що з ними пов'язані; не досить вміло вони можуть розрізняти точні та неточні, справжні та несправжні вияви почуттів. Краще, проте недостатньо в змозі молодь використовувати емоції для скерування уваги на важливу інформацію та викликати емоції, що сприятимуть вирішенню певних задач. Потребує вдосконалення і вміння розрізняти емоції, зокрема, й на вербальному рівні, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, помічати раптову зміну емоцій, розуміти комплекси почуттів, що є амбівалентними. Отримані результати демонструють недостатнє вміння респондентів бути відкритими для емоцій, свідомо викликати чи навпаки позбуватися певних емоцій, управляти емоційними станами інших людей.

З метою порівняння результатів, отриманих з допомогою використання різнопланових методик дослідження емоційного інтелекту, нами також були досліджені кореляційні зв'язки між шкалами опитувальника EmIn Д.В. Люсіна та тестом MSCEIT Дж. Мейера, П. Саловя і Д. Карузо. Обчислення проводились з використанням статистичного методу рангової кореляції

Спiрмена за допомогою статистичного пакету обробки даних SPSS Statistics 17.0. Отриманi результати представленi у таблицi 3.5.

Таблиця 3.5.

**Кореляцiйнi зв'язки мiж шкалами
методики MSCEIT (Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо) та Емiн Д.В. Люсiна
N=259**

Емiн (Д.В.Люсiн)	MSCEIT (Д. Майер, П. Саловей, Д.Карузо)									
	Iдентифiкацiя емоцiй		Використання емоцiй		Розумiння емоцiй		Керування емоцiями		Емоцiйний iнтелект	
	Коеф.коре ляцiї	Значущiсть	Коеф.коре ляцiї	Значущiсть	Коеф.коре ляцiї	Значущiсть	Коеф.коре ляцiї	Значущiсть	Коеф.коре ляцiї	Значущiсть
MP	,071	не значуща	,145*	p≤0,05	,042	не значуща	,163**	p≤0,01	,122	не значуща
MU	,081	не значуща	,289**	p≤0,01	,082	не значуща	,140*	p≤0,05	,173**	p≤0,01
BP	,175**	p≤0,01	,177**	p≤0,01	,059	не значуща	,159*	p≤0,05	,174**	p≤0,01
BV	,028	не значуща	,111	не значуща	-,065	не значуща	,066	не значуща	,026	не значуща
BE	-,008	не значуща	-,072	не значуща	,008	не значуща	-,024	не значуща	-,069	не значуща
MEI	,093	не значуща	,248**	p≤0,01	,067	не значуща	,162**	p≤0,01	,169**	p≤0,01
BEI	,107	не значуща	,135*	p≤0,05	,013	не значуща	,110	не значуща	,091	не значуща
PE	,148*	p≤0,05	,192**	p≤0,01	,052	не значуща	,180**	p≤0,01	,173**	p≤0,01
UE	,056	не значуща	,176**	p≤0,01	,005	не значуща	,095	не значуща	,076	не значуща
ZEI	,121	не значуща	,198**	p≤0,01	,031	не значуща	,150*	p≤0,05	,139*	p≤0,05

MP - Мiжособистiсний iнтелект: розумiння емоцiй; **MU** - Мiжособистiсний iнтелект: управлiння емоцiями; **BP** – Внутрiшньо-особистiсний iнтелект: розумiння емоцiй; **BV** – Внутрiшньо-особистiсний iнтелект: управлiння емоцiями; **BE** – Внутрiшньо-особистiсний iнтелект: контроль експресiї; **MEI** - Мiжособистiсний iнтелект; **BEI** – Внутрiшньо-особистiсний iнтелект; **PE** - Розумiння емоцiй; **UE** - Управлiння емоцiями; **ZEI** - Емоцiйний iнтелект - загальний показник.

Результати кореляцiйного аналізу показали наявнiсть позитивних кореляцiйних зв'язкiв мiж окремими шкалами опитувальника Емiн та тесту MSCEIT. На високому рiвнi статистичної значущостi ($p \leq 0,01$) виявлено зв'язок мiж загальним показником емоцiйного iнтелекту за MSCEIT та такими шкалами Емiн як «мiжособистiсне управлiння» ($r = ,173$), «внутрiшньо-особистiсне розумiння» ($r = ,174$), «мiжособистiсний емоцiйний iнтелект» ($r = ,169$), «регуляцiя емоцiй» ($r = ,173$); мiж шкалою MSCEIT «керування емоцiями» та шкалами Емiн «мiжособистiсне розумiння» ($r = ,163$), «мiжособистiсний емоцiйний iнтелект» ($r = ,162$), «регуляцiя емоцiй» ($r = ,180$); мiж шкалою MSCEIT «використання емоцiй» та шкалами Емiн «мiжособистiсне управлiння» ($r = ,289$), «внутрiшньо-особистiсне розумiння» ($r = ,177$), «мiжособистiсний емоцiйний iнтелект» ($r = ,248$), «регуляцiя емоцiй»

($r = ,192$), «управління емоціями» ($r = ,176$), «загальний емоційний інтелект» ($r = ,198$); між шкалою «ідентифікація» MSCEIT та шкалою «внутрішньо-особистісне розуміння» EmIn ($r = ,175$).

Статистично достовірний зв'язок ($p \leq 0,05$) виявлено між шкалами «загальний емоційний інтелект» опитувальника EmIn та тесту MSCEIT ($r = ,139$); між шкалою MSCEIT «керування» та шкалами EmIn «міжособистісне управління» ($r = ,140$), «внутрішньо-особистісне розуміння» ($r = ,159$), «загальний емоційний інтелект» ($r = ,150$); між шкалою MSCEIT «використання» та шкалами EmIn «міжособистісне розуміння» ($r = ,145$) та «внутрішньо-особистісний емоційний інтелект» ($r = ,135$). Наявність статистично достовірних кореляційних зв'язків між шкалами використаних методик доводить їх валідність.

Проте, варто відзначити, що за окремими шкалами використаних методик кореляційних зв'язків не виявлено. На наше переконання, це є свідченням наявності різниці між об'єктивним та суб'єктивним оцінюванням здібностей та вмінь в сфері емоційного інтелекту.

Поняття емоційний інтелект частково ототожнюється з соціальним інтелектом, що обумовлено наявністю у структурі емоційного інтелекту набору здібностей соціально-комунікативного характеру: соціальні навички, усвідомлення соціальних взаємодій (Д. Гоулман), здатність до сприйняття та інтерпретації емоцій у міжособистісній взаємодії (Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо). Тому, додатково вивчення особливостей розвитку здібностей емоційного інтелекту, що входять до складу міжособистісної компетенції (зокрема, для визначення вмінь представників старшого юнацького віку використовувати знання про емоції у соціальних контактах) була використана методика на визначення рівня соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівена.

Результати, що представлені у таблиці 3.6. дозволяють зробити висновок про недостатню сформованість здібностей до пізнання поведінки у представників старшого юнацького віку. Так, загальний показник соціального

інтелекту більшості респондентів відповідає рівню «нижче середнього» – 59,46% опитаних, «середній» рівень демонструють 32,82%, «низький» – 6,56%, «вище середнього» – лише 1,16%. Високий рівень загального соціального інтелекту не продемонстрував жоден із досліджуваних. Середнє значення рівня розвитку загального соціального інтелекту опитаних складає лише 23,1 бал, що відповідає рівню «нижче середнього».

Таблиця 3.6.

Результати діагностики соціального інтелекту у юнацькому віці (методика Дж. Гілфорда і М. Саллівена)

N=259

<i>Шкала</i>	Високий		Вище середнього		Середній		Нижче середнього		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Передбачення наслідків	1	0,4	46	17,8	140	54,1	65	25,1	7	2,7
Невербальна комунікація	1	4	16	6,2	127	49,0	93	35,9	22	8,5
Вербальна комунікація	5	1,9	62	23,9	78	30,1	84	32,4	30	11,6
Взаємодія	0	0,0	2	0,8	73	28,2	158	61,0	26	10,0
Загальний соц. інтелект	0	0,0	3	1,2	85	32,8	154	59,5	17	6,6

Щодо окремих складових соціального інтелекту, то середні показники за шкалами «передбачення наслідків», «невербальна комунікація» та «вербальна комунікація» відповідають середньому рівню розвитку зазначених здібностей. Розподіл значень шкал «Передбачення наслідків» та «Невербальна комунікація» за рівнями має таку тенденцію: близько половини опитаних мають середній рівень (відповідно 54,05% та 49,03%); досить велика частка респондентів має рівень «нижче середнього» (25,1% та 35,91%); «вище середнього» мають 17,76% та 6,18% юнаків та дівчат; високі значення

становлять менше 1% (0,39%), низькі – 2,7% та 8,48%. Що стосується шкали «вербальна комунікація», загалом тут зберігається подібна до двох попередніх тенденція розподілу результатів, проте зі збільшенням частки осіб, які мають результат «вище середнього» (23,94%). Таким чином, у молоді часто недостатньо розвинені вміння передбачувати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, прогнозувати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Багато з них не завжди надають значення невербальному спілкуванню, недостатньо уваги звертають на невербальні сигнали учасників комунікації. Певною мірою характерні для них і труднощі у розумінні різних значень, що можуть приймати одні й ті ж вербальні сигнали залежно від контексту ситуації, тобто вони можуть помилятися в інтерпретації слів співбесідника.

Суттєво нижчими є дані досліджуваних за шкалою «взаємодія». Значення за рівнями тут розподілились наступним чином: «високий» – 0%, «вище середнього» – 0,77%, «середній» – 28,19%, «нижче середнього» – 61%, «низький» – 10,04%. Це свідчить про низький ступінь адаптації досліджуваних до різного виду стосунків між людьми (сімейні, ділові, дружні, тощо) внаслідок труднощів в аналізі ситуацій міжособистісної поведінки. Беручи до уваги, що шкала «взаємодія» є найбільш комплексною та інформативною за загальним факторним навантаженням у структурі соціального інтелекту, можна припустити наступне: саме брак вміння аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку, прогнозувати подальшу поведінку учасників комунікації та розуміти її причини визначає загалом досить низькі показники емоційного інтелекту представників юнацького віку.

Отже, вище викладені результати дослідження виявили недостатню здатність осіб старшого юнацького віку адекватно розуміти та прогнозувати поведінку інших людей, що ускладнює міжособистісні стосунки та знижує можливості соціальної адаптації. Це свідчить про брак вміння юнаків використовувати знання про емоції у соціальних контактах.

Проведений кореляційний аналіз даних (рангова кореляція Спірмена) виявив прямий позитивний взаємозв'язок між шкалою «взаємодія» (методика «Соціальний інтелект») та такими шкалами MSCEIT як використання ($r = ,164$), розуміння ($r = ,196$) та управління ($r = ,162$) емоціями, а також загальним показником емоційного інтелекту ($r = ,158$). Зазначені шкали корелюють між собою переважно на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$). Це підтверджує змістовну навантаженість шкали «взаємодія», підкреслює важливість таких вмінь у структурі здібностей емоційного інтелекту, як здатність аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку, прогнозувати подальшу поведінку учасників комунікації та розуміти її причини, а також ще раз доводить існування тісного зв'язку між соціальним та емоційним інтелектом.

Таблиця 3.7.

Кореляційні зв'язки між параметрами методики MSCEIT та шкалою «взаємодія» тесту Дж. Гілфорда та М. Саллівена (рангова кореляція Спірмена)

N=259

Шкали методики MSCEIT (Дж. Мейер, П. Селовей, Д.Карузо)	Шкали методики "Соціальний інтелект" (Дж. Гілфорд і М. Саллівен)	
	Взаємодія	
	Коеф.кореляції	Значущість
Використання емоцій	,164**	$p \leq 0,01$
Розуміння емоцій	,196**	$p \leq 0,01$
Керування емоціями	,162**	$p \leq 0,01$
Емоційний інтелект	,158	$p \leq 0,05$

Для глибшого розуміння особистісних проявів такого структурного компоненту емоційного інтелекту як особистісна компетентність (внутрішньо особистісний емоційний інтелект) нами була використана Торонтська алекситимічна шкала (TAS) Г.Дж. Тейлора. Згідно отриманих даних (див. рис. 3.1.) більшість досліджуваних (63,32%) не відчують труднощів як у

вираженні власних емоцій, так і у розумінні емоцій інших людей. Час від часу складно ідентифікувати та вербалізувати емоції 22,39% опитаних. 14,29% респондентів відносяться до «алекситимічного типу», тобто вони часто не в змозі визначити, що вони відчувають на емоційному рівні та, відповідно, словесно описати свій емоційний стан. Брак таких вмінь стосується і розуміння емоцій інших людей.

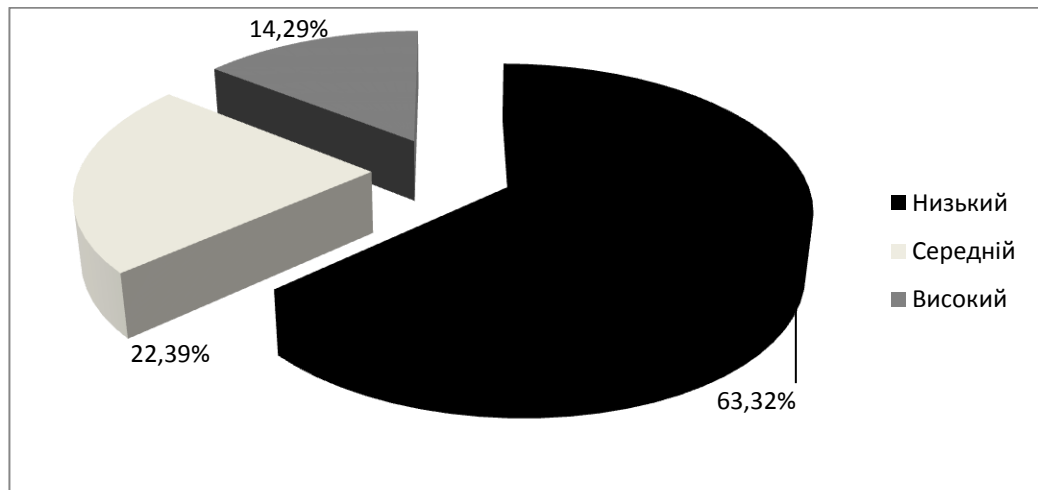


Рис. 3.1. Результати діагностики алекситимії у юнацькому віці (у %).

Таким чином, досить високий відсоток респондентів більшою чи меншою мірою відчуває труднощі в ідентифікації емоцій та їх вербальному вираженні. Одержані дані підтверджують висновок про недостатню розвиненість у значної частки молоді здібностей емоційного інтелекту, що входять до складу внутрішньо-особистісної компетенції (внутрішньо-особистісного інтелекту).

За допомогою застосування рангової кореляції Спірмена виявлено прямий негативний взаємозв'язок між показником алекситимії та всіма шкалами методики MSCEIT, EmIn (за виключенням шкали «внутрішня експресія»), а також загальним показником соціального інтелекту (див. табл. 3.8.). Кореляція спостерігається на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$). Високим показникам алекситимії відповідають як низькі значення емоційного інтелекту загалом, так і окремих його компонентів.

Результати аналізу кореляцій показників емоційного інтелекту з показниками алекситимії та соціального інтелекту доводять, що для цього конструкту загалом та його складових важливими є як здатність ідентифікувати

та розуміти емоції, так і вміння керувати ними та використовувати ці знання для підвищення особистісної ефективності.

Таблиця 3.8.

Кореляційні зв'язки між шкалою алекситимії та параметрами методик ЕмІн, MSCEIT та «Соціальний інтелект» (рангова кореляція Спірмена)

N=259

Шкали методик	Алекситимія	
	Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена	Значущість
<i>ЕмІн</i>		
Міжособистісне розуміння	-0,423	p≤0,01
Міжособистісне управління	-0,440	p≤0,01
Внутрішньо-особистісне розуміння	-0,450	p≤0,01
Внутрішньо-особистісне управління	-0,347	p≤0,01
Міжособистісний емоційний інтелект	-0,466	p≤0,01
Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	-0,433	p≤0,01
Розуміння емоцій	-0,521	p≤0,01
Управління емоціями	-0,414	p≤0,01
Емоційний інтелект	-0,498	p≤0,01
<i>MSCEIT</i>		
Ідентифікація емоцій	-0,289	p≤0,01
Використання емоцій	-0,308	p≤0,01
Розуміння емоцій	-0,360	p≤0,01
Керування емоціями	-0,466	p≤0,01
Емоційний інтелект	-0,471	p≤0,01
<i>Соціальний інтелект</i>		
Передбачення наслідків	-0,197	p≤0,01
Невербальна комунікація	-0,234	p≤0,01
Вербальна комунікація	-0,148	p≤0,05
Соціальний інтелект	-0,224	p≤0,01

Важливим для нас питанням на цьому етапі дослідження постало з'ясування динаміки розвитку емоційного інтелекту юнаків та юнок продовж навчання у ВНЗ. Для з'ясування якісних змін як у рівні розвитку емоційного

інтелекту в цілому, так і окремих його здібностей ми розділили всю вибірку на 6 груп відповідно до курсу навчання: перший, другий, третій, четвертий, п'ятий, шостий (група аспірантів). Отримані результати за всіма методиками (MSCEIT, ЕмІн, «Соціальний інтелект», Торонтська алекситимічна шкала) піддали пошкальному міжгруповому аналізу. Порівняльний аналіз проводився за допомогою непараметричного методу математичної статистики Н – критерія Краскала-Уоллеса. Цей критерій призначений для виявлення відмінностей у незалежних вибірках (більше двох), де немає нормального розподілу. Застосування вказаного непараметричного методу математичної статистики виявило певні відмінності. Результати розрахунків представлені у таблиці 3.9., де відображені лише значущі відмінності.

На високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) виявлено відмінності за такими шкалами MSCEIT: «розуміння емоцій» ($\chi^2=28,478$), «керування емоціями» ($\chi^2=25,065$), «загальний емоційний інтелект» ($\chi^2 = 19,705$); шкалою ЕмІн «міжособистісне розуміння емоцій» ($\chi^2=16,923$), шкалою TAS «алекситимія» ($\chi^2=15,519$); шкалами соціального інтелекту: «розуміння наслідків поведінки» ($\chi^2=30,821$), «розуміння паравербальних проявів емоцій» ($\chi^2=23,835$), «розуміння вербальних проявів емоцій» ($\chi^2=26,926$), загальний показник соціального інтелекту ($\chi^2=35,518$). Отримані результати свідчать про існування виражених відмінностей серед юнаків різного віку у здатності розуміти емоції, зокрема їх вербальні та паравербальні прояви, і керувати ними.

Статистично достовірні відмінності ($p \leq 0,05$) спостерігаються за шкалами ЕмІн: «внутрішня експресія» ($\chi^2=13,816$) та «розуміння емоцій» ($\chi^2=13,330$); шкалами MSCEIT «ідентифікація емоцій» ($\chi^2=10,959$) та «використання емоцій» ($\chi^2=11,698$). Отже, помірні відмінності спостерігаються в умінні представників виділених вікових категорій ідентифікувати, виражати та керувати емоціями.

На рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1$) відмінності є за шкалами ЕмІн «міжособистісний емоційний інтелект» ($\chi^2=10,794$) та «внутрішньо-особистісний інтелект» ($\chi^2=10,740$). Такі дані вказують на існування деякої

різниці між представниками виділених вікових груп у здатності розуміти та керувати власними емоціями, а також вірно ідентифікувати, чинити вплив та зважати на емоційні переживання інших людей у процесі взаємодії.

Таблиця 3.9.

Результати дослідження вікової динаміки розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці (Н – критерій Краскала-Уоллеса)

N=259

Шкали методик	χ^2	Число ступенів свободи	p-рівень значущості
<i>EmIn</i>			
Міжособистісне розуміння	16,923	5	,005
Внутрішньо-особистісна експресія	13,816	5	,017
Міжособистісний ем. інт.	10,794	5	,056
Внутрішньо-особистісний ем. інт.	10,740	5	,057
Розуміння емоцій	13,330	5	,020
<i>MSCEIT</i>			
Ідентифікація емоцій	10,959	5	,052
Використання емоцій	11,698	5	,039
Розуміння емоцій	28,478	5	,000
Керування емоціями	25,065	5	,000
Емоційний інтелект	19,705	5	,001
<i>TAS</i>			
Алекситимія	15,519	5	,008
<i>Соціальний інтелект</i>			
Передбачення наслідків	30,821	5	,000
Невербальна комунікація	23,835	5	,000
Вербальна комунікація	26,926	5	,000
Соціальний інтелект	35,518	5	,000

Всі перераховані параметри (за виключенням алекситимії) виявились вищими у представників перших-других курсів ніж у третіх-четвертих. Така ж тенденція спостерігається і щодо алекситимічних проявів: вони частіше

притаманні представникам старших курсів. Проте, цікавим виявився той факт, що вже у групах аспірантів значення емоційного інтелекту зростають, алекситимії, відповідно, падають. По-перше, такі результати можна пояснити тим, що аспірантська група не є репрезентативною вибіркою представників даної вікової категорії. Її складають юнаки більш цілеспрямовані, здібні тощо. Але можна припустити, що все ж таки з віком відбуваються певні зміни у розвитку емоційного інтелекту у бік його зростання. Подібна тенденція не виявлена на прикладі 1-5 курсів, адже вікові відмінності між цими групами не є досить значущими.

У той же час, варто відзначити, що не всі шкали використаних методик показали певної сили зв'язок між розвитком окремих здібностей емоційного інтелекту та віком досліджуваних. Так, не виявлено зв'язку між наступними складовими емоційного, встановленими згідно самозвіту досліджуваних (методика ЕМІн): управління емоціями взагалі та окремо внутрішньо-особистісне та міжособистісне управління, а також внутрішньо-особистісне розуміння емоцій та загалом емоційний інтелект. Зазначений зв'язок не спостерігається також і щодо здатності розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії між людьми, значення поведінки окремих учасників у цих ситуаціях (шкала «взаємодія» методики «Соціальний інтелект»).

Отримані дані описаних кореляцій демонструють певну невідповідність між результатами, отриманими з використанням різнотипних методик. За умови об'єктивного оцінювання емоційного інтелекту, досить чітко прослідковується вікова динаміка розвитку вказаних здібностей. На відміну від цього, суб'єктивна оцінка респондентами своїх здібностей не завжди показувала їх зв'язок з віком. Описана тенденція може бути як свідченням недостатньо розвинених рефлексивних навичок юнаків та дівчат, так і вказувати на необхідність комплексного дослідження емоційного інтелекту (з використанням різнотипних методик).

Звичайно, висунуті нами пояснення не є вичерпними, а встановлений результат потребує подальшої перевірки. Проте, варто відзначити, що подібні

результати були отримані російською колегою Л.М. Вахрушевою, що також вивчала характеристики емоційного інтелекту на етапі юності та ранньої дорослості [36]. Проведене нею дослідження теж не виявило статистично достовірних відмінностей у розумінні емоцій інших та емоційній саморегуляції особами 16-17, 18-19 та 20-21 року. Відмінності на рівні статистичної тенденції були помічені у розумінні власних емоцій та регуляції емоцій інших, проте лише у юнаків 16-17 та 18-19 років. Вченою також виявлено, що у віці 16-17 років вказані показники емоційного інтелекту вищі, аніж у 18-19 та 20-21 рік, і дорівнюють рівню розвитку емоційного інтелекту осіб старших за 22 роки. А ось Дж. Мейер та П. Селовой вивили, що емоційний інтелект, будучи залежним від віку, зростає в період між ранньою дорослістю та ранньою зрілістю [332, с. 409].

Таким чином, зафіксований нами феномен гетерохронності розвитку емоційного інтелекту являється цікавим та важливим для розуміння як вікових, так і загально психологічних закономірностей становлення цієї сфери.

Наступним нашим завданням була перевірка нашої гіпотези про існування гендерної відмінності за всіма дослідженими нами параметрами емоційного інтелекту. Для перевірки цього припущення ми провели порівняльний аналіз із застосуванням непараметричного методу математичної статистики U-критерія Манна Уїтні. Цей критерій призначений для виявлення відмінностей у незалежних вибірках, де немає нормального розподілу. Результати розрахунків представлені у таблиці 3.10., де відображені лише значущі відмінності.

Кореляційний аналіз розподілу показників емоційного інтелекту в залежності від статі виявив наступне. Відмінності на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) встановлено за такими шкалами опитувальника ЕмІн Д.В. Люсіна як «Внутрішнє управління» ($r = ,003$), «Внутрішня експресія» ($r = ,002$) та загалом «Внутрішньо-особистісний інтелект» ($r = ,001$); статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$) – за шкалою

«Внутрішньо-особистісне розуміння» ($r = ,067$) та «Управління емоціями» ($r = ,020$). Всі зазначені відмінності відзначають перевагу саме у юнаків.

Таблиця 3.10.

**Значущість гендерних відмінностей у розвитку параметрів
емоційного інтелекту (U-критерій Манна Уїтні)**

N=259

Шкали методик	U-критерій Манна Уїтні	Середній ранг		p- рівень значущос ті	Значу щість
		чоловіки	жінки		
<i>ЕмІн Д.В.Люсін</i>					
Внутрішньо-особистісне розуміння	6663	141,35	123,64	,067	$p \leq 0,05$
Внутрішня експресія	5938,5	149,15	119,27	,002	$p \leq 0,01$
Внутрішньо-особистісне управління	5996,5	148,52	119,62	,003	$p \leq 0,01$
Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	5807,5	150,55	118,48	,001	$p \leq 0,01$
Управління емоціями	6373,5	144,47	121,89	,020	$p \leq 0,05$
<i>MSCEIT</i>					
Ідентифікація емоцій	6618,5	118,17	136,63	,057	$p \leq 0,1$
Використання емоцій	5523	106,39	143,23	,000	$p \leq 0,01$
Емоційний інтелект	6655	118,56	136,41	,066	$p \leq 0,1$
<i>Соціальний інтелект</i>					
Вербальна комунікація	6596	117,92	136,77	,050	$p \leq 0,05$

Результати кореляційного аналізу шкал методики MSCEIT та статі виявили наявність відмінностей на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) лише за таким параметром як «Використання емоцій» ($r = ,000$). На рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1$) відмінності встановлено також між статтю та такими шкалами як «Ідентифікація емоцій» ($r = ,057$) та інтегративним показником емоційного інтелекту ($r = ,066$). Проте, вказані відмінності констатують, що кращою мірою згадані здібності розвинені саме у дівчат. Також про краще розуміння ($p \leq 0,05$) вербальних емоційних проявів дівчатами

свідчать і результати кореляційного аналізу відповідної шкали методики виміру соціального інтелекту Д. Гілфорда і Г. Саллівена ($r = ,050$)

Отже, згідно отриманих результатів, існує певна різниця в розвитку окремих складових емоційного інтелекту юнаків та дівчат в юнацькому віці. Так, юнаки краще демонструють вміння, що лежать в основі внутрішньо-особистісного інтелекту (розуміння власних емоцій, їх вираження та керування ними), а також можливості управління емоційними переживаннями. Проте, констатування такої різниці базується на суб'єктивній оцінці респондентами своїх здібностей. Експертна ж оцінка досліджуваних вмінь виявила, що здатність використовувати емоції та знання про них значно краще розвинена у дівчат. Також дівчата дещо краще можуть ідентифікувати емоції. Загальний рівень емоційного інтелекту не значно, проте, все ж вищий у дівчат. Таким чином, дівчата кращою мірою можуть використовувати емоції для підвищення ефективності мислення та діяльності. Це проявляється в таких здібностях як: скеровування уваги на більш важливу інформацію, використання емоцій в якості допоміжних засобів для мислення та пам'яті, врахування декількох точок зору, стимулювання емоцій, що сприяють вирішенню певних задач. Наявність таких відмінностей визначає незначну перевагу в показниках емоційного інтелекту дівчат. Водночас, що стосується таких вмінь як здатність передбачувати наслідки поведінки, логічно узагальнювати та виділяти загальні суттєві ознаки в невербальних реакціях співрозмовника, розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії, то вони рівною мірою притаманні як юнакам, так і дівчатам в юнацькому віці.

Таким чином, зважаючи на результати дослідження щодо гендерного розподілу показників емоційного інтелекту в юнацькому віці, можемо стверджувати, що розвиток здібностей емоційного інтелекту лише деякою мірою залежить від статі. Отримані результати, з одного боку, є дещо суперечливими, з іншого – виявлена тенденція відповідає вже описаним у науці даним. Так, вчені відзначають, що однозначне надання переваги у розумінні та використанні емоцій жінкам є стереотипом, який все частіше спростовується

сучасними дослідженнями. Наприклад, Т.В. Маняніною [131] було також зафіксовано, що у жінок вищі результати за шкалами «розуміння емоцій» та «міжособистісне розуміння емоцій», а аналіз даних за субшкалою «експресія» виявив наявність тенденції до більш високого вміння управляти експресією у чоловіків. Подібні дані були отримані і такими вченими, як Г. Орме та І.М. Андрєєва [6]. Вони прийшли до висновку, що жінки демонструють більш високий рівень розвитку за міжособистісними показниками емоційного інтелекту, чоловіки – внутрішньо-особистісними. Н. Айзенберг та Р. Леннон пояснюють це тим, що чоловіки часто не бажають, щоб їх бачили емоційними чи емпатійними [296]. Такі особливості емоційної сфери формуються у чоловіків та жінок на основі стереотипного виховання.

Отже, рівень розвитку емоційного інтелекту більшості представників юнацького віку знаходиться в межах середнього. Проте, досить значною є частка молоді, яка демонструє досить низькі здібності в розумінні та управлінні емоціями. Особливі складності викликають вміння ідентифікувати емоції та використовувати знання про емоції у соціальній взаємодії. Лише деякі відмінності спостерігаються в особливостях емоційного інтелекту юнаків та дівчат. Спостерігається тенденція: дівчата демонструють більш високий рівень розвитку за міжособистісними показниками емоційного інтелекту, а юнаки – за внутрішньо-особистісними. Старшокурсники демонструють нижчий рівень розвитку емоційного інтелекту у порівнянні з молодшими студентами.

На етапі теоретичного дослідження проблеми нами було зроблене припущення про те, що емоційний інтелект є одним із чинників запобігання самотності в юнацькому віці, тому наступним етапом нашого дослідження буде встановлення взаємозв'язку між емоційним інтелектом і проявами переживання самотності в юнацькому віці.

2.4. Взаємозв'язок емоційного інтелекту з проявами почуття самотності у юнацькому віці

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволяють констатувати наявність проблеми переживання самотності в юнацькому віці. Про це свідчать як достатньо високий середній показник самотності загалом, так і окремих її видів: сімейної, соціальної та романтичної самотності.

Встановлено, що 88,24% респондентів переживають самотність час від часу, за певних життєвих ситуацій. Вони лише частково або вибірково задоволені своїми соціальними контактами та емоційними зв'язками. Велика частка молоді, перш за все, відчуває значний дефіцит емоційної прив'язаності у сфері романтичних стосунків. Високий рівень переживання романтичної самотності демонструють 1,57% респондентів, а середній – спостерігається у 81,18% опитаної молоді. Соціальні зв'язки також часто не задовольняють бажання юнаків та дівчат. Йдеться як про їх кількість, так і якість. Так, середній рівень соціальної самотності властивий 79,61% юнаків та дівчат.

Дослідженням емоційного інтелекту представників юнацького віку встановлено, що велика кількість досліджуваних – 37% – має середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Значній частині молоді притаманний низький (17%) та дуже низький (20%) рівень емоційного інтелекту. Такі результати отримано внаслідок використання опитувальників у формі самозвіту. Експертна оцінка вмінь юнаків та дівчат розуміти емоції та керувати ними показала, що середній рівень інтегрального показника емоційного інтелекту мають 64,5% опитаних, низький – 34,5%, високий – 1%. Отже, молоді бракує вміння ідентифікувати як власні емоції, так і емоції інших людей; також у них слабо розвинене вміння точно виражати емоції та потреби, що з ними пов'язані; не досить вміло вони можуть розрізняти точні та неточні, справжні та несправжні вияви почуттів. Краще, проте недостатньо в змозі молодь використовувати емоції для скерування уваги на важливу інформацію та викликати емоції, що сприятимуть вирішенню певних задач. Потребує вдосконалення і вміння

розрізняти емоції, зокрема, й на вербальному рівні, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, помічати раптову зміну емоцій, розуміти комплекси почуттів, що є амбівалентними. Отримані результати демонструють недостатнє вміння респондентів бути відкритими для емоцій, свідомо викликати чи навпаки позбуватися певних емоцій, управляти емоційними станами інших людей.

На основі теоретичного огляду проблеми самотності та емоційного інтелекту нами було зроблене припущення, що специфічний, загострений характер переживання почуття самотності в юнацькому віці тісно пов'язаний з емоційним інтелектом юнаків та дівчат. З метою виявлення взаємозв'язку глибини переживання самотності з рівнем розвитку емоційного інтелекту нами був використаний кореляційний аналіз даних (рангова кореляція Спірмена). Отримані результати представлені у таблиці 4.1.

Аналіз таблиці кореляцій між показником ступеня переживання самотності та параметрами методик для вивчення емоційного інтелекту показав, що виявлений негативний кореляційний зв'язок на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) між загальною шкалою самотності та загальним показником емоційного інтелекту як за методикою Мейера - Селовея - Карузо ($r = -,220$), так і Д.В. Люсіна ($r = -,294$). Подібна тенденція спостерігається і щодо зв'язку окремих шкал емоційного інтелекту з загальним показником самотності. Так, на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) негативний кореляційний зв'язок виявлено між загальним показником самотності та такими шкалами тесту Мейера - Селовея - Карузо як розуміння емоцій ($r = -,210$) та керування емоціями ($r = -,271$); а також наступними шкалами тесту Д.В. Люсіна: міжособистісний ($r = -,254$) та внутрішньо-особистісний ($r = -,265$) інтелект, міжособистісне ($r = -,310$) та внутрішньо-особистісне ($r = -,335$) управління емоціями, розуміння емоцій ($r = -,204$) та управління емоціями ($r = -,321$), внутрішньо-особистісне розуміння емоцій ($r = -,187$).

Таблиця 4.1.

Кореляційні зв'язки між шкалами самотності Е. ДіТомасо та Рассела-Фергюсона і параметрами методик ЕмІн Д.В. Люсіна та тесту на емоційний інтелект Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо (рангова кореляція Спірмена)

N=259

Параметри методик для дослідження емоційного інтелекту	«Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих» Е. Ді Томасо						«Шкала самотності» Рассела-Фергюсона	
	романтична самотність		сімейна самотність		соціальна самотність		загальний показник самотності	
	Коеф.ко реляції	Значущість	Коеф.ко реляції	Значущість	Коеф.ко реляції	Значущість	Коеф.ко реляції	Значущість
<i>ЕмІн Д.В.Люсін</i>								
MP	-,140*	p≤0,05	-,111	не значуща	-,096	не значуща	-,155*	p≤0,05
МУ	-,150*	p≤0,05	-,147*	p≤0,05	-,219**	p≤0,01	-,310**	p≤0,01
BP	-,196**	p≤0,01	-,123*	p≤0,05	-,105	не значуща	-,187**	p≤0,01
ВУ	-,149*	p≤0,05	-,110	не значуща	-,166**	p≤0,01	-,335**	p≤0,01
BE	-,040	не значуща	,013	не значуща	,044	не значуща	-,029	не значуща
MEI	-,162**	p≤0,01	-,144*	p≤0,05	-,170**	p≤0,01	-,254**	p≤0,01
BEI	-,180**	p≤0,01	-,129*	p≤0,05	-,136*	p≤0,05	-,265**	p≤0,01
PE	-,209**	p≤0,01	-,130*	p≤0,05	-,114	не значуща	-,204**	p≤0,01
UE	-,155*	p≤0,05	-,124*	p≤0,05	-,181**	p≤0,01	-,321**	p≤0,01
ZEI	-,197**	p≤0,01	-,145*	p≤0,05	-,160*	p≤0,05	-,294**	p≤0,01
MSCEIT								
Ідентифікація емоцій	,006	не значуща	-,205**	p≤0,01	-,127*	p≤0,05	-,046	не значуща
Використання емоцій	-,025	не значуща	-,182**	p≤0,01	-,208**	p≤0,01	-,154*	p≤0,05
Розуміння емоцій	,026	не значуща	-,327**	p≤0,01	-,290**	p≤0,01	-,210**	p≤0,01
Керування емоціями	-,025	не значуща	-,368**	p≤0,01	-,306**	p≤0,01	-,271**	p≤0,01
Емоційний інтелект	-,012	не значуща	-,362**	p≤0,01	-,317**	p≤0,01	-,220**	p≤0,01

MP - Міжособистісний інтелект: розуміння емоцій; **МУ** - Міжособистісний інтелект: управління емоціями; **BP** – Внутрішньо-особистісний інтелект: розуміння емоцій; **ВУ** – Внутрішньо-особистісний інтелект: управління емоціями; **BE** – Внутрішньо-особистісний інтелект: контроль експресії; **MEI** - Міжособистісний інтелект; **BEI** – Внутрішньо-особистісний інтелект; **PE** - Розуміння емоцій; **UE** - Управління емоціями; **ZEI** - Емоційний інтелект - загальний показник.

Статистично достовірний зв'язок ($p \leq 0,05$) виявлено між загальним показником самотності та шкалою «використання емоцій» тесту Мейєра - Селовея - Карузо ($r = -,154$), а також шкалою «міжособистісне розуміння тесту Д.В.Люсіна ($r = -,155$).

Отримані дані свідчать про існування зв'язку між глибиною переживання самотності та рівнем розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. Брак вмінь молодих людей ідентифікувати, розуміти, використовувати та керувати емоціями позначається на задоволеності ними своїми емоційними та соціальними зв'язками і, відповідно, пов'язаним з цим переживанням самотності. Чим гірше розвинені здібності емоційного інтелекту, тим глибше переживання самотності.

Щодо окремих видів самотності, то на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) спостерігаються негативні кореляційні зв'язки між романтичною самотністю та такими шкалами тесту Д.В. Люсіна як міжособистісний ($r = -,162$) та внутрішньо-особистісний ($r = -,180$) інтелект, внутрішньо-особистісне розуміння ($r = -,196$) емоціями та розуміння емоцій ($r = -,155$), а також емоційним інтелектом загалом ($r = -,197$). Статистично достовірний зв'язок ($p \leq 0,05$) встановлено між романтичною самотністю та такими шкалами тесту Д.В. Люсіна як міжособистісне розуміння ($r = -,140$) та міжособистісне управління ($r = -,150$) емоціями, внутрішньо-особистісне управління ($r = -,149$) та управління емоціями загалом ($r = -,155$).

Дані математичного аналізу показали, що існує статистично достовірний зв'язок ($p \leq 0,05$) між сімейною самотністю та такими шкалами тесту Д.В. Люсіна як міжособистісний ($r = -,144$) та внутрішньо-особистісний ($r = -,129$) емоційний інтелект, розуміння ($r = -,130$) та управління ($r = -,124$) емоціями, міжособистісне управління ($r = -,147$) та внутрішньо-особистісне розуміння ($r = -,123$) емоцій, емоційний інтелект загалом ($r = -,145$). На високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) виявлено зв'язок між сімейною самотністю та всіма шкалами тесту Мейєра - Селовея - Карузо: ідентифікація емоцій ($r = -,205$), використання емоцій ($r = -,182$), розуміння емоцій ($r = -,327$), керування емоціями ($r = -,368$) та емоційний інтелект загалом ($r = -,262$).

Негативна кореляція на високому рівні статистичної значущості виявлена і між соціальною самотністю та такими шкалами тесту Д.В. Люсіна як міжособистісне ($r = -,219$) та внутрішньо-особистісне управління ($r = -,166$)

емоціями, управління емоціями загалом ($r = -,181$) та міжособистісний інтелект ($r = -,170$); а також шкалами тесту Мейєра - Селовея - Карузо: використання ($r = -,208$), розуміння ($r = -,290$), керування ($r = -,306$) емоціями та емоційний інтелект загалом ($r = -,317$). Статистично достовірний зв'язок ($p \leq 0,05$) виявлено між соціальною самотністю та шкалами внутрішньо-особистісний емоційний інтелект та емоційний інтелект загалом ($r = -,160$) тесту Д.В. Люсіна ($r = -,136$), а також шкалою «ідентифікація емоцій» тесту Мейєра - Селовея - Карузо ($r = -,127$).

Таким чином, виявлено взаємозв'язок між окремими видами самотності та рівнем розвитку емоційного інтелекту загалом, і переважаючою кількістю його компонентів зокрема. Повна відсутність зв'язку спостерігається лише між романтичною самотністю та емоційним інтелектом, встановленим з допомогою експертної оцінки розвитку вказаних здібностей.

Аналіз отриманих даних дозволив зробити висновок про існування зв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та глибиною переживання самотності особами юнацького віку. Особливістю цього зв'язку є те, що зі збільшенням рівня розвитку емоційного інтелекту спостерігається зниження глибини та інтенсивності переживання самотності. Таким чином, емпірична гіпотеза нашого дослідження підтверджена отриманими результатами: студенти ВНЗ з різним рівнем розвитку емоційного інтелекту відрізняються глибиною переживання почуття самотності.

Можемо припустити, що саме вміння розуміти та управляти емоціями позитивно позначається на емоційному благополуччі молодих людей, їх задоволеності своїми стосунками, на можливості здійснювати свою одиничність у соціальному контексті. Подібних висновків дійшли й інші вчені. Наприклад, взаємозв'язок між емоційним інтелектом та особливостями соціальної взаємодії були встановлені Р. Бар-Он [266], М.А. Брекетом [276], Л.М. Вахрушевою [36] та ін. Доказом зв'язку емоційного інтелекту та почуття самотності можуть слугувати дослідження Д. Гоулмана [54]. Вчений відзначає, що людина, якій видалили мендалевидне тіло, не переживає емоції та не

розпізнає їх у інших. Поряд з цим вона віддає перевагу перебуванню на самоті. Автор тесту на емоційний інтелект П. Селовой зазначає: «мистецтво підтримувати стосунки великою мірою полягає в умілому поводженні з чужими емоціями» [54, с. 77]. Людина ж, яка не здатна підтримувати стосунки, відчуває себе самотньою.

Отже, одним із шляхів подолання самотності серед осіб юнацького віку може бути акцент на розвитку компонентів емоційного інтелекту. Зважаючи на вищесказане, вважаємо за необхідне створити модель та розробити програму розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці. Саме розробка та апробація такої програми, а також формулювання практичних профілактично-корекційних рекомендацій викладачам та психологам ВНЗ є наступним кроком нашого дослідження, забезпечуючи реалізацію однієї з цілей поданої роботи.

Висновки до другого розділу

1. Експериментальне дослідження емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці ґрунтується на розумінні феноменів самотності та емоційного інтелекту у рамках багатовимірної та змішаної моделей відповідно, що обумовило використання комплексу різносторонніх діагностичних методик. Психодіагностичний інструментарій для визначення рівнів самотності дозволив з'ясувати не лише її інтегральний показник, а й особливості визначених видів самотності (соціальна, сімейна, романтична); вимірювання рівня розвитку емоційного інтелекту проведене з урахуванням як об'єктивної, так і суб'єктивної його оцінки.

2. Самотність в юнацькому віці є комплексним негативним переживанням, що охоплює як самотність загалом, так і всі її види (соціальна, романтична та сімейна самотність). Переважна більшість юнаків та юнок демонструє середній (88,24%) та високий (3,92%) рівень переживання

самотності, тобто вони лише частково задоволені своїми соціальними контактами та емоційними зв'язками, або ж взагалі відчують труднощі у налагодженні контактів, підтримці стосунків з іншими людьми. Такий стан супроводжується невпевненістю у собі, ставленням до самотності як до негативного переживання тощо. Лише незначна кількість молодих людей (7,84%) характеризується оптимальним низьким рівнем переживання самотності, для якого властиві задоволеність власними соціальними контактами та емоційними зв'язками, ініціативність, незалежність, оптимістичне уявлення про життя, позитивне ставлення до усамітнення тощо.

Аналіз інтенсивності переживання видів самотності показав, що більшою мірою молодь непокоїть брак або невдоволеність романтичними стосунками (романтична самотність) та соціальними зв'язками (соціальна самотність). Виявлений позитивний внутрішній зв'язок між дослідженими видами самотності засвідчує їх взаємозалежність. Гострота проблеми самотності серед осіб юнацького віку переважно є вираженою не залежно від статі. Хоча все ж дещо частіше якістю стосунків у сім'ї та емоційними зв'язками у соціальних групах незадоволені саме чоловіки. Переживання молоддю як самотності загалом, так і окремих її видів являється актуальним для всього періоду навчання у ВНЗ. Критичним є період з 16-17 до 20-21 року (з першого до четвертого курсу), впродовж якого інтенсивність переживання самотності молоддю зростає.

3. Як згідно об'єктивної, так і суб'єктивної оцінки емоційного інтелекту, переважна більшість юнаків та дівчат демонструють досить низькі показники розвитку вказаних вмінь тобто відчують труднощі у розумінні та управлінні як власними емоціями, так і емоціями інших людей. Значній частці молоді характерна недостатня розвиненість здібностей емоційного інтелекту, що входять до складу як внутрішньо-особистісної компетенції (внутрішньо-особистісного інтелекту), так і міжособистісної (міжособистісний емоційний інтелект). Визначені компоненти емоційного інтелекту (вміння ідентифікувати емоції, розрізняти нюанси емоційних переживань та закономірності їх прояву

та зміни, вміло використовувати їх для підвищення ефективності мислення та діяльності, а також свідомо регулювати інтенсивністю та якістю емоцій) є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими, та однаковою мірою визначають формування його інтегративного показника.

Більшості юнаків бракує вміння ідентифікувати як власні емоції, так і емоції інших людей; також у них слабо розвинене вміння точно виражати емоції та потреби, що з ними пов'язані; не досить вміло вони можуть розрізняти точні та неточні, справжні та несправжні вияви почуттів. Краще, проте недостатньо в змозі молодь використовувати емоції для скерування уваги на важливу інформацію та викликати емоції, що сприятимуть вирішенню певних задач. Потребує вдосконалення і вміння розрізняти емоції, зокрема, й на вербальному рівні, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, помічати раптову зміну емоцій, розуміти комплекси почуттів, що є амбівалентними. Отримані результати демонструють недостатнє вміння респондентів бути відкритими для емоцій, свідомо викликати чи навпаки позбуватися певних емоцій, управляти емоційними станами інших людей.

Досить низькі загалом показники емоційного інтелекту представників юнацького віку обумовлені браком вміння аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку, прогнозувати подальшу поведінку учасників комунікації та розуміти її причини. У молоді часто недостатньо розвинені вміння передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, прогнозувати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Багато з них не завжди надають значення невербальному спілкуванню, недостатньо уваги звертають на невербальні сигнали учасників комунікації. Певною мірою характерні для них і труднощі у розумінні різних значень, що можуть приймати одні й ті ж вербальні сигнали залежно від контексту ситуації, тобто вони можуть помилятися в інтерпретації слів співбесідника. Це свідчить про брак вміння юнаків використовувати знання про емоції у соціальних контактах, а

отже, ускладнює міжособистісні стосунки та знижує можливості соціальної адаптації.

4. Спостерігається певна різниця в розвитку окремих складових емоційного інтелекту юнаків та дівчат в юнацькому віці. Так, юнаки краще демонструють вміння, що лежать в основі внутрішньо-особистісного інтелекту (розуміння власних емоцій, їх вираження та керування ними), а також можливості управління емоційними переживаннями. Проте, констатування такої різниці базується на суб'єктивній оцінці респондентами своїх здібностей. Експертна ж оцінка досліджуваних вмінь виявила, що здатність використовувати емоції та знання про них значно краще розвинена у дівчат. Також дівчата дещо краще можуть ідентифікувати емоції. Загальний рівень емоційного інтелекту не значно, проте, все ж вищий у дівчат. Таким чином, дівчата кращою мірою можуть використовувати емоції для підвищення ефективності мислення та діяльності. Це проявляється в таких здібностях як: скеровування уваги на більш важливу інформацію, використання емоцій в якості допоміжних засобів для мислення та пам'яті, врахування декількох точок зору, стимулювання емоцій, що сприяють вирішенню певних задач. Наявність таких відмінностей визначає незначну перевагу в показниках емоційного інтелекту дівчат. Водночас, що стосується таких вмінь як здатність передбачувати наслідки поведінки, логічно узагальнювати та виділяти загальні суттєві ознаки в невербальних реакціях співрозмовника, розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії, то вони рівною мірою притаманні як юнакам, так і дівчатам в юнацькому віці.

Динаміка розвитку емоційного інтелекту молоді впродовж навчання у ВНЗ характеризується деякою гетерохронністю. За результатами об'єктивного оцінювання рівень розвитку як емоційного інтелекту загалом, так і всіх його складових (ідентифікація, розуміння, керування, використання емоцій) вищий у представників перших-других курсів ніж у третіх-четвертих, а у групі аспірантів ці значення знову зростають. Суб'єктивна оцінка респондентами своїх здібностей емоційного інтелекту частково виявила їх зв'язок з віком.

Зокрема, представникам перших-других та п'ятих-шостих курсів характерний вищий (в порівнянні зі студентами третього-четвертого курсів) рівень розвитку таких компонентів емоційного інтелекту як міжособистісний емоційний інтелект, внутрішньо-особистісний інтелект, розуміння емоцій, внутрішня експресія та міжособистісне розуміння. Критичний період щодо розвитку емоційного інтелекту припадає на вік 18-20 років (третій-четвертий курс), коли його значення найнижчі.

5. Існує зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та глибиною переживання самотності особами юнацького віку, особливістю якого є те, що зі збільшенням рівня розвитку емоційного інтелекту спостерігається зниження глибини та інтенсивності переживання самотності. Таким чином, молодь із різним рівнем розвитку емоційного інтелекту відрізняється глибиною переживання почуття самотності. Однаково важливими є як здібності, що входять до складу міжособистісного інтелекту (здатність ідентифікувати і розуміти емоції іншої людини та впливати на них), так і ті, що формують внутрішньо-особистісну компетентність (вміння ідентифікувати, розуміти та керувати власними емоціями). Емоційний інтелект, таким чином, виступає визначальним чинником запобігання самотності в юнацькому віці. Припущення про ефективність актуалізації цього чинника з метою запобігання самотності в юнацькому віці покладено в основу розробки програми формувального експерименту.

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Колісник Л.О. Вплив емоційного здоров'я на гармонійний розвиток особистості студента / Л.О. Колісник // Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю "Освіта і здоров'я: формування

- здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчального закладу". – Суми, 2010. – С. 71-80.
2. Колісник Л.О. Гендерні ролі та переживання самотності (за результатами досліджень у країнах Європи та Америки) / Л.О. Колісник // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Гендерна мапа Центрально-Східної Європи». – Суми, 2012. – С. 10-14.
 3. Колісник Л.О. Динаміка переживання самотності у старшому юнацькому віці / Л.О. Колісник // Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів, м. Суми, 21-22 квітня 2014 р. / Відп. за вип. О.М. Сушкова. — Суми : СумДУ, 2014. — С. 356-358.
 4. Колісник Л.О. Особливості прояву емоційного інтелекту у старшому юнацькому віці / Л.О. Колісник // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 121 Т.1 / Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – № 121. – 228 с. (Серія: Психологічні науки). С. 169-174.
 5. Колісник Л.О. Проблема діагностики емоційного інтелекту / Л.О. Колісник // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієврі. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 278-295. (Збірник включено до міжнародної науково-метричної бази Index Copernicus).
 6. Колісник Л.О. Особливості переживання самотності у старшому юнацькому віці / Л.О. Колісник // Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. Том 19. Одеса : Астропринт, 2014. – № 1 (31). – С. 102-110.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА ЗАПОБІГАННЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У цьому розділі представлено теоретичне обґрунтування формувального експерименту; модель та програма з розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці; аналіз змін, що відбулися в результаті реалізації програми у рівні емоційного інтелекту, а також оцінка їх впливу на інтенсивність переживання самотності; практичні профілактично-корекційні рекомендації викладачам та практичним психологам ВНЗ щодо розвитку емоційного інтелекту молоді як чинника запобігання переживання нею самотності.

3.1. Теоретичне обґрунтування та змістовно-процесуальні аспекти формувального експерименту з розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці

Надання ефективної допомоги особам, які переживають почуття самотності – складний процес, оскільки сьогодні відсутній єдиний, цілісний, достатньо розроблений методологічний підхід до визначення змісту, форм та методів психологічної допомоги в подоланні негативного переживання самотності.

Аналіз отриманих емпіричних даних підтвердив висунуту нами гіпотезу, що емоційний інтелект є одним з чинників переживання самотності в юнацькому віці. Недостатньо розвинене вміння розуміти емоційні переживання – як власні, так і інших людей – та керувати ними негативно позначається на побудові та підтримці міжособистісних стосунків. Такі наслідки впливають на особливості самосприйняття молоді людини та на її внутрішній психоемоційний стан, який зокрема, характеризується переживанням самотності як незадоволеності своїми емоційними та соціальними зв'язками. Таким чином, одним з методів психологічної допомоги особам, що

переживають самотність, полягає у розвитку їх емоційного інтелекту. Для реалізації поставленої мети першочерговим завданням є створення та обґрунтування моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці.

Розробці моделі та відповідної програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці передувало ознайомлення з досвідом використання в означеному напрямку окремих технологій та методів, засобів психотерапії та психокорекції.

Огляд робіт з зазначеної тематики свідчить, що методологічною основою розвитку емоційного інтелекту частіш за все виступають гуманістичний, поведінковий та когнітивний напрями психології (Д. Гоулман [54], В.А. Кулганов [107], І.М. Мещерякова [137], О.О. Новак [149], Н.І. Самуйлова [194], І.С. Степанов [210], С.О. Шара [252] та ін.). Проте, окрім вище перелічених зустрічаються й інші напрямки: наприклад, системно-діяльнісний підхід з орієнтацією на акмеологічну теорію професійного становлення, використаний М.О. Манойловою [130]; психодинамічний напрямок (застосування тілесно-орієнтованої терапії). В рамках описаних напрямків відбувається застосування широкого спектру методів впливу: методи позитивної психотерапії Н.Пезешкіана, зокрема, метафора та притча як вид метафор (Т.І. Солодкова [206]); методи раціонально-емотивної психотерапії (І.М. Мещерякова [137]); арт-терапії, зокрема, танцювальна терапія, музикотерапія, бібліотерапія, тощо (С.П. Дерев'янка [64], Н.Ю. Діомідова, І.М. Мещерякова [137], Н.І. Самуйлова [194], І.С. Степанов [210]); тілесно-орієнтованої терапії (Н.Г. Гаранян та Б.Г. Холмогорова [244]); психогімнастика (В.А. Кулганов [107], І.М. Мещерякова [137], Н.І. Самуйлова [194]); акторсько-режисерський тренінг (А.А. Панкратова [161]); ігрові та дискусійні методи (Т.В. Маняніна [131], І.М. Мещерякова [137], Н.І. Самуйлова [194]); метод «розвиваючого дискомфорту» (В.С. Юркевич [258]); навчаюча комп'ютерна програма П. Екмана «Інструмент тренування мікроекспресії» / Microexpression

Training Tool (Т.І. Солодкова [206]) тощо. Використання тих чи інших методів обумовлено їх можливостями.

Так, для корекції особистісної тривожності І.С. Степанов застосовує техніки арт-терапії [210]. Розвиток міжособистісного емоційного інтелекту відбувається ефективно з використанням дискусійних методів, адже, як відзначає Н. Самуйлова: «будь-яка хвилююча соціальна тематика дискусій може слугувати емоційно-інтелектуальному розвитку» [194].

Український дослідник С.М. Томчук відзначає ефективність застосування засобів когнітивно-поведінкової терапії для корекції таких емоційних станів як гнів та агресія [215, 216].

Поглянути на негативні емоції людини як на джерело можливих змін особистості можливо, використовуючи засоби позитивної психології. Усвідомленню власних емоцій та емоцій інших людей, підвищенню рівня емпатійного включення в переживання інших людей, за словами Т.І. Солодкової, сприяє використання метафори та притчі [206]. Вибір метафори як ключового методу обумовлений тим, що це явище, як і емоційний інтелект знаходиться в загальному проблемному просторі – ідеї єдності афективних та інтелектуальних процесів. Щодо притч, то Н. Пезешкіан визначає їх як засоби образного мислення, що полегшують розуміння та посилюють емоційний вплив.

Трансформацію емоційних переживань можна здійснювати, використовуючи метод «розвиваючого дискомфорту» В.С. Юркевич [258]. В ході такої роботи відбувається зміна виражених негативних переживань, що домінують на початку діяльності (на етапі переживання ситуативної кризи), на яскраво виражені позитивні емоції.

Робота у напрямку розвитку емоційного інтелекту відбувається як в *індивідуальній*, так і *груповій* формі. Індивідуальна форма представлена у вигляді психологічного консультування та психотерапії, використання яких дає можливість враховувати індивідуальні особливості клієнтів (І.С. Степанов [210] та ін.). Групова форма роботи полягає в опрацюванні навчального теоретичного

курсу (С.П. Дерев'янка [63], І.М. Мещерякова [137], С.О. Шара [252], Т.В. Шиян [254]) та реалізації психо-соціального тренінгу (С.П.Дерев'янка [63], Т.В. Маняніна [131], І.М. Мещерякова [137], Н.І. Самуйлова [194], Т.І. Солодкова [206], С.О. Шара [252] та ін.).

Побудова низки запропонованих програм розвитку емоційного інтелекту орієнтована на дві частини: теоретичний та практичний курс (С.П.Дерев'янка, І.М. Мещерякова, С.О. Шара [252], Т.В. Шиян [254] та ін.). Так, програма сприяння розвитку емоційного інтелекту педагогів, розроблена С.О. Шара, складається з програми самоосвіти, що спрямована на розвиток когнітивної сфери і стимулювання мотиваційної сфери учасників; та психолого-педагогічного тренінгу, що передбачає комплексний вплив на когнітивну (оцінка), поведінкову (комунікативна поведінка) та емоційну (переживання) сфери особистості [252].

Про необхідність «емоційної освіти» йдеться у роботі відомого аналітика П. Кутера: «освіти, що проникнута почуттями, що попутно є й соціальною освітою, навчанням, орієнтованим на стосунки з іншими людьми» [111, с. 17].

Розвиток самопізнання молоді (з яким тісно пов'язані емоційні переживання), емпатії (здатності встановлювати емоційний зв'язок із подією, об'єктом мистецтва, природою, іншими людьми), можливості співпереживання (здатності долати комунікативний і моральний егоцентризм), згідно Т.В. Шиян, відбувається, зокрема, у процесі спеціально організованого навчання і виховання [254]. Окрім профільних навчальних дисциплін, які сприяють здебільшого становленню професійної компетентності, виховний потенціал мають й загальноосвітні дисципліни соціально-гуманітарного напрямку. Такі навчальні дисципліни як психологія, соціологія, іноземна мова спрямовані на відображення закономірностей зовнішнього світу і внутрішнього світу особистості, їх зв'язок із поведінкою і взаємодію з реальністю. Зміст навчального матеріалу, форми та методи його реалізації застосовуються викладачем як інструменти впливу на особистість студентів.

Т.В. Шиян описує психолого-педагогічні умови курсів, за яких може ефективно відбуватися розвиток емоційного інтелекту студентів в процесі викладання навчального курсу гуманітарного циклу. Це: 1) залучення студентів до різноманітних видів діяльності: ігрової, проектної, кооперованої, дослідницької; 2) встановлення паритетних відносин у системі взаємодії «студент – студент», «викладач – група студентів», «студент – група студентів»; 3) впровадження інтерактивних методів навчання (ажурна пилка, піраміда, мозкова атака тощо) [254].

Розвиток когнітивної сфери і стимулювання мотиваційної сфери особистості здійснювався С.П. Дерев'янко в ході реалізації програми, що включала викладання спецкурсу «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти» та роботу в рамках соціально-психологічного тренінгу «Розвиток емоційного інтелекту» [63]. Програма запропонованого спецкурсу складалася із циклу лекцій та комплексу занять діагностично інформативного характеру. Тренінгова частина передбачала комплексний вплив на когнітивну (оцінка), емоційну (переживання) та поведінкову (комунікативна поведінка) сфери особистості.

Вивчення наукових праць дало можливість встановити, що поліпшення емоційного інтелекту можливе шляхом розвитку його окремих складових та компетенцій, що їх формують: емоційної компетентності (Т.П.Березовська [20]), самосвідомості та самооцінки, впевненості у собі (Ю.В. Давидова [57], С.П. Дерев'янко [62]); навичок інтроспекції та рефлексії (Т.І. Солодкова [206], С.Г. Трубнікова [222]); сензитивності та емпатії (А.А. Артамонова [12]); комунікативних здібностей (В.А. Кулганов [107]), соціально-психологічної компетентності (Д. Гоулман [54], М. Девіс [59]); вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях (Н.І. Самуйлова [194]), розуміти інших людей (М.О. Манойлова [130]), обирати і реалізовувати адекватні форми спілкування (Л.М. Вахрушева [36], Д. Гоулман [54], П. Кутер [111]); відкритості та готовності зрозуміти та прийняти поведінку іншої людини (Н.В. Коврига [150], І.М. Мещерякова [137], С.О. Шара [252]) тощо.

Як показує огляд робіт, однією з розповсюджених форм групової роботи з розвитку емоційного інтелекту є *тренінг*. Його застосування в цьому напрямі описане І.Н. Андрєєвою [6], Е.С. Асмаковець, Р. Бар-Оном [266], Т.В. Березовською [20], Д. Гоулманом [54], С.П.Дерев'янку [63], А.І. Комаровою [94], С.А. деЛазарі, О.В. Луневою, М.А. Манойловою [130], І.М. Мещеряковою [137], А.А.Панкратовою [161], К. Саарні [362], Н.І. Самуйловою [107], Е.В. Сидоренко, І.Г. Степановим [210], М.А. Холодною [246] та ін. Більш того, є відомості про те, що саме ця форма роботи є найбільш ефективною для розвитку емоційного інтелекту за умов адекватного методичного забезпечення та дотримання принципів його організації. Це – групові заняття з використанням активних методів навчання, метою яких є, перш за все, передача психологічних знань, розвиток певних умінь та навичок; метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

Попередній дослід колег у напрямку роботи з розвитку емоційного інтелекту був використаний нами для створення моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці, необхідність якої пов'язана з актуальністю заявленої проблематики, необхідністю її розв'язання та пошуком нових можливостей в означеному напрямку.

Вважаємо за доцільне використати *метод психолого-педагогічного моделювання*, який є адекватним поставленим нами завданням. Створена нами модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці представлена на рисунку 3.1. Розробляючи модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці в умовах ВНЗ, ми спиралися на ряд концептуальних положень теорії психолого-педагогічного проектування (В.П. Зінченко [136], І.А. Зімня [80], А.В. Непомнящий [146]), принципи особистісно-розвиваючого навчання, якими має керуватися у своїй діяльності психологічна служба ВНЗ (В.Г. Панок [162]), методичні принципи всіх основних напрямків сучасної психотерапії (психодинамічного, гуманістичного та когнітивно-поведінкового).

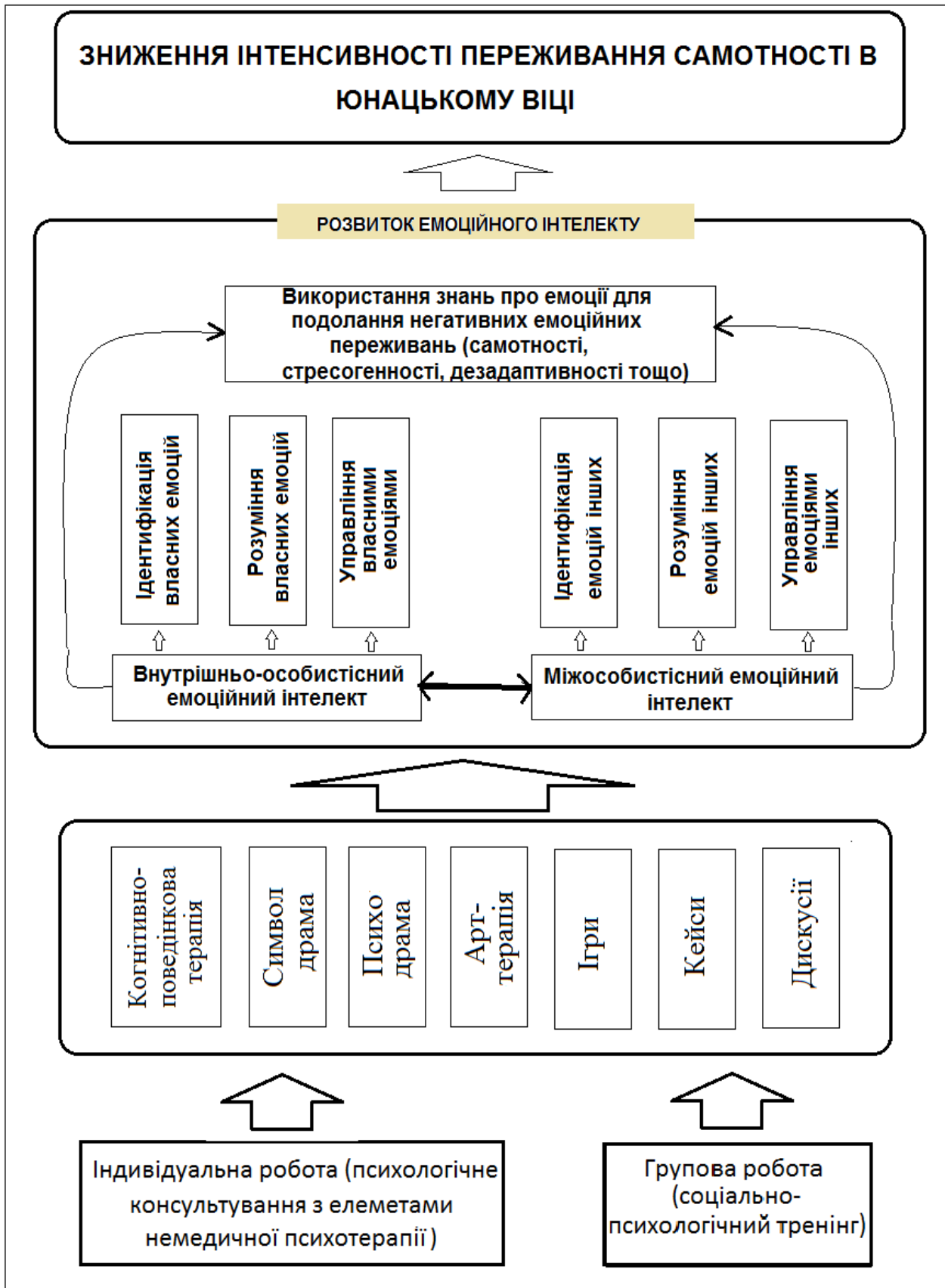


Рис. 3.1. Модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці

У зв'язку з тим, що модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці базувалася на роботі психологічної служби ВНЗ (СумДУ), важливим аспектом у її розробці є відповідність основним принципам організації та функціонування психологічної служби ВНЗ:

- *Доступність* психологічних та соціально-педагогічних послуг для всіх учасників навчально-виховного процесу ВНЗ
- *Принцип науковості* позначає, що вся діяльність психологічної служби ґрунтується на основі наукових підходів, наукової методології і засадах наукової психології.
- *Принцип розвитку* передбачає не лише розвиток об'єктів психологічного впливу – учнів, студентів, батьків і викладачів, але й розвиток системи управління, методичного забезпечення, мережі закладів психологічної служби.
- *Комплексність і системність* у наданні психологічної допомоги означає, що в діяльності психологічної служби має поєднуватись вузька спеціалізація з певною універсальністю спеціалістів.
- *Міждисциплінарність* у наданні психологічної та соціально-педагогічної допомоги означає, що у технології організації соціального та психологічного супроводу учасників навчально-виховного процесу поєднуються не лише психологічні та соціально-педагогічні методи, а й інших суміжних наук [162, с. 57-58].

Розроблена модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці представлена *груповою* та *індивідуальною* формою психокорекційної роботи психолога зі студентами.

Індивідуальна форма роботи психолога зі студентами була представлена як психологічним консультуванням, так і немедичною психотерапією, переважно за методом символдрами. Використання методу символдрами зумовлене такими її перевагами:

- у символдрамі використовується техніка роботи з уявою людини. Уява - це доступний з дитинства кожному психічний процес, якому не потрібно спеціально вчитися;

- у процесі символдраматичної роботи стають очевидними та наочними для клієнта його несвідомі бажання, фантазії, конфлікти і механізми захисту, а також особливості міжособистісних стосунків. Метод символдрами дозволяє отримати доступ до емоційних переживань, який може бути в тій чи іншій мірі заблокованим;

- метод використовує мову образів - найбільш ранню форму мислення, що дозволяє здійснювати глибинне опрацювання на ранніх стадіях розвитку, аж до пренатальних, де мова слів не працює;

- екологічність методу полягає в тому, що в образі і наступному обговоренні клієнт працює з тим матеріалом, до якого він внутрішньо готовий;

- метод дозволяє досягти істотних результатів за порівняно короткий час;

- символдраматична методика успішно поєднує переваги багатого спектру психотерапевтичних технік, що займають полярне становище: класичного і юнгіанського аналізу, поведінкової психотерапії, гуманістичної психології та аутотренінгу тощо.

Групова форма роботи – це соціально-психологічний тренінг. О.О. Фільц вважає, що саме групові форми роботи мають багато переваг в умовах сучасного «постсоціалістичного» суспільства, зокрема з огляду на обмежену можливість надання індивідуальної психологічної допомоги; глибоко закладену схильність наших людей до колективних форм переживання; знижену здатність до автономних форм поведінки на протигагу західним суспільствам; культурологічну «незвичність» індивідуальної психокорекції [56].

Тренінг – це один з тих психологічних методів, що дозволяє створити позитивні умови для розвитку людини та актуалізації її ресурсів, дає можливість змінити її поведінку та ставлення до світу та інших людей. Тренінговий метод розглядається Т.І. Солодковою як спосіб організації руху (активності) учасників у просторі та часі тренінгу з метою досягнення змін у їх

житті та них самих [206]. Методологічну основу тренінгу складає його подійність. Як вказує І.В.Вачков «у тренінгу має відбуватися багато подій, і саме події утворюють найважливіший зміст тренінгу» [37, с. 24].

Перевагами тренінгу як групової форми роботи є:

- Група відображає суспільство у мініатюрі, відображаючи в собі весь навколишній світ та надаючи реалістичності штучно створеним стосункам. Вона робить очевидними такі приховані фактори як тиск партнерів, соціальний вплив та конформізм; у групі моделюється система стосунків та зв'язків, характерних для реального життя учасників; це дає їм можливість побачити та проаналізувати в умовах психологічної безпеки психологічні закономірності спілкування і поведінки інших людей та самих себе, не очевидні у життєвих ситуаціях. В результаті, досвід, набутий у спеціально створеному середовищі, зазвичай переноситься у зовнішній світ.
- Груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем: людина уникає непродуктивного замикання у самій собі зі своїми труднощами, виявляє, що її проблеми не унікальні, що й інші переживають подібні почуття.
- Можливість отримати зворотній зв'язок та підтримку від інших членів групи.
- Група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження та самопізнання.
- У групі людина може навчитися новим вмінням, експериментувати з різними стилями стосунків.
- У групі можна бути не лише учасником подій, але і глядачем. Є можливість ототожнювати себе з певними учасниками та використовувати ці спостереження при оцінці власних емоцій та вчинків.
- Взаємодія в групі створює напругу, що дозволяє проявити психологічні проблеми кожного.
- Економічність групової роботи – одночасно психолог працює з багатьма особами.

Таким чином, робота у тренінгових групах орієнтована на використання активних методів психології з метою навчити учасників застосовувати отримані на заняттях знання та навички у реальному житті. Відповідно розвиток емоційного інтелекту у тренінгових групах передбачає актуалізацію та поглиблення вмінь розуміти емоції, навчання ефективним способам та прийомам управління емоційними станами з наступним застосуванням отриманих знань на практиці.

Результативність тренінгу залежить від методологічної спрямованості, від обраних методичних прийомів, їх відповідності поставленим цілям. Також ефективність тренінгової роботи з молоддю є дуже високою, оскільки сам по собі юнацький вік припускає рухливість, пластичність і сензитивність емоційної та інтелектуальної сфер особистості [25]. В цьому власне є переваги тренінгу, який, як стверджує С.В. Малишева, більш швидко дає позитивні результати [129].

Реалізація розробленої програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці передбачає використання методів та методик низки психологічних шкіл. Іншими словами, вважаємо доцільним застосувати інтегративно-еклектичний підхід до роботи, а саме такий його вид як теоретична інтеграція або власне еклектизм. Останній являє собою синтез кращих елементів декількох теорій, оригінальних технік, поєднаних для досягнення найбільш ефективного результату [83, с.335]. Перевагами еклектизму є індивідуальний підхід, можливість взяти до уваги сучасні тенденції в психології, а також багатство вибору технік та методик. За таких умов у психолога є можливість доповнювати методи однієї школи іншими, що взаємно підвищує їх ефективність.

Згідно з Г.С. Абрамовою, «психологічна корекція – це обґрунтований вплив психолога на дискретні характеристики внутрішнього світу людини, тобто психолог має справу з конкретними проявами бажань, переживань, пізнавальних процесів і дій людини» [1, с. 102]. Вплив при такому підході виявляється на підставі теоретичного уявлення про норму здійснення дій, про

норму змісту переживань, про норму перебігу пізнавальних процесів тощо у тому чи іншому конкретному віковому періоді. З іншого боку, принципи проведення та основні концептуальні основи походять від вибору психологічного підходу або напрямку, в рамках якого здійснюється професійний вплив на внутрішній світ людини. Сьогодні психологічна корекція та немедична психотерапія в нашій країні частіше здійснюється не в рамках якогось одного психологічного підходу, а еkleктично. Проте, як правило, спостерігається домінування того чи іншого напрямку.

Зупинимось окремо на перевагах кожного напрямку для вирішення нашої основної задачі – а саме розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці і їх основних методологічних принципах докладніше. Незважаючи на те, що майже всі сучасні психологічні напрями (всіх трьох гілок сучасної психотерапії – психодинамічної, когнітивно-поведінкової та гуманістичної) визнають цінність і значимість емоцій та емоційного досвіду в житті кожної людини, розуміння сутності емоцій, процесу і методів роботи з ними та їх порушеннями різняться в кожній із шкіл. Розуміння емоцій в рамках вказаних підходів дозволяє визначити можливість ефективного проведення комплексу психокорекційних заходів, а саме, психологічного тренінгу та індивідуальної роботи з молоддю.

Гуманістичний напрям. Всі течії цього напрямку центровані на людині, на її переживаннях і її житті. Людина - це цінність, її переживання, емоції, почуття не менш значимі і цінні, ніж її ранній досвід, думки і поведінка. Об'єднуючими принципами «гуманістів» є виділені Дж. Бюдженталем п'ять основних уявлень про людину [34]:

1. Людина, як цілісність, більше суми складових її частин.
2. Людське буття розгортається і може бути пізнане лише в контексті людських стосунків.
3. Людина має вибір.
4. Людина - це істота самосвідома.
5. Людина інтенціональна, тобто звернена у майбутнє.

Таким чином, головним предметом гуманістичної психології є особистість та її унікальність, переживання людиною світу та усвідомлення свого місця у ньому. В основу теорії закладене припущення, що людина має вроджену здатність досягати повного розкриття свого духовного потенціалу, вирішувати всі свої особистісні проблеми, якщо вона знаходиться в оптимальній для неї, дружлюбній соціально-психологічній атмосфері. Одна з характерних особливостей класичного гуманістичного напрямку – максимально недириktivний стиль керування групою, що спонукає учасників проявляти активність і приймати на себе відповідальність за те, що відбувається. Гуманістична позиція полягає в тому, що розвивальний і оздоровлюючий ефект виникає у тренінговій групі у результаті створення атмосфери емпатії, відвертості, взаєморозкриття і особливих теплих стосунків між членами групи та тренером.

У тренінгу, що базується на гуманістичному підході, робиться акцент на емоційних аспектах, а не на інтелектуальних оцінках та судженнях. Тренінг розвитку емоційного інтелекту може бути спрямований на стимулювання найбільш повного вираження почуттів, які пов'язані із «внутрішнім Я» як по вербальним, так і по невербальним каналам; диференціацію та розпізнання об'єктів почуттів; розпізнання переживань, що раніш придушувались та викривлялись. Кінцевою метою тренінгу є реорганізація Я-концепції шляхом асиміляції раніш не пропрацьованих переживань (тренінг особистісного зростання), розвиток здатності до рефлексії та саморегуляції, емпатії та фасилітативного впливу (тренінг навичок та вмінь).

Поведінковий напрям. Принципами цього напрямку є:

1) акцентування уваги на змінах поведінки, навчання новим її способам, відсутність яких тим чи іншим чином обумовлює психологічні проблеми людини. Таке навчання передбачає усунення небажаних форм поведінки або ж їх зміну. Націленість на досягнення поведінкових змін шляхом багатоетапної роботи являється найбільш значущою рисою поведінкової терапії;

- 2) контроль досягнутих результатів у процесі роботи. Інша особливість полягає в роботі психолога з чітко обумовленими пізнавальними, емоційними і поведінковими явищами, прагненні отримати видимий результат. Ще до початку активного психологічного втручання виділяються цілі, досягнення яких слугує оцінкою ефективності роботи;
- 3) опора на емпіричні дані й існуючі психологічні теорії. Робота ґрунтується на емпіричних висновках про характеристики регуляції поведінки суб'єкта і контролюється з використанням цих даних. Передбачено використання методик, що пройшли ретельну експериментальну оцінку і спираються на точні теоретичні концепції;
- 4) множинність окремих способів підходу до клієнта; використання великої кількості окремих технологій, методів і прийомів, орієнтованих на корегування небажаної поведінки. В процесі роботи, зважаючи на картину поведінкових порушень, психолог щоразу заново обирає з переліку методів найбільш прийнятні. Мова йде про різні техніки, об'єднані загальною спрямованістю і розраховані на різноплановий вплив [75].

Особливістю погляду на емоції в рамках цього напрямку є бачення їх як сукупності різноманітних поведінкових реакцій, що спостерігаються ззовні (почервоніння обличчя, плач, тремтіння тощо). Використання біхевіоріальної методології передбачає акцент на довільних способах керування емоціями та їх експресивним вираженням. Способи розвитку емоційного інтелекту полягають у формуванні стереотипів емоційної поведінки, що відповідає соціально-прийнятному реагуванню; гальмування дезадаптивних форм емоційної поведінки; оволодіння прийомами саморегуляції та навичками самоконтролю. Кінцева мета такого тренінгу: навчити способам емоційної поведінки та експресивного реагування у різних життєвих ситуаціях.

Когнітивний напрям. В основі цього напрямку лежать такі принципи:

- Вимагає створення міцного альянсу.
- Особливе значення надається співпраці й зусиллям.
- Орієнтована на ціль і сфокусована на проблемі

- Основна увага приділяється сьогоднішню, особливо на початку роботи.
- Мета роботи полягає у тому, щоб навчити клієнта бути самому собі психологом. Особлива увага приділяється профілактиці рецидиву.
- Обмежена в часі.
- Структуровані сесії.
- Вчить розпізнавати і оцінювати дисфункціональні погляди і переконання і знаходити на них адаптивні відповіді.
- Техніки спрямовані на зміну мислення, настрою і поведінки клієнта.

Отже, в цьому підході переважає акцент на можливості навчання новим способам емоційного мислення, що стимулює розуміння емоцій та ефективне керування ними. Розвиваючи вправи спрямовані на усвідомлення системи когнітивних оцінок; диференціацію та вербалізацію діапазону переважаючих емоційних реакцій; конструювання адекватних та адаптивних емоційних реакцій на когнітивному рівні, в уяві та на рівні прямих дій. Кінцевою метою є зміна способів мислення, які підтримують неадаптивну емоційну поведінку.

Представники *психодинамічного* напряму, зокрема, й самого психоаналізу, надають великого значення почуттям та емоціям людини. Так З.Фрейд вказує на те, що суспільство прагне придушити потяги індивіда [234]. Це прагнення загрожує девальвацією почуттів, особливо тоді, коли йдеться про почуття інтенсивні і тривалі, іншими словами про пристрасті. Почуття та пристрасті міцно забуті, і ми навіть не відчуваємо на свідомому рівні пов'язаного з цією втратою дефіциту. Також відомо, що аналітики працюють не просто з пригадуванням подій минулого, а обов'язково з їх афективним переживанням, оскільки «спомини позбавлені афекту завжди безрезультатні» [233]. Відомий аналітик П. Кутер відзначає: «емоційні розлади можна усунути, якщо вивільнити витіснені афекти та оживити дримаючі пристрасті, що призведе до повторного переживання колишньої емоції. Пристрасті перетворюються на сили, що дають нам цілюще хвилювання, що укріплює міжособистісні зв'язки» [111, с. 9].

Психоаналітична теорія перша зробила акцент на значенні психічних фактів, тобто вона перша стала наполягати на тому, що всякий стан свідомості (зокрема, емоція) позначає дещо інше, ніж він сам по собі є. Психоаналітична інтерпретація подає свідомий феномен як символічне здійснення бажання, відкинутого цензурою.

Психодинамічний підхід включає п'ять фундаментальних принципів: динамічний, економічний, структурний, принцип розвитку та принцип адаптації. Основним є динамічний принцип. Психодинамічний підхід відкриває нові горизонти на шляху дослідження особистості як цілісної системи, у взаємодії внутрішніх динамічних процесів, що знаходять своє відображення у зовнішніх проявах людини.

За А.А. Александровим сутність психодинамічного підходу полягає в розумінні генезу і лікування емоційних розладів інтрапсихічних конфліктів, які є результатом динамічної і часто несвідомої боротьби суперечливих мотивів всередині особистості [178]. Метою тут є робота з витісненням, точніше його зняття. Якщо певна інформація витісняється, несвідоме починає керувати поведінкою людини. Йдеться про роботу з конфліктами, що виникають між несвідомими та свідомими думками, переконаннями, бажаннями людини та що переміщені у несвідоме. Завдання в рамках цього напряму полягає у тому, щоб підняти з глибин несвідомого ці пригнічені і невирішені конфлікти і перенести їх в нашу свідомість з тим, щоб зустріти їх обличчям до обличчя і позбутися їх. Коли витіснений матеріал усвідомлюється, людина починає керувати своєю поведінкою, враховуючи свої потреби і можливості реальності їх задовольнити. В процесі такої роботи людина отримує новий досвід вирішення проблем на основі розуміння витіснених конфліктних переживань, усвідомлення несвідомого матеріалу, з'ясування того, як він впливає на сьогодення. Результатом є розуміння своїх потреб та свобода у виборі способів їх задоволення, вирішення внутрішньо особистісних конфліктів, вміння досліджувати та свідомо будувати стосунки з іншими людьми [217].

Мета психодинамічної терапії – усвідомлення конфлікту і допомога у його конструктивному вирішенні: навчитися знаходити баланс незалежності і близькості, розвинути здатність конструктивно висловлювати свої почуття і зберігати при цьому стосунки з людьми. Так, згідно психодинамічної терапії, психологічною основою депресії є внутрішні несвідомі конфлікти. Наприклад, бажання бути незалежним і одночасне бажання отримувати у великому обсязі підтримку, допомогу і турботу від інших людей. Іншим типовим конфліктом є наявність інтенсивного гніву, образи на оточуючих у поєднанні з потребою бути завжди добрим, хорошим і зберігати прихильність близьких. Джерела цих конфліктів лежать в історії життя людини, яка стає предметом аналізу в психодинамічній терапії. У кожному індивідуальному випадку може бути свій унікальний зміст конфліктуючих переживань, і тому необхідна індивідуальна психотерапевтична робота.

Таким чином, робота в рамках психодинамічного напрямку ґрунтується на концепції, що на почуття і поведінку людини сильний вплив чинять минулий досвід і несвідомі бажання і страхи. Відповідно до цієї теорії, багато психологічних проблем можуть бути вирішені шляхом зміни поглядів людини на саму себе і на роботу своєї власної свідомості та емоцій. Значною перевагою такої роботи є те, що вона не лише усуває симптоми хвороби, а ставить своїм завданням змінити особистість, характер людини, допомогти їй навчитися довіряти іншим, будувати близькі стосунки з людьми, краще справлятися з труднощами, втратами і не позбавляти себе при цьому широкого спектру емоцій.

Методи психодинамічного напрямку базуються на міцній теоретико-методологічній основі, відзначаються науковою розробленістю, якістю проведених емпіричних досліджень, що, зокрема, доводять їх ефективність [92]. Зокрема, до них відносяться символдрама, засоби якої були використані нами у роботі.

Символдрама або *кататимно-імагінативна психотерапія* (КІП, німецькою: *Katathyme-imaginativen Psychotherapie*, англійською: *Guided*

Affective Imagery) – психодинамічний метод, який був заснований видатним німецьким психотерапевтом, доктором медицини Х. Льюїнером у 40-50 роках минулого століття і який, показавши високу ефективність, в 1995 році був впроваджений у психотерапію як науково обґрунтований метод [121]. З відомих сьогодні близько п'ятнадцяти напрямків психотерапії, що використовують образи в лікувальному процесі, символдрама є найбільш глибоко і системно проробленим і технічно організованим методом, що має фундаментальну теоретичну базу. В основі методу лежать концепції класичного психоаналізу, а також його сучасного розвитку (теорія об'єктних відносин М. Кляйн, еґо-психологія А. Фрейд, психологія «Я» Х. Хартмана і «Self-Psychology» Х. Коґута, Р. Шпіца, Д.В. Віннікотта, М. Малер, О. Кернберґа, Й. Ліхтенберґа) [121].

Останнім часом психокорекційна робота за методом символдрами набула великої популярності в практиці психологів та психотерапевтів на Україні, що обумовлено перевагами методу. КІП характеризують три суттєві ознаки: теоретичні основи глибинної психології; використання імаґінацій; робота в символі і з символікою імаґінацій. Метафорично символдраму можна охарактеризувати як «психоаналіз за допомогою образів». Згідно сучасних уявлень науковців, що досліджують метод, його ключовими теоретичними положеннями є наступні: у якості основної детермінанти особистісного розвитку та поведінки розглядаються неусвідомлювані психічні процеси (несвідомі фантазії, потяги, конфлікти та механізми захисту), а також динаміка їх розвитку у стосунках з об'єктом; КІП відрізняється від інших напрямів психодинамічної психотерапії роботою з образною сферою людини; специфічним для цього методу є особлива форма уявлення образів – імаґінації, в яких у символічному вигляді представлені інтерналізовані конфлікти клієнта і патерни його об'єктних стосунків. Таким чином імаґінації ініціюють підвищення частки несвідомого і передсвідомого матеріалу у символічному уявленні [242]. В терапевтичному процесі психотерапевт використовує ці символізації та наступні асоціації клієнта у контексті анамнезу, актуальної

життєвої ситуації та стосунків перенесення/контрперенесення з діагностичною та терапевтичною метою [121; 153].

Однією з переваг символдрами є те, що вона займає середнє місце між «розкривальними» психотерапевтичними методами, з одного боку, і «підтримувальними» – з іншого [237]. «Розкривальний» компонент символдрами полягає у дозованому саморозкритті клієнта, а "підтримувальний" та стабілізуючий компоненти – у тому, що властива методу структура стосунків між психотерапевтом і клієнтом дозволяє у більшості випадків індукувати так звану анаклітичну ситуацію перенесення. За Х.Льойнером, вона одночасно і перетворює структуру Его, і пропонує підхід до його творчого розширення [121].

Важливими перевагами символдрами, порівняно з іншими методами, є також її системність і технічна організованість (наявність структурованих технологій застосування), що робить метод як ефективним, так і дидактично чітким. КПП відзначається відносною короткотривалістю та універсальністю, що відповідає вимогам до сучасних методів психотерапії.

Доведено результативність КПП для вирішення широкого спектру психологічних проблем, зокрема відзначається ефективність у роботі з клієнтами, які мають складнощі з доступом до власних емоційних станів (зокрема, при алекситимії), з клієнтами, які досить просто структуровані та недосвідчені в інтроспекції та терапевтичному розщепленні Его [121]. Символдрама дозволяє сформувати та розвинути *навички інтроспекції*, які необхідні для подальшої роботи з розвитку здібностей емоційного інтелекту.

Методи символдрами використані нами як для індивідуальної, так і групової роботи з молоддю. В процесі роботи відкривається можливість познайомитися з частинами своєї особистості, які тяжко приймаються або ж взагалі не приймаються, а також зрозуміти причину власних проблем. Розвиток символу, його динаміка полегшують доступ до серцевини конфліктів та їх суб'єктивного емоційного сприйняття. В груповій імагінації шляхом загальної фантазійної діяльності в рамках уявлень, підконтрольної регресії «Я», відкинуті

імпульси, почуття та конфлікти, а також нові переживання постають в символічно згущеній формі, як правило, з сильною емоційною залученістю учасників групового процесу. Це призводить до відщеплення афекту та проєкції між членами групи, в результаті чого, один може сприймати в образі іншого відкинуті ним почуття. Завдяки індукції внутрішніх, фантазійній діяльності учасників терапевтичного процесу надається додатковий імпульс, вона може розкрити свою зцілюючу силу шляхом символічної роботи та пов'язаними з нею регресивними процесами. В образній динаміці виявляються можливими різноманітні пробні дії на проєктивній ширмі. Це являє собою суттєве розширення суто вербальної методики [242].

Є дані про те, що символдрама гарно поєднується з іншими видами терапій, що дозволяє застосовувати її в комплексі з іншими психотерапевтичними методами. Зокрема, є дані про ефективність роботи за умови поєднання символдрами з класичним психоаналізом, юнгіанською терапією, гешталь-терапією, ігровою терапією, арт-терапією тощо [165].

У процесі реалізації корекційної програми нами також був використаний рольовий тренінг як одна з найбільш популярних і спрощених модифікацій *психодрами*. Останню визначають як "інсценування" реальних проблем учасників з обов'язковим розподілом ролей. У психодрамі людина програє свій життєвий сценарій «на сцені», досягаючи розуміння і емоційної розрядки через катарсис – внутрішнє очищення в процесі емоційного відреагування. У момент катарсису настає внутрішнє осяяння, яке допомагає по-іншому поглянути на ситуацію, осмислити її і позбутися від сковуючої дії неефективних сценаріїв.

Суть роботи методу полягає в тому, що учасники розігрують невеликі епізоди, пробуючи себе в різних психологічних ролях. Цей метод розрахований на поглиблення і вдосконалення соціалізації, корекції ціннісних і морально-етичних установок учасників і пов'язаного з ними внутрішнього психологічного самопочуття. Опрацювання ролей, установок, переживань, спостереження як за власним самопочуттям, так і за станом інших членів групи дозволяють досягти достатньої емоційної глибини, підготувати зміну оцінок, орієнтирів і позицій.

Істотно розширює можливості методу те, що він застосовується в разі навмисного або неусвідомленого опору змінам, коли корекція своєї поведінки на рівні свідомості ускладнена. Основним завданням рольового тренінгу вважається розвиток комунікативних функцій і корекція навичок спілкування, зняття "зажимів" і "комплексів". Цю загальну задачу можна розділити на такі складові:

- активізація невербальних мов спілкування;
- розвиток емпатійного потенціалу, вміння концентруватися на партнері по спілкуванню;
- відпрацювання спонтанної поведінки;
- легкість дій у присутності інших людей;
- вміння легко і гнучко орієнтуватися в типових ситуаціях життєвого та побутового плану, найпростіших конфліктах виробничого й особистого характеру;
- вміння правильно поводитися в ситуації конфлікту аж до найскладніших і особисто значущих ситуацій [73].

Ще однією групою методів, що використовувались нами в ході реалізації корекційної програми були методи *арт-терапії*. Арт-терапевтична практика базується на тому, що найбільш важливі думки і переживання людини, що являються породженими несвідомим, можуть знаходити вираження швидше у вигляді образів, ніж у слова. Колір та форма слугують засобами вираження внутрішніх переживань людини.

Прийоми арт-терапії пов'язані з уявленням про те, що в будь якій людині закладена здатність до проектування своїх внутрішніх конфліктів в візуальні форми. По мірі того, як клієнт передає свій внутрішній досвід у продуктах творчості, він часто стає здатним описувати його в словах [99]. Виражаючи зміст власного внутрішнього світу в візуальній формі, клієнт поступово рухається до їх усвідомлення. Цьому сприяє багатство художніх символів та метафор. Прийоми арт-терапії допомагають клієнту усвідомити зміст свого внутрішнього світу, відображеного у власних продуктах творчості, та його

зв'язку з системою стосунків людини. Створення візуальних образів розглядається як важливий засіб міжособистісної комунікації і як форма пізнавальної діяльності клієнта, що дозволяє йому виразити ранні або актуальні «тут і зараз» переживання, які йому буває не просто виразити словами.

Основними факторами впливу в індивідуальній та груповій арт-терапії є:

1. Фактор художньої експресії, що пов'язаний з вираженням почуттів, потреб та думок клієнта з допомогою його роботи з різними образотворчими матеріалами та створенням художніх образів. Він відіграє важливу роль у структуруванні стосунків між членами групи і формуванні меж – особистих, підгруп і групи в цілому, являючись таким чином одним із факторів групової динаміки. За рахунок групових комунікативних процесів відбувається перехід від безпосереднього відреагування членами групи своїх почуттів, потреб та фантазій в поведінці і роботі з матеріалами до створення більш складних символічних образів в груповому арт-терапевтичному процесі. Проте, важливими тут є також і структуруючий, підтримуючий фасилітативний вплив з боку психолога.

2. Фактор стосунків розглядається в якості одного з найбільш значимих факторів впливу незалежно від певної моделі або форми корекційної роботи. Цей фактор пов'язаний з такими функціями психолога: 1) створення атмосфери високої терпимості та безпеки, необхідних для вільного вираження клієнтом змісту свого внутрішнього світу 2) структурування та організація діяльності клієнта, що досягається за рахунок формування певної системи правил його поведінки, фокусування його уваги на творчій роботі 3) встановлення з клієнтом емоційного резонансу (рапорту), необхідного для взаємного обміну почуттями, образами та ідеями 4) використання психологом різних інтервенцій, що нададуть клієнту емоційну підтримку, фасилітують вираження ним своїх почуттів та думок і допоможуть йому в освідомленні змісту його продуктів творчості і їх зв'язку з особливостями його особистості, проблемами і системою стосунків. Відбувається також робота з переносом та контр-переносом – неусвідомленими та частково усвідомленими реакціями клієнта,

що виникають у нього у присутності психолога; а також аналогічні реакції психолога, що виникають у нього у присутності клієнта.

3. Фактор інтерпретації та вербального зворотного зв'язку реалізуються головним чином з допомогою діалогу. Обговорення в групі відбуваються у формі дискусій, де психолог виконує такі функції:

- визначає ті чи інші теми для обговорення або допомагає членам групи ці теми обрати;
- структурує обговорення, визначає регламент і порядок обміну думками членів групи;
- за необхідності використовує власні інтерпретації та коментарі того, що відбувалось під час заняття;
- дає свої оцінки внутрішньо-груповим комунікативним процесам і стосункам або пропонує членам групи зробити це самостійно;
- являється для членів групи джерелом різноманітної інформації, допомагає їм розширити діапазон можливостей концептуалізації свого досвіду;
- певною мірою формує для членів групи рольову модель, пов'язану з використанням найбільш продуктивних форм вербального дискурсу.

Отже, дослідження методологічної бази, що використовується для роботи у напрямку розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці, а також отримані емпіричні дані констатувального експерименту обумовили планування формувальної частини дисертаційного дослідження.

Розробка та подальше впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці були метою проведеного нами формувального експерименту. Основними завданнями цієї частини дослідження були:

- підвищення у досліджуваних цінності емоційного світу – як власного, так і інших людей;

- підвищення особистісної емоційної компетентності – здатності ідентифікувати, усвідомлювати, розуміти, висловлювати власні емоційні прояви та керувати ними;

- зниження рівня напруженості психологічних захистів, пов'язаних з проблемами емоційного самовираження;

- поліпшення міжособистісної компетентності – здатності помічати та розуміти емоції інших, а також зважати та, за необхідності, впливати на них;

- зниження рівня переживання самотності як результату прояву високого емоційного інтелекту.

Основна гіпотеза формувального експерименту: розвиток емоційного інтелекту за допомогою спеціально організованого психологічного супроводу сприятиме зниженню та запобіганню переживання самотності в юнацькому віці.

Розроблена теоретична модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці визначила структуру програми розвитку емоційного інтелекту та послідовність її впровадження. Зазначена програма була апробована на базі Сумського державного університету впродовж 2013-2015 років. Критерієм відбору учасників програми виступило суб'єктивне переживання ними самотності, що спричиняло психологічний дискомфорт. Основним організаційним принципом при створенні групи учасників експерименту став принцип добровільної участі. До неї було залучено 30 осіб юнацького віку (19 хлопців та 11 дівчат) як з числа учасників констатувального експерименту, так і додатково. Вік учасників варіювався від 18 до 23 років.

Запропонована програма розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці орієнтована на комплексну роботу з молоддю. Стратегія розробленої нами програми розвитку емоційного інтелекту полягає у:

- стимулюванні мотиваційної сфери учасників;

- актуалізації вмінь та розвитку здібностей, що складають основу емоційного інтелекту;
- розвитку необхідних психологічних якостей молоді шляхом стимулювання вже існуючих у студентів потенційних якостей, доведення їх до бажаного рівня;
- реорганізації Я-концепції шляхом асиміляції раніш не пропрацьованих переживань, роботі з витісненими конфліктами;
- актуалізації позитивного потенціалу самотності.

Вирішення поставлених завдань формувального експерименту відбувалося як у формі індивідуальної, так і групової роботи зі студентами. Індивідуальна робота являла собою консультування з елементами немедичної психотерапії та мала короткостроковий формат – 7-15 зустрічей. Групова робота зі студентами складалася з тренінгових занять, що проводились у позанавчальний час раз на тиждень тривалістю 2,5-3 години. Загальна кількість проведених тренінгових занять – 12.

Реалізація розробленої програми формувального експерименту включала такі етапи: констатувальний, розвивальний (інформаційно-корекційний) та контрольньо-діагностичний.

Констатувальний етап. Для аналізу ефективності розробленої програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці та її статистичного підтвердження на початковому етапі реалізації програми проводилася діагностика як рівня розвитку емоційного інтелекту, так і глибини переживання самотності юнаками та дівчатами з використанням методик, описаних в розділі 2.1.: 1) Методика діагностики рівня суб'єктивного переживання почуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона (the UCLA Loneliness Scale); 2) Шкала вимірювання соціальної та емоційної самотності для дорослих Е. Ді Томасо (the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults – SELSA); 3) «Тест на емоційний інтелект Мейєра-Селовея-Карузо (MSCEIT); 4) Опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна (EmIn). В ході аналізу виконаних тестових методик та проведених діагностичних бесід були виявлені

проблемні зони учасників та встановлена динаміка змін, що відбулися в результаті участі в заходах-компонентах розробленої програми. Детальніше на оцінюванні ефективності програми та отриманих результатах ми зупинимось у розділі 3.2.

Інформаційно-корекційний етап. Програма розвитку емоційного інтелекту, що базується на розробленій моделі, включає дві частини – індивідуальну та групову роботу практичного психолога з молоддю. *Індивідуальна робота* являла собою зустрічі студентів з психологом в форматі психологічного консультування з елементами немедичної психотерапії. Ініціаторами таких зустрічей були студенти, які в тій чи іншій формі формулювали запит для роботи з психологом. Переважно запити стосувалися самопізнання та труднощів встановлення міжособистісних зв'язків. Для з'ясування та усвідомлення причин заявлених психологічних проблем, а також їх вирішення в ході індивідуальної роботи активно застосовувався метод символдрами. Результатом індивідуальної роботи було, зокрема, зниження рівня напруженості психологічних захистів молодих людей, пов'язаних з їх проблемами емоційного самовираження.

Результативність досягалась, зокрема за рахунок можливості проведення короткострокової терапії за методом символдрами. В залежності від індивідуальної ситуації кожен студент, учасник експериментальної групи, пройшов від 7 до 15 індивідуальних сеансів роботи з психологом. Важливо відзначити, що експериментальна група формувального експерименту була сформована в першу чергу з тих молодих людей, які самостійно виявили бажання працювати з психологом та озвучили в своєму запиті проблему встановлення міжособистісних стосунків і, як наслідок, переживання самотності.

Застосування роботи з кататимним переживанням дозволяло учасникам познайомитися та прийняти ті свої особливості, які раніше вони не помічали, або заперечували. Важливо відзначити, що імагінації були спонтанними (без застосування стандартних мотивів символдрами), ґрунтувалися на актуальних

переживаннях юнаків та дівчат, їх досвіді. Імагінації передбачали не лише уявлення образів, а включали також роботу з малюнком. Це сприяло більш інтенсивній та глибокій рефлексії юнаків та дівчат, пильному відстеженні своїх переживань. Коментуючи терапевтичний процес, студенти відзначали незвичність вражень, відкриття нового бачення себе та інших. Процес кататимного переживання образів спонукав молодь до нових пробних дій на основі отриманого нового досвіду.

Вагомою частиною психокорекційної програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці, до якої були залучені учасники формувального експерименту, був розроблений авторський цикл *тренінгових занять «Емоційний інтелект як ресурс»*. Всього у цих заняттях було задіяно дві сформовані групи, по 15 осіб кожна, відповідно до правил формування корекційних груп. Групи формувалися випадковим чином за ступенем найменшого початкового знайомства учасників. Вказана умова дотримувалась за рахунок залучення студентів, що навчалися на різних курсах, різних факультетах та спеціальностях. Тренінг проводився раз на тиждень протягом трьох місяців. Тривалість одного заняття – 2,5 – 3 години.

Значущість участі у запропонованому психокорекційному тренінгу для учасників пояснювалась врахуванням таких психологічних феноменів:

- учасник групи мотивований на пізнання себе;
- учасник групи мотивований щодо особистісних змін, перебуваючи в проблемній ситуації;
- психолог у стосунках з учасниками – конгруентна особистість, здатна бути саме тією людиною, якою вона є;
- психолог, одночасно виступаючи немедичним психотерапевтом, відчував безумовне позитивне ставлення до учасника групи, приймаючи його таким, яким він є;
- психолог проникав у внутрішній світ учасника групи на емпатійному рівні і вмів це виражати;

- учасник групи до певної міри відчував конгруентність, прийняття та емпатію психолога.

У процесі проведення тренінгових занять учасникам пропонувалося не йти у теоретичні абстракції розмов про життя, свого життєвого досвіду, а більше перебувати в реальному часі, тобто дотримуватися принципу «тут і зараз», фокусувати свою увагу на власних емоційних переживаннях, бути в актуальності пережитого досвіду, усвідомлювати і привласнювати ті емоційні переживання, тілесні відчуття, які вони переживають.

Специфічними особливостями тренінгу були:

- організація рольового спілкування учасників тренінгу,
- зміна ролей у міжособистісному спілкуванні учасників тренінгу,
- рефлексивний аналіз рольового спілкування учасників тренінгу,
- групове обговорення рольового спілкування учасників тренінгу,
- підтримуючий стиль стосунків між учасниками тренінгу.

Особливе значення в ході тренінгу мав підтримуючий стиль стосунків учасників. Узагальнюючи численні дослідження підтримуючого стилю групових форм роботи (К. Роджерс [186], І. Ялом [259] тощо) можна виокремити такі його характерні риси: 1) центрування роботи на учасниках тренінгу; 2) відкрите вираження своїх думок; 3) атмосфера емоційного комфорту; 4) автентичність поведінки учасників; 5) оптимізм поглядів, які висловлюються; 6) толерантність до різних поглядів та високий рівень самоорганізації; 7) усвідомлення власних протиріч та «слабких» позицій.

Структура програми тренінгу з розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці «Емоційний інтелект як ресурс» представлена на рисунку 3.2. Як бачимо, розроблена програма складається з трьох блоків, кожен з яких включає чотири заняття (чотри зустрічі). Перший та другий блок представлені комплексом процедур, спрямованих на розвиток відповідно внутрішньо-особистісного та міжособистісного емоційного інтелекту (Додаток В 1 та В 2). Кожен з них складається з двох частин, одна з яких орієнтована на розвиток навичок ідентифікувати та розуміти емоції

(відповідно, власні та інших людей), а інша – керувати емоціями (теж власними та інших). Третій блок присвячений відпрацюванню вмінь використовувати знання про емоції в міжособистісній взаємодії, тобто досягати бажаного результату, зважаючи як на власні емоції, так і на переживання співбесідника/ів (Додаток В 3).

Кожне заняття являло собою комплекс вправ/процедур, як авторських, так і запозичених (І.В. Вачков [37], М. Девіс [59], І.Н. Мещерякова [137], Д. Петрі, І.В. Тримаскіна [221], К. Фопель [230], О. Хлевная [243], Н.Ю. Хрящева [177] та ін.), і мало певну структуру, яка включала стійкі елементи, що повторювались на кожному занятті. До таких належать:

1. **Підготовчий етап:** знайомство чи привітання, вербалізація психоемоційного стану. Відбувалось створення товариського клімату, довірливої атмосфери в групі, налаштування на спільну роботу.



ВЕІ – внутрішньо-особистісний інтелект

МЕІ – міжособистісний інтелект

Рис. 3.2. Структура програми тренінгу з розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці «Емоційний інтелект як ресурс»

Психологічна практика свідчить, що для досягнення результатів більшості учасників групи необхідна безпечна, доброзичлива атмосфера. У напруженій обстановці єдиний спосіб виживання – твердо стояти на своєму; тоді людина не піддається психотерапевтичному впливу, гальмує процес розвитку. Створенню такої сприятливої атмосфери у групі сприяла відсутність критичних оцінок і суперечок, вони замінювалися висловленням власних думок і побажань, а в будь-якій позиції розглядався позитивний компонент. Для створення сприятливого емоційного клімату використовувалися і так звані «розминки» – спеціальні ігрові вправи, що допомагали учасникам зняти напругу, налаштуватися на спілкування, відчути підтримку. Прикладом вправи-розминки є авторська вправа «Колір емоції». Учасники по черзі називали колір своїх емоцій та пояснювали своє рішення. Це дозволяло перевести увагу всередину, налаштуватися на роботу.

На цьому етапі обговорювались також принципи роботи у групі. Для забезпечення ефективності програми тренінгу було визначено такі принципи роботи групи:

1. *Конфіденційність особистої інформації.* Вся особистісна інформація, що отримується на тренінгових заняттях, залишається між учасникам і не підлягає розголошенню. Це сприяє саморозкриттю учасників, їх відвертості.

2. *«Тут і зараз».* Спілкування з дотриманням принципу «тут і зараз» передбачає обговорення того, що відбувається в групі в ході заняття, а також пов'язаних з цим своїх переживань та думок.

3. *Персоніфікація висловлювань.* Висловлювання учасників повинні йти від першої особи однини («Я вважаю...», «Мені здається...»).

4. *Безоціночне спілкування.* При обговоренні оцінюється не учасник, а його дії та поведінка. Цей принцип дозволяє створювати безпечну і дбайливу атмосферу до особистості людини на тренінгу.

5. *Щирість і відвертість.* Учасники тренінгових занять говорять про те, що вони думають, відчувають насправді, а не про те, що може сподобатися оточуючим. Таким чином проголошується цінність і значимість почуттів

кожного присутнього, емоційні переживання учасників стають надбанням не тільки однієї людини, а всієї групи в цілому. Учасники мають можливість отримати реальний досвід прийняття цінності свого емоційного світу.

6. *Право «на стоп»*. Цей принцип дозволяє учасникам групи відмовитися від виконання пропонуваних вправ або обговорень на тренінгу через сильний психологічний дискомфорт, прийнявши на себе відповідальність за події з собою.

7. *Принцип об'єктивації поведінки*. Основною вимогою цього принципу є перехід поведінки учасників із імпульсивного неусвідомленого рівня регуляції на усвідомлений. Засобами реалізації вказаного принципу є зворотній зв'язок та рефлексія.

8. *Принцип акцентування на мові почуттів* оскільки саме вираження власних поточних емоційних переживань є власне одним із компонентів емоційного інтелекту.

9. *Принцип активності і відповідальності учасників за процес та результат навчання* передбачає залучення учасників до різноманітних форм взаємодії у групі, їх зацікавленість у співпраці та ініціативність.

10. *Принцип добровільної участі*. Психологічна допомога може надаватися лише за наявністю запиту (коли безпосередньо сама людина усвідомлює її необхідність та має відповідне бажання).

11. *Принцип постійного складу групи*. Тренінгова група працює більш продуктивно, і в ній виникають особливі процеси, що сприяють саморозкриттю учасників, якщо вона замкнута. Тобто група має постійний склад і в ній не з'являються нові члени на кожному занятті.

2. **Етап лабілізації групи** – цілеспрямоване створення фрустрації учасників, пов'язаної з підвищенням мотивації розвитку емоційного інтелекту. Цей етап складався з інформаційного блоку, що сприяв актуалізації теми, «розігрівальних» вправ (використовувалися психогімнастичні завдання, що допомагали налаштуватися на роботу), а також вправ, що демонстрували брак певних вмінь емоційного інтелекту або навпаки переваги наявності таких

компетенцій. Однією із вправ, що використовувались на цьому етапі роботи була вправа-демонстрація «Маркер» [221]. Учасникам групи необхідно було міцно стиснути маркер в руці та тримати його так деякий час; потім – розжати руку та спостерігати за своїми відчуттями. Тренер коментував все, що відбувалось, проводячи аналогію зі стриманими емоціями. Учасники відзначали, що їм дійсно знайомий такий досвід, коли спочатку певні переживання були для них болючі, але вони згодом до них звикали. Також пригадувалися ситуації, коли давали волю негативним емоціям, які довго не показували, і це також викликало дискомфорт. Йшлося як про внутрішній неприємний так, так і про негативний вплив на стосунки з оточуючими. Юнаки та дівчата висловлювали думку, що не варто утримувати негативні емоції. Поставало питання, що ж з ними в такому разі робити. Саме цьому і був присвячений основний етап цього заняття.

3. Основний (змістовний) етап містив процедури, спрямовані на формування та закріплення основних складових емоційного інтелекту та їх реалізацію. Цей етап включав три групи занять відповідно до структурних компонентів емоційного інтелекту: 1) формування внутрішньо-особистісної компетентності (вміння ідентифікувати, розуміти та керувати власними емоціями); 2) формування міжособистісної компетентності (вміння ідентифікувати, розуміти та керувати емоціями інших людей); 3) використання знань про емоції для досягнення успіху. Це, звісно, найбільш тривалий та найбільш значущий етап, оскільки учасники мали змогу набути нового досвіду та знань.

Доцільність комплексу процедур у тренінгу була обумовлена особливостями групової динаміки і задачами, що вирішувалися групою під час кожної окремої зустрічі. Для досягнення поставленого головного завдання – зниження інтенсивності переживання самотності шляхом розвитку емоційного інтелекту – в програму тренінгу була включена низка аспектів та процедур. Так, всі процедури основного етапу тренінгу були спрямовані на розвиток емоційного інтелекту через розвиток таких його окремих елементів (здібностей

емоційного інтелекту) як: вміння ідентифікувати та виражати емоції, розуміти, використовувати їх, а також керувати емоціями. Розвитку емоційного інтелекту сприяло також цілеспрямоване формування ціннісного ставлення до власних емоцій і емоцій інших людей, збагачення «репертуару» позитивних емоцій особистості.

Тренінгові заняття *першого блоку*, що мали на меті формування внутрішньо-особистісної компетентності, включали групи вправ, спрямованих на розвиток вміння ідентифікувати, розуміти та керувати власними емоціями. Зокрема, така робота передбачала *підвищення самосвідомості молоді, розвиток навичок інтроспекції та рефлексії, саморегуляції, формування внутрішнього локусу контролю, адекватної самооцінки, емоційної стійкості* (зокрема, стресостійкості) тощо. З метою сприяння розвитку внутрішньо-особистісного інтелекту нами були використані вправи, представлені в додатку В 1.

Розвиток *самопізнання* учасників, навичок *інтроспекції та рефлексії* відбувалось за рахунок зниження бар'єрів психологічних захистів і ліквідації нещирості на особистісному рівні. Учасники, які мали ускладнення в емоційному самовираженні, виявляли, що хтось інший (в цьому випадку психолог чи інший член групи) міг почути його, сприйняти його почуття. Внаслідок цього він поступово ставав здатним відчувати та розуміти сам себе, свої почуття та емоції. Він ставав відкритим сам собі і отримував можливість сприймати ті почуття, які раніше заперечував чи пригнічував. Показовою тут є вправа «Таємний наглядач» [230], де кожен учасник спостерігав за кимось іншим із групи, а потім давав зворотній зв'язок. Таким чином, студенти отримували змогу чіткіше зрозуміти що з ними відбувалося в тій чи іншій ситуації. Також, на кожному занятті задавались питання, що концентрували увагу учасників на їх поточному стані – переживаннях, емоціях.

Підвищення *самосвідомості* забезпечувалось розвитком уміння емоційно виражати себе. Учасники знайомились з можливостями виражати себе/свої емоції не лише через слово, а й, наприклад, через колір та форму в малюнку. Група отримувала завдання зобразити свій настрій на малюнку. Тут

застосовувалась техніка мандали [99]. Коментуючи свої роботи, молодь відзначала інтенсифікацію позитивних переживань та, навпаки, послаблення та трансформацію негативних: «Я малював смуток, але згодом зрозумів, що я вже не засмучений, з'явилась цікавість і, навіть, захоплення». Це можна було бачити на малюнку, який спочатку виконувався синім та чорним кольорами, а потім так з'явився зелений, а згодом червоний.

Процедури, спрямовані на розвиток умінь *саморегуляції* передбачали оволодіння техніками релаксації та регуляції свого емоційного стану, управління емоційними станами з метою самомотивації. Так, група відпрацьовувала, наприклад, техніку дихання, використання якого дозволяє входити в стан внутрішньої рівноваги в ситуаціях емоційного збудження, напруги, стомленості тощо [243]. В обговоренні вправи, студенти говорили про зміну свого поточного стану: «Після минулої вправи я була дуже збудженою, бо ми багато сміялися. Але тепер, після такого дихання, я стала спокійнішою».

Формування *адекватної самооцінки* (позитивного ставлення до себе) включало роботу, спрямовану на самоусвідомлення та безоціночне ставлення до своїх емоцій, здатність отримувати досвід від переживання негативних емоцій. Рольові ігри «Пасажир авіарейсу» та «Покупець у магазині» [221] були одними з тих вправ, в ході яких учасники вчилися сприймати свої негативні емоції.

Особливою була взаємодія в групі під час виконання групових імагінацій за методом символдрами. Так, наприклад, виконання групового мотиву «Лицарський турнір» [92] надало можливість учасникам процесу опрацювати свої первинні страхи і переживання, пов'язані із власною ідентифікацією; проявити свої почуття різної полярності у створеній безпечній атмосфері. Також цей мотив допоміг опрацювати агресивні переживання, почати будувати новий образ стосунків зі світом.

Тренінгові заняття *другого блоку*, що мали на меті формування міжособистісної компетентності, включали групи вправ, спрямованих на розвиток вміння ідентифікувати, розуміти та керувати емоціями інших людей.

Використані нами з цією метою вправи представлені в додатку В 2. Робота у зазначеному напрямку передбачала *розвиток сенситивності учасників, емпатії, невербальних комунікативних вмінь, навичок міжособистісної взаємодії* тощо.

Розвиток *сенситивності* позначав поліпшення здатності розпізнавати емоційні стани інших людей, передбачати (прогнозувати) їх почуття та відповідну поведінку. Таке вміння ґрунтується на здатності помічати особливості голосу співбесідника, його пози, жести, міміку та пантоміміку тощо. Вказані навички група мала можливість відпрацювати, виконуючи авторську вправу «Зіпсований телефон». Завданням тут було зрозуміти, яку емоцію показує партнер, зануритися в неї, щоб передати наступному. Передача відбувалась за допомогою міміки, жестів, дотику тощо.

Тренінгові процедури, спрямовані на розвиток *емпатії* допомогли вдосконалити вміння учасників розпізнавати і розуміти емоційні стани оточуючих людей, а також співпереживати чи співчувати іншим. Прикладом таких вправ була гра «Сліпий і поводитир» [230]. Учасник, який грав роль поводитира, мав провести свого підопічного «сліпого» за маршрутом таким чином, щоб якісно виконати завдання, але при цьому створюючи комфортні умови для «сліпого». В обговоренні вправи учасники відзначали складність концентруватися на переживаннях іншої людини, зізнавалися, що в процесі виконання вправи їх переповнювали власні емоції. Проте, тренер звертав увагу учасників на те, що процес емпатії може вмикатися мимовільно, тобто ми несвідомо можемо почати переживати те, що відбувається з людиною поряд. Такий рівень емпатії був також помічений тренером і серед декількох учасників групи. Констатація ж браку емпатійних вмінь мотивувала групу на подальшу роботу над собою. Звучали питання «Як можна в собі це вміння розвивати?».

Розвиток *комунікативної компетентності* учасників передбачав як вміння висловлюватися з приводу своїх емоційних переживань та зважати на емоції співрозмовників (зокрема, орієнтуючись на невербальні їх прояви), так і вміння розуміти та приймати різні позиції, стилі життя та поведінки тощо.

Невербальні комунікативні вміння включали правильність оцінки станів, почуттів, намірів людей за їх невербальними проявами. Група виконувала вправу «Портрет емоцій» [59], завданням якої було створити невербальні портрети емоцій, тобто описати як виглядає людина, переживаючи той чи інший емоційний стан. Увагу саме необхідно було звернути на невербальні та паравербальні прояви: міміку, жести, пози, тон голосу. В результаті була створена таблиця з описанням проявів самих поширених емоцій. У авторській вправі «Карусель» студенти мали змогу потренуватися відгадувати за невербальними проявами те, що переживає інша людина. Після виконання вправи робилися висновки про складність розпізнати ті емоції, які вони не звикли помічати в житті та називати. Так, йшлося про «пригніченість», «покірливість», «сарказм».

Відпрацювання навичок *міжособистісної взаємодії* включало роботу з уміннями розрізняти характер і відтінки людських взаємин, розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці, передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього). Виконання вправи «Неочікуваний гість» [221] дало учасникам можливість повзаємодіяти з іншими членами групи у змодельованій ситуації.

Тренінгові заняття *третього блоку* були спрямовані на розвиток вміння використовувати знання про емоції для досягнення успіху. Приклади завдань, що ставились перед учасниками на таких заняттях, наведені у додатку В 3. На цьому етапі учасники тренували вміння інтегрувати отримані знання та навички, мали нагоду повправлятися з *гнучкістю, асертивністю* своєї поведінки, проявити *емоційну стійкість* тощо.

Процедури, спрямовані на розвиток *асертивної* поведінки призначені були для того, щоб підвищити рівень впевненості учасників у собі, розширити їх коло способів впевненої поведінки. Таку функцію, зокрема, виконувала вправа «Впевнена, невпевнена та агресивна поведінка» [137], де учасники мали змогу потренуватися у вираженні своїх думок та переживань. Також ця вправа демонструвала можливість варіантів поведінки, як результату того чи іншого

емоційного стану. Учасники не лише аналізували свої приклади поведінки, а й звертали увагу на відповіді своїх одногрупників. Студенти відзначали розширення своїх уявлень про потенційні можливості в різних ситуаціях.

Розвиток *гнучкості* – це надання можливості контролювати свої внутрішні стани, здатність справлятися зі змінами у соціальному середовищі; гнучкість в адаптації до змін у навколишньому середовищі; здатність діяти і приймати рішення в умовах стресу; здатність пристосовувати свої почуття, думки та дії до мінливих умов. Відстежити своє вміння проявляти гнучкість у певних життєвих ситуаціях та потренуватися робити це кожен учасник групи мав можливість, виконуючи авторську вправу «Малюнок по колу». Процедура вправи полягала в тому, що учасники спочатку отримували завдання лише створити певний малюнок, проте, незабаром неочікувано звучала інструкція віддати свій малюнок та продовжити малювання на «чужій» роботі. Реакції учасників різнилися, залежно від їх особистісних особливостей. Так були ті, хто спокійно продовжував роботу іншого, а були й такі, хто довго журився з приводу того, що у нього забрали його малюнок і йому доводиться виконувати роботу «за іншого». Проте, в процесі роботи вище описані бурхливі реакції змінювалися на більш спокійні, а згодом переростали навіть у захоплення продовжувати «чужі» роботи.

Емоційна стійкість, вміння вийти зі стресу передбачало здатність витримувати стрес та контролювати свої імпульси; включало здатність залишатися спокійним/толерантним до стресу (здатність залишатися спокійним та зосередженим, конструктивно протистояти несприятливим подіям та конфліктним емоціям, не відступаючи) та здатність стримати порив до миттєвої дії/контроль імпульсів (здатність протистояти або відтермінувати намір виконати певну дію). Змогу повправлятися в емоційній стійкості дала, зокрема, вправа-рольова гра «Донорське серце» [221]. За її умовами, гравці мали прийняти складне рішення. Це була стресова ситуація, коли вони мали змогу врятувати життя лише одній людині, тоді як багато інших страждали від такого рішення. Вправа також демонструвала звичні стратегії поведінки

учасників в стресових ситуаціях в реальному житті. В ході аналізу та отриманні зворотного зв'язку (перш за все - від тренера) члени групи задумувалися над своїми особливостями та потенційними можливостями.

Важливо відзначити, що не зважаючи на певну спрямованість кожної вправи та чітке розмежування задач кожного блоку, в ході роботи на кожному занятті більшою чи меншою мірою відбувався паралельно розвиток всіх емоційних компетенцій. Це пояснюється, по-перше тим, що вправи є мультизадачними, що відповідає реальними життєвими ситуаціям. Так, ми не можемо, наприклад, гарно усвідомлювати, що відбувається з іншими людьми, якщо не вміємо відслідковувати подібні переживання в собі. Або ж ми не можемо вплинути на переживання іншої людини, якщо не вміємо поводитись зі своїми власними. По-друге, емоційний інтелект є системним утворенням, завдячуючи чому, при зміні його окремих компонентів / складових змінюється і все явище в цілому.

Однією із вправ, що будучи комплексною, дозволила учасникам не лише потренувати та перевірити свої вміння використовувати знання про емоції, а й продемонструвала важливість здібностей емоційного інтелекту для запобігання переживанню самотності, була гра «Катастрофа в пустелі» [37], представлена у додатку В 3. Учасники мали ігрову ситуацію, у якій всі вони опинились у пустелі після падіння літака. Літак розбився, проте всі пасажери були неушкоджені. Окрім того, у них був набір предметів, які вони могли використовувати для свого виживання та/або рятування. Завданням учасників було проранжувати згаданий перелік предметів у порядку їх необхідності для групи. Для виконання завдання студенти мали визначитися із стратегією своєї поведінки: йти на зустріч цивілізації чи чекати рятувальників. В ході виконання вправи, учасники демонстрували вміння опановувати свої емоції, зважати на емоції інших та приймати спільне рішення. Процес ранжування предметів не був тривалим, адже група досить швидко одностайно прийняла рішення про стратегію поведінки – йти на зустріч цивілізації. В ході обговорення вправи студенти говорили про позитивні емоції, які їх переповнювали після її

виконання. Виявилось, що такий настрій, зокрема, був спричинений позитивним досвідом групової взаємодії. Адже саме ідеї та знання різних учасників групи дозволили успішно виконати завдання. Студенти відзначали поліпшення свого настрою, появу більш інтенсивних позитивних емоцій в порівнянні з початком заняття, зменшення актуальності для них переживання самотності. Причиною цього, на їх думку, була взаємодія з учасниками тренінгової групи впродовж як виконання описаної вправи, так і заняття загалом. Отже, така реакція є свідченням того, що тренінгова робота з розвитку здібностей емоційного інтелекту сприяє запобіганню переживання самотності в юнацькому віці.

Таким чином, окрім загальних завдань на кожному занятті, враховуючи його основну мету, вирішувались конкретні задачі відповідно до етапів заняття. Проте, насправді це був цілісний процес трансформації, що відбувався з учасниками тренінгу. Така робота сприяла підвищенню емоційної компетентності учасників експерименту, досягненню міжособистісних відносин у групі, що в свою чергу позитивно позначалось на змінах глибини переживання самотності учасниками експерименту. Отже, описана форма організації тренінгових занять сприяла досягненню поставленої мети, а саме розвитку здібностей емоційного інтелекту та, як наслідок, подоланню переживання самотності.

4. **Заключний етап** – підведення підсумків. Необхідними елементами тренінгової роботи були обмін враженнями та обговорення. Цей етап мав оцінювальний характер, що реалізувався через процедури рефлексії та зворотного зв'язку. Відбувалась інтеграція отриманого досвіду, аналіз нових «надбань». Наприкінці кожного заняття учасники ділились своїми почуттями, враженнями, настроєм. Особлива увага зверталась на те, що, на думку ведучого, залишилось не зовсім зрозумілим. Учасники давали відповіді на питання:

- Що ви зараз відчуваєте?
- Якими думками хотілось поділитися з групою?

– Що було для вас найбільш цікавим, новим, неочікуваним?

На цьому етапі учасники аналізували отриманий досвід, відзначали зміни, що відбулись та робили обґрунтовані висновки про ефективність розвитку складових емоційного інтелекту для подолання самотності в юнацькому віці.

Наприкінці заняття учасники, як правило, отримували «домашнє завдання» – наприклад, ведення щоденника емоцій, відпрацювання певної навички, пошук необхідної інформації по темі наступного заняття (підбір метафор, фото, ілюстрацій) тощо.

Реалізація корекційної частини розробленої моделі здійснювалася, як вже зазначалося, з використанням еkleктичного підходу. Застосування методів та методик різних психологічних напрямів як в ході тренінгу, так і під час індивідуальної роботи дозволило надавати допомогу на всіх трьох рівнях роботи, описаних В. Каркоу та П. Сандерсон [318]:

- 1й рівень: дозволяє підвищити стійкість уваги, навчити дотримуватися правил та вказівок, укріпити орієнтування в реальності, сформувати адекватну поведінку, сприяти активній участі, вдосконалити співпрацю з оточуючими;

- 2й рівень: дозволяє клієнту відкрити та зрозуміти свою типову модель поведінки, навчитися ділитися своїми переживаннями, зрозуміти причини проблем, не адаптивна поведінка та стосунки, поглибити розуміння себе та розуміння поведінки «тут і зараз»;

- 3й рівень: робота з динамікою несвідомого, ознайомлення та робота з подавленим матеріалом, дозволяє пов'язати досвід дитинства або більш пізніх років з своєю теперішньою поведінкою.

Першому рівню відповідає когнітивно-біхевіоріальний підхід, другому – гуманістичний, а третьому – психодинамічно-орієнтований підхід.

Важливу роль в отриманні ефективного результату розробленої нами програми відіграли засоби, що застосовувалися для розв'язання основних завдань програми розвитку емоційного інтелекту. Так, в роботі нами були використані: метод символдрами, психодрами, психогімнастика, арт-терапія,

дискусійні та ігрові методи, медитативні техніки та релаксаційні вправи, зворотній зв'язок тощо.

Завдячуючи методам *символдрами*, учасники мали змогу попрацювати зі своїми переносними почуттями, звернути увагу на спрацювання та прояв своїх механізмів захисту в ситуаціях реального спілкування в групі (попередньо зі своїми механізмами захисту студенти знайомились в індивідуальній роботі з психологом).

Елементи *психодрами* дозволяли програти певні ситуації членами групи та відслідкувати роль та місце емоційних реакцій як у власній поведінці, так і діях оточуючих.

Психогімнастика сприяла зняттю напруження, страхів, розвитку уважності, скороченню емоційної дистанції між учасниками групи, формуванню здатності виражати почуття та емоційні стани без слів та розуміти невербальну поведінку інших людей.

Впливаючи методами *арт-терапії*, стимулюючи естетичні реакції, формувались установки на керування емоціями. Впливаючи на праву півкулю, арт-терапія дозволяла змінювати поведінку учасників без участі раціонального мислення.

Дискусійні методи також сприяли розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. Як відзначає Н. Самуйлова, будь-яка хвилююча соціальна тематика дискусій може слугувати емоційно-інтелектуальному розвитку [194]. Тож групова дискусія забезпечувала аналіз конкретних ситуацій та виявлення їх позитивних та негативних аспектів. Завдяки їй учасники мали можливість побачити, як по різному можна підійти до вирішення однієї і тієї ж проблеми.

Ігрові методи були спрямовані як на загальні цілі (зняття напруги, тривоги, встановлення позитивного емоційного контакту), так і на вирішення окремих задач (розвиток певних навичок та здібностей, особистісних якостей тощо).

Медитативні техніки та релаксаційні вправи забезпечували зняття нервово-психічного напруження, що властиві особливо на початковому етапі роботи групи.

Зворотній зв'язок. Його ефективність досягалася за допомогою дотримання таких основних умов: описовий характер, невідкладність, специфічність (а не узагальненість, тобто він повинен стосуватися конкретного прояву учасника, а не поведінки в цілому); реалізація зворотного зв'язку в контексті групи. Таким чином, кожен учасник міг за допомогою групи розібратися, що в нього виходить добре, що потребує подальшого розвитку, що знижує ефективність виконання завдань і відповідно потребує зміни чи вдосконалення.

Контрольно-діагностичний етап. По завершенню реалізації програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці проводилась оцінка змін у розвитку емоційного інтелекту та, як наслідок, змін у переживанні самотності. З цією метою були використані перелічені вище (в ході описання констатувального етапу експерименту) методики. Детальніше на оцінюванні ефективності програми та отриманих результатах ми зупинимось у розділі 3.3.

3.2. Результати формувального експерименту розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці

В контрольній частині нашого дослідження проводилося вивчення динаміки показників емоційного інтелекту досліджуваних та інтенсивності переживання ними самотності в результаті впровадження та апробації розробленої моделі психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці. Описання отриманих результатів наводиться у цьому підрозділі. Проведення даної частини експериментальної роботи проводилося з використанням отриманих результатів констатувального і формувального експериментів. Розробка

контрольної частини експерименту також ґрунтувалася на фундаментальних роботах з теорії та практики психологічного експерименту [66].

Мета проведеного контрольно-діагностичного етапу формувального експерименту – дослідження динаміки розвитку емоційного інтелекту студентів та, як наслідок, змін у переживанні ними самотності в результаті впровадження та апробації розробленої моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці.

У зв'язку з поставленою метою *завдання* цієї проведеної частини дослідження були наступними:

- діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту та його особливостей у студентів ВНЗ перед та після впровадження розробленої моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці;

- виявлення динаміки зміни глибини переживання самотності студентами ВНЗ в результаті впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці.

Контрольно-діагностична частина є логічним продовженням констатувального етапу формувального експерименту. Вона була спрямована на перевірку висунутої в формувальному експерименті емпіричної гіпотези про те, що в процесі роботи з молоддю можливе створення таких психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку емоційного інтелекту і цим забезпечують можливість більш ефективного встановлення міжособистісних стосунків і, як наслідок, зниження інтенсивності переживання самотності молодими людьми. В якості незалежної змінної виступає модель психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту; в якості залежної – рівень емоційного інтелекту студентів та інтенсивність переживання ними самотності. Проведене дослідження орієнтоване на встановлення причинно-наслідкового зв'язку між двома змінними – рівнем розвитку емоційного інтелекту та глибиною переживання самотності.

Ефективність результатів реалізації програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності досліджувалась за допомогою використання таких методик, описаних в п. 2.1.:

- «Тест на емоційний інтелект Мейєра-Селовея-Карузо (MSCEIT);
- Опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна (EmIn).
- Методика діагностики рівня суб'єктивного переживання почуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона (the UCLA Loneliness Scale);
- Шкала вимірювання соціальної та емоційної самотності для дорослих Е. Ді Томасо (the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults – SELSA).

Процедура опитування включала підготовку бланків опитування, проведення власне діагностичної процедури до та після експериментального впливу, обробку та аналіз результатів. Досліджувані були проінформовані про мету та задачі діагностики. Обробка та інтерпретація отриманих результатів проводилась відповідно до ключів використаних психодіагностичних методик. Отримані результати порівнювались, аналізувались виявлені зрушення показників.

Оцінка зсувів показників переживання самотності та рівня емоційного інтелекту здійснювалась на основі Т-критерію Вілкоксона. Вказаний метод використовується для порівняння двох залежних вибірок, тобто встановлення статистичної значимості зміни виміряних показників до та після експериментального впливу. Т-критерій Вілкоксона ґрунтується на упорядкуванні величин різниць (зсувів) значень ознаки в кожній парі її вимірів.

У проведеному нами дослідженні була також здійснена процедура тестування контрольної групи з метою підтвердження отриманих закономірностей в експериментальній групі. Контрольна група являла собою вибірку з 30 студентів, які брали участь в констатувальній частині дослідження.

Порівняння результатів до та після впровадження програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці дозволило виявити наступні тенденції. На рисунку 3.1. представлені результати порівняння середніх значень виміряних показників емоційного інтелекту до та

після експериментального впливу. Як можна бачити з представлених даних, відбулося підвищення рівня всіх вимірних показників емоційного інтелекту від етапу констатуючого експерименту до контрольної частини формувального експерименту. Зростання загального рівня емоційного інтелекту випробовуваних, а також окремих його складових виявило як вимірювання, проведене з використанням самозвітів досліджуваних (ЕмІн Д.В. Люсіна), так і здійснене з застосуванням об'єктивної оцінки (тест Мейєра-Селовея-Карузо). Це свідчить про підвищення емоційної компетентності молодих людей в результаті участі в запропонованій програмі розвитку емоційного інтелекту. Студенти поліпшили свої вміння ідентифікувати, розуміти та керувати як власними емоціями, так і емоціями інших людей.

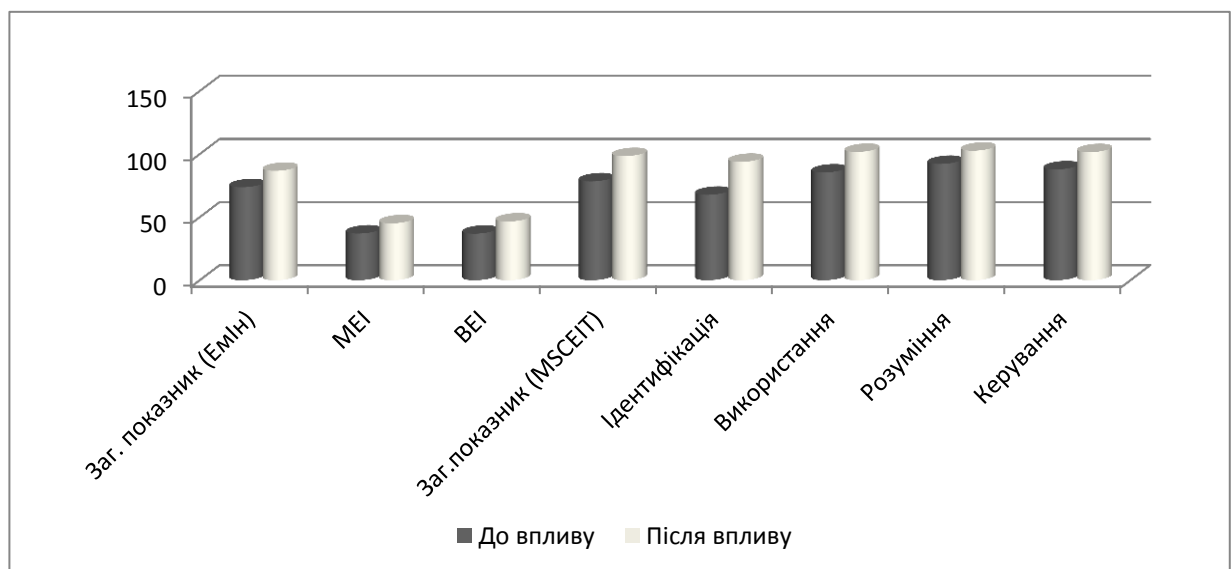


Рис. 3.1. Середні значення показників емоційного інтелекту в експериментальній групі до та після експериментального впливу (у %)

Математична обробка результатів на основі Т-критерію Вілкоксона дозволяє зробити висновок, що в цілому, для вибірки досліджуваних, що приймала участь у експериментальній роботі, характерні позитивні зсуви всіх діагностичних показників емоційного інтелекту. Отримані дані представлені у таблиці 3.1. Всі виявлені відмінності відповідають високому рівню статистичної значущості ($p \leq 0,01$).

Таблиця 3.1.

**Оцінка зсувів діагностичних показників емоційного інтелекту
(Т-критерії Вілкоксона)**

N=30

Шкали методик	Т-критерій Вілкоксона	Середній ранг		р- рівень значущості	Значущість
		Негативні ранги	Позитивні ранги		
<i>ЕмІн</i>					
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	-4,785	0,00	15,5	0,000	$p \leq 0,01$
Міжособистісний емоційний інтелект	-4,787	0,00	15,5	0,000	$p \leq 0,01$
Загальний показник ем.інт.	-4,784	0,00	15,5	0,000	$p \leq 0,01$
<i>MSCEIT</i>					
Ідентифікація емоцій	-4,787	0,00	15,5	0,000	$p \leq 0,01$
Використання емоцій	-4,752	1,5	15,98	0,000	$p \leq 0,01$
Розуміння емоцій	-4,015	5,33	17,52	0,000	$p \leq 0,01$
Керування емоціями	-4,621	2,67	19,63	0,000	$p \leq 0,01$
Загальний показник ем.інт.	-4,784	0,00	15,5	0,000	$p \leq 0,01$

Показники загального рівня емоційного інтелекту та його складових представників експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці, отримані з використанням методики ЕмІн Д.В. Люсіна, представлені в таблиці 3.2. та у додатку Д. Як бачимо з таблиці, в результаті формувального експерименту число осіб з високим рівнем емоційного інтелекту зросло на 13,33% (з 3 до 7 осіб); з середнім – на 36,67% (з 8 до 19 осіб). Навпаки, кількість студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту зменшилася на половину (з 19 до 4 осіб).

Подібна тенденція спостерігається і при застосуванні тесту Мейєра-Селовея-Карузо, результати якого наведені в додатку В. Подібне збільшення загального рівня емоційного інтелекту обумовлене зростанням всіх його складових (здатності ідентифікувати та розуміти емоції, керувати ними і

використовувати знання про емоції). Описані зміни відбулися як у внутрішньо-особистісній емоційній компетентності, так і міжособистісній. Результати діагностики складових емоційного інтелекту експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці представлені в додатках Г та Д.

За підсумками проведеного тестування контрольної групи статистично значущих змін в результатах діагностики рівня емоційного інтелекту та окремих його складових за результатами вихідного (констатуючого) та підсумкового зрізу у контрольній групі не виявлено. Це свідчить про те, що для суттєвої зміни рівня розвитку емоційного інтелекту необхідний спеціально організований вплив, який застосовувався до учасників експериментальної групи.

Таблиця 3.2.

Показники рівня емоційного інтелекту експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (з застосуванням методики ЕмІн Д.В. Люсіна)

N=60

Рівень емоційного інтелекту_ЕмІн	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	3	10	7	23,33	4	13,33	5	16,67	5	16,67	0	0
Середній	8	26,67	19	63,33	11	36,67	16	53,33	17	56,67	1	3,33
Низький	19	63,33	4	13,33	15	50	9	30	8	26,67	1	3,33

Отже, в результаті проведеної роботи з реалізації програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці відбулося досить значне зростання всіх вимірних показників емоційного

інтелекту. Такі зміни є свідченням того, що після участі в запропонованій програмі юнаки стали краще орієнтуватися у власних емоційних переживаннях, та в емоціях інших людей; також вони покращили вміння керувати емоціями, як власними, так і інших людей, та використовувати знання про це у міжособистісній взаємодії.

Таким чином, в результаті психопросвітницької та психокорекційної роботи зі студентами відбулося значне зростання всіх компонентів емоційного інтелекту учасників експерименту. Проте, загальний аналіз результатів проведеної роботи (як індивідуальної, так і групової) зі студентами показав значну позитивну динаміку зміни не лише в області збільшення емоційного інтелекту, але і в особливостях переживання ними самотності.

Участь молоді у запропонованій програмі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці позитивно позначилась як на розвитку їх емоційного інтелекту, так і на переживанні ними самотності. Розроблений нами комплекс психопросвітницьких та психокорекційних заходів сприяв оптимізації рівня переживання самотності у юнаків та розвитку їх емоційного інтелекту. Отже, представлена програма виявилась ефективною, тобто сприяла розвитку емоційного інтелекту та оптимізації переживання самотності, що підтверджують отримані нами експериментальні дані. Розглянемо отримані результати детальніше.

На рисунку 3.2. представлені результати порівняння середніх значень вимірних показників самотності до та після експериментального впливу. Представлені дані засвідчують як зниження інтенсивності переживання самотності в цілому, так і окремих її видів (романтичної, сімейної, соціальної) від етапу констатуючого експерименту до контрольної частини формувального експерименту.

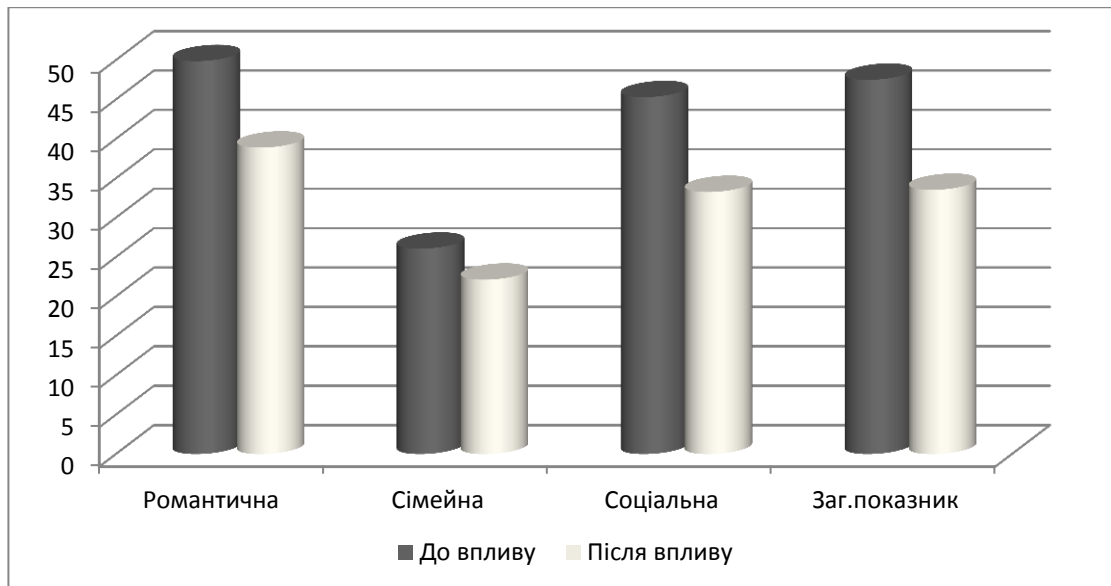


Рис. 3.2. Середні значення показників самотності в експериментальній групі до та після експериментального впливу (у %)

Проведена математична обробка результатів з використанням Т-критерію Вілкоксона дозволяє зробити висновок, що для вибірки досліджуваних, що приймала участь у експериментальній роботі, характерні позитивні зсуви всіх діагностичних показників переживання самотності. Отримані дані представлені у таблиці 3.3. Всі виявлені відмінності знаходяться на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$).

Таблиця 3.3.

**Оцінка зсувів діагностичних показників самотності
(Т-критерій Вілкоксона)**

N=30

Шкали методик	Т-критерій Вілкоксона	Середній ранг		р-рівень значущості	Значущість
		Негативні ранги	Позитивні ранги		
<i>UCLA</i>					
Самотність	-4,586	15,91	2,75	0,000	$p \leq 0,01$
<i>SELSA</i>					
Романтична самотність	-2,757	15,27	16,42	0,006	$p \leq 0,01$
Сімейна самотність	-3,587	19,36	6,5	0,000	$p \leq 0,01$
Соціальна самотність	-4,189	16,11	10	0,000	$p \leq 0,01$

Інтенсивність переживання самотності представників експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці представлені в таблиці 3.4. Із вказаної таблиці слідує, що після реалізації розробленої програми розвитку емоційного інтелекту як чинника подолання самотності в юнацькому віці в експериментальній групі зменшились показники високого ступеня переживання самотності (з 23,33% до 6,67%) та збільшилась доля тих, хто рідко переживає самотність (з 3,3% до 53,33%). Кількість учасників з середнім рівнем самотності теж знизилась на 33,33%. Це свідчить про те, що після участі у запропонованій програмі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці досліджувані стали почуватись менш самотніми, ізольованими, непотрібними. Подібна динаміка спостерігається і окремо по видам самотності: сімейній, романтичній та соціальній, що проілюстровано в додатку Є.

Таблиця 3.4.

Показники інтенсивності переживання самотності експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням методики діагностики рівня суб'єктивного переживання почуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона)

N=60

Рівень самотності	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експеримент		Після експеримент		Різниця		До експеримент		Після експеримент		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	7	23,33	2	6,67	5	16,67	3	10	2	6,67	1	3,3
Середній	22	73,33	12	40	10	33,33	18	60	18	60	0	0
Низький	1	3,3	16	53,33	15	50	9	30	10	33,33	1	3,3

Аналіз даних проведеного тестування інтенсивності переживання самотності контрольної групи не виявив статистично значущих змін в

результатах діагностики за результатами вихідного (констатуючого) та підсумкового зрізу у контрольній групі. Це є свідченням того, що для зниження інтенсивності переживання як самотності в цілому, так і окремих її видів необхідний спеціально організований вплив, який застосовувався до учасників експериментальної групи. Тут важливо відзначити, що зниження інтенсивності переживання самотності було обумовлене зміною мислення та поведінки учасників експерименту. Вказані зміни стали можливі в результаті експериментального впливу, що являв собою розвиток здібностей емоційного інтелекту, тобто підвищення емоційної компетентності учасників.

Окрім цього, за підсумками проведеної статистичної перевірки також було встановлено, що виявлений у констатувальному експерименті взаємозв'язок між рівнями розвитку емоційного інтелекту та глибиною переживання самотності зберігається. В результаті кореляційного аналізу даних, здійсненого з допомогою рангової кореляції Спірмена, виявлений негативний кореляційний зв'язок на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) між загальною шкалою самотності та загальним показником емоційного інтелекту як за методикою Мейєра - Селовея - Карузо ($r = -,351$), так і Д.В. Люсіна ($r = -,283$). Спостерігається також негативний кореляційний зв'язок на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) між показником емоційного інтелекту за методикою Мейєра - Селовея - Карузо та окремо сімейною ($r = -,341$) та соціальною самотністю ($r = -,289$), а також між показником емоційного інтелекту за методикою Д.В. Люсіна та романтичною самотністю ($r = -,235$). Статистично достовірні відмінності встановлено між показником емоційного інтелекту за методикою Д.В. Люсіна та сімейною ($r = -,133$) і соціальною самотністю ($r = -,147$). Отже, можемо стверджувати, що зростання емоційного інтелекту студентів після участі в розробленій програмі розвитку емоційного інтелекту позитивно позначилось на інтенсивності переживання ними самотності, яка суттєво знизилась.

Таблиця 3.5.

Кореляційні зв'язки між глибиною переживання самотності та рівнем розвитку емоційного інтелекту (у представників експериментальної групи формувального експерименту)

N=30

Методики для дослідження емоційного інтелекту	Шкала соціальної та емоційної самотності для дорослих Е.Ді Томасо						Шкала самотності Рассела-Фергюсона	
	романтична		сімейна		соціальна		загальний показник	
	Коеф. кореляції	Значу щість	Коеф. кореляції	Значу щість	Коеф. кореляції	Значу щість	Коеф. кореляції	Значу щість
Емін	-,235	p≤0,01	-,133	p≤0,05	-,147	p≤0,05	-,283	p≤0,01
MSCEIT	-,047	не значуща	-,341	p≤0,01	-,289	p≤0,01	-,351	p≤0,01

Узагальнюючи результати формувального експерименту, можна зробити висновок, що в результаті реалізації розробленої програми вдалося зменшити інтенсивність переживання самотності її учасниками за рахунок розвитку емоційного інтелекту. Ріст емоційного інтелекту через комплекс педагогічних та психокорекційних заходів сприяв позитивній динаміці особистісних змін випробовуваних, що в свою чергу позитивно позначились на їх психологічному благополуччі, а саме сприяли зменшенню інтенсивності переживання самотності молодими людьми.

Таким чином, модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці апробована у практичній роботі та оцінена як результативна. Підставою для такої оцінки є дані порівняльного аналізу глибини переживання самотності та рівня емоційного інтелекту до та після реалізації програми; дані математичної обробки результатів, отриманих після завершення формувального експерименту, та порівняння їх з результатами первинної діагностики.

Критеріями ефективності розробленої моделі є її відповідність заявленим цілям та задачам, а також зафіксовані зміни, що відбулися з учасниками в процесі роботи, а саме позитивна динаміка розвитку емоційного інтелекту та його компонентів: розвиток навичок усвідомлення, керування та контролю своїх емоцій, розвиток емпатії, підвищення самооцінки, впевненості у собі, розвиток і оптимізація комунікативних здібностей, що відображається у навиках спілкування і прийомах міжособистісної оцінки, розвитку соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, обирати і реалізовувати адекватні форми спілкування, відкритість та готовність зрозуміти та прийняти поведінку іншої людини; а також зниження інтенсивності переживання самотності молодими людьми.

Програма виявилась ефективною оскільки забезпечує умови для комплексного розвитку всіх аспектів емоційного інтелекту через застосування низки методів психопросвітницької та психокорекційної роботи, оптимізуючи тим самим рівень переживання самотності у юнаків та дівчат.

Далі в наступному підрозділі подаємо описання загальних рекомендацій щодо впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці в умовах ВНЗ.

3.3. Рекомендації практичним психологам та викладачам ВНЗ щодо розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання переживанню самотності в юнацькому віці

Отримані результати проведеного експериментального дослідження щодо актуальності заявленої проблеми переживання самотності та браку емоційної компетентності молоді обґрунтовують необхідність проведення роботи з представниками юнацького віку у зазначеному напрямку. Згідно даним формувального експерименту, підвищення рівня емоційного інтелекту сприяє зниженню інтенсивності переживання самотності в юнацькому віці.

У створенні психолого-педагогічних умов, пов'язаних з розвитком емоційного інтелекту та подоланням самотності в юнацькому віці в умовах ВНЗ, можна виокремити три групи учасників, які включені до цього процесу: викладачів, психологів та студентів. Ефективність і результативність створюваних умов як для розвитку емоційного інтелекту, так і подолання самотності залежить від злагодженої взаємодії всіх трьох сторін. Тому для створення умов розвитку емоційного інтелекту важливою є активність всіх перелічених учасників цього процесу. Проте, на наше переконання, найбільш ефективною тут є робота психологів в рамках психологічної служби ВНЗ (за рахунок дотримання принципів системності та цілісності в своїй діяльності). У цій ситуації вирішення поставленої задачі (запобігання переживанню самотності студентів через розвиток їх емоційного інтелекту) буде тісно пов'язане з виконанням основних функцій психологів у ВНЗ (діагностика, корекція, реабілітація, профілактика, прогностика, просвіта), що реалізуються через:

- 1) організацію профорієнтаційної роботи з абітурієнтами та студентами початкових курсів;
- 2) забезпечення якнайшвидшої адаптації студентів у ВНЗ, надання допомоги першокурсникам у виробленні навичок культурного спілкування, в розвитку почуття довіри, товариськості тощо;
- 3) розробку індивідуальних рекомендацій студентам, які потребують психолого-педагогічної допомоги, розвиток навичок самоконтролю;
- 4) роботу з кураторами, а також з педагогічним колективом щодо впровадження особистісно-орієнтованого підходу до студентів;
- 5) виявлення конфліктних ситуацій в колективах ВНЗ, надання допомоги в їх ослабленні або знятті і встановлення конструктивних стосунків, проведення спеціальних профілактичних заходів з потенційними учасниками конфліктів;
- 6) системну психодіагностику всіх студентів, визначення найбільш значимих психологічних труднощів (об'єктивних і суб'єктивних),

7) розробку тематичних рекомендацій, навчання прийомам психологічної саморегуляції викладачів і студентів ВНЗ з метою зміцнення їх психічного здоров'я, оптимізації психологічного клімату в колективі та підвищення ефективності й інтенсивності праці;

8) організацію та проведення психотерапевтичних впливів на осіб, схильних до неврозів; забезпечення психологічної реабілітації, навчання основам психічної саморегуляції;

9) розробку та поширення тематичних пам'яток серед студентів, викладачів та співробітників ВНЗ;

10) підготовку і публікації статей з психогігієни і психопрофілактики як у електронних, так і в друкованих періодичних виданнях тощо [78].

Також робота в окресленому напрямку відповідає основним завданням у справі надання психологічної допомоги студентам ВНЗ, описаними Н.В. Чепелевою та Н.І. Пов'якель [249]:

- консультативна допомога у розв'язанні гострих життєвих проблем, криз, внутрішніх конфліктів;
- консультативна та обмежена рамками закладу психотерапевтична допомога у виробленні адекватних форм поведінки, комунікативних вмінь у різноманітних життєвих, навчальних та професійних ситуаціях;
- сприяння позитивному розв'язанню конфліктів у студентських групах.

Розвиток емоційного інтелекту в юнацькому віці повинен проводитися систематично та комплексно, включати в себе такі компоненти: висвітлення теоретичних аспектів емоційного життя людини; індивідуальна робота по самопізнанню та корекції деструктивних переконань; можливість практично відпрацювати навички саморегуляції, управління емоційними станами з метою самомотивації, навички емпатійного слухання та сприймання емоцій інших людей, що передаються вербально та невербально. Саме такою є запропонована нами програма розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці, що описана в п. 3.2.

Доцільність проведення такої роботи з молоддю обумовлена також особливостями цього віку, для якого характерна висока сенситивність і гнучкість психічних процесів, цікавість до власного внутрішнього світу. Організація діяльності у напрямку розвитку емоційного інтелекту студентів ВНЗ може здійснюватися в різних варіантах. Так, наприклад, психологи у своїй практичній діяльності можуть організовувати факультативні курси, пов'язані з підвищенням емоційної культури, тренінгові заняття, що дозволяють відкрити нові можливості в емоційному самовираженні студентів, звертати увагу на емоційний компонент в індивідуальній консультативній та психотерапевтичній роботі зі студентами. За відсутності можливості реалізації всіх компонентів розробленої нами програми можливе часткове її втілення, що також, на нашу думку, може бути результативно.

Окремо варто наголосити на тому, що багато проблем молоді, зокрема пов'язаних із переживанням самотності, залежать від їх низької психологічної культури. Тому, важливо приділяти посилену увагу психологічній просвіті, що може реалізуватися як через індивідуальні, так і групові форми роботи. Актуалізація важливості здібностей, що складають емоційний інтелект, має стати одним з векторів психологічної просвіти.

Доведена особлива ефективність для розвитку емоційного інтелекту саме тренінгової форми роботи. Остання може бути реалізована у ВНЗ практичним психологом під час проведення «години психолога», на кураторських годинах, а також в діяльності психологічних гуртків. Серед завдань повинен бути розвиток навичок спілкування, самоуправління, самоусвідомлення, емоційної стійкості, позитивного ставлення до себе, внутрішнього локусу контролю та емпатії. Особливу увагу треба приділити розвитку навичок міжособистісної взаємодії, розпізнання емоцій інших людей, стимулювати здатність читати невербальні сигнали іншої людини, навчити передбачати вчинки людей у різних ситуаціях. Також необхідно формувати здатність отримувати досвід від переживання негативних емоцій, безоціночно ставитись до своїх емоцій.

Дотримання індивідуального підходу до роботи практичного психолога зі студентами передбачає індивідуальне психологічне консультування та немедичну психотерапію в умовах ВНЗ. Ця форма надання психологічної допомоги молоді в подоланні переживання самотності забезпечує пропрацювання проблеми на більш глибокому психічному рівні з урахуванням індивідуальних особливостей молодих людей. Зокрема, йдеться про роботу з психологічними захистами, переносними почуттями. Відповідно до поставлених задач варто обирати методи глибинно-орієнтованої психотерапії, що забезпечать успішність проведеної роботи. До таких методів відноситься, зокрема, символдрама, переваги та особливості використання якої описані в пп. 3.1. та 3.2.

Важливо відзначити, що створення психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту молоді в ВНЗ повинно включати роботу практичного психолога не лише зі студентами, а й з представниками викладацького складу. Така необхідність обумовлена недостатнім розвитком психологічної культури викладачів, які теж мають відігравати важливу роль в роботі з молоддю в окресленому напрямку. Їх участь в процесі, пов'язаному з розвитком емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці, є невід'ємною його складовою. Одним із значущих завдань, що стоять перед викладацьким колективом, є дотримання основної спрямованості своєї діяльності на гуманізацію та особистісну орієнтацію процесу навчання. Особистісний розвиток студентів більш стрімкий, якщо з боку викладачів спостерігається повага прав студентів, їх гідності. Окрім загальних дисциплін соціально-гуманітарного спрямування, окрему увагу необхідно приділити тематичним навчально-факультативним курсам психологічного спрямування, наприклад, «психологія», «психологія особистості», «соціальна психологія» тощо.

Викладання тематичних навчально-факультативних курсів, які реалізуються за рахунок годин варіативної складової навчальних планів ВНЗ, є

однією із умов розвитку емоційного інтелекту. Особливостями таких навчальних курсів мають бути:

- предметне спрямування змісту;
- забезпечення активізації процесів самопізнання, самооцінки та актуалізацію потреби у самовдосконаленні студентів;
- особливий акцент на ролі емоційної сфери в житті людини та важливості здібностей емоційного інтелекту;
- науковість змісту, що базується на сучасних дослідженнях у галузі психології;
- використання різних методів навчання: словесних, наочних, практичних; перевага надається методам, що сприяють формуванню пізнавальної активності: проблемно-пошуковим, дослідницьким тощо,
- використання вправ з тренінгової програми розвитку емоційного інтелекту на семінарських заняттях;
- короткочасність;
- завершеність, оригінальність змісту.

Дієвим, на наш погляд, буде також стимулювання викладачем членів групи до створення внутрішньо-групових комунікації шляхом організації роботи мікрогруп як під час семінарських та практичних занять, так і в процесі підготовки студентів до занять. Така активність студентів надасть їм можливість реалізувати свою потребу в міжособистісній взаємодії, отримати новий досвід спілкування, відпрацювати навички, що входять до компетенцій емоційного інтелекту.

Окрім цього, важливим елементом участі викладачів у створенні психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту молоді є діагностика власних здібностей емоційного інтелекту і готовність до корекції цієї сфери, розвиток рефлексії в області емоційного самовираження і міжособистісної комунікації. Очевидно, що викладач може бути зразком для наслідування у своїх студентів (нехай і не завжди усвідомлено для них самих). Це важливий аспект властивий суб'єктному підходу до навчання [77].

Серед якостей педагога, які позитивно будуть позначатися на розвитку емоційного інтелекту студентів, можна перелічити такі:

- орієнтація на цінності гуманістично-орієнтованої освіти;
- здатність до вільного і відкритого емоційного самовираження;
- високий рівень емоційної культури;
- доброзичливість і чуйність;
- високий рівень інтелектуального розвитку;
- широке коло інтересів і вмінь;
- жвавість і активність характеру;
- почуття гумору, але без схильності до сарказму;
- гнучкість, готовність до перегляду своїх поглядів і постійне вдосконалення;
- творчий, можливо, нетрадиційний особистий світогляд;
- здатність до професійної рефлексії;
- підтримання гарного здоров'я і життєстійкість.

У підсумку можемо зазначити, що діяльність практичного психолога щодо розвитку емоційного інтелекту студентів та запобіганню переживання ними самотності органічно пов'язана з основними функціями психологічної служби ВНЗ. Участь викладачів в процесі реалізації поставлених задач є важливим елементом для досягнення успіху в розвитку емоційного інтелекту студентів як чинника запобіганню переживання ними самотності.

Таким чином, ми розглянули основні рекомендації практичним психологам та викладачам ВНЗ щодо розвитку емоційного інтелекту як чинника запобіганню самотності в юнацькому віці в умовах ВНЗ. Дотримання описаних умов дозволить знизити інтенсивність переживання самотності молоддю шляхом підвищення емоційного інтелекту.

Висновки до третього розділу

1. Теоретичним підґрунтям формувального експерименту з розвитку емоційного інтелекту як чинника запобіганню самотності в юнацькому віці

виступили положення провідних вчених про можливість здійснення профілактики та подолання самотності в юнацькому віці шляхом розширення репертуару соціальних навичок, надання соціально-психологічної підтримки, збільшення можливостей для соціальної взаємодії, роботи з малоадаптивними соціальними когніціями та дисфункціональними установками, каталізації процесів самопізнання та рефлексії, сприяння автентичності, розвитку емпатії та вміння виходити у рефлексивну позицію, актуалізації позитивного потенціалу самотності; можливості впливу на оптимізацію інтенсивності переживання самотності через розвиток емоційного інтелекту; ефективність групової форми психологічної роботи в поєднанні з індивідуальною психологічною підтримкою при профілактиці та подоланні самотності шляхом розвитку емоційного інтелекту; здійснення психо-просвітницької та психокорекційної роботи в рамках функціонування психологічної служби ВНЗ; особливості розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці; психолого-педагогічні умови навчальних та тренінгових курсів, за яких може ефективно відбуватися розвиток емоційного інтелекту студентів; методичні принципи особистісно-розвивального навчання, принципи психологічної корекції та психотерапії, що відповідають всім основним напрямкам сучасної психології (психодинамічному, гуманістичному, поведінковому); ефективність застосування методів символдрами, арт-терапії, психодрами в роботі з розвитку емоційного інтелекту; положення когнітивно-поведінкового підходу до розвитку саморегуляції.

2. Модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці включає індивідуальну та групову психопросвітницьку та психокорекційну роботу зі студентами. Індивідуальна робота являє собою консультування з елементами немедичної психотерапії (метод символдрами) у короткостроковому форматі, що спрямована на інтенсифікацію самопізнання, розвиток навичок інтроспекції та рефлексії, зниження рівня напруженості психологічних захистів молодих людей,

пов'язаних з їх проблемами емоційного самовираження, роботу з переносними та контрпереносними почуттями, встановлення та подолання труднощів у встановленні міжособистісних зв'язків.

Групова робота зі студентами складається з тренінгових занять. Структура програми тренінгу з розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці представлена комплексом процедур, спрямованих на розвиток відповідно внутрішньо-особистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, що передбачає розвиток навичок ідентифікувати та розуміти емоції, як власні так і інших людей, керувати емоціями та відпрацювання вмінь використовувати знання про емоції в міжособистісній взаємодії, тобто досягати бажаного результату, зважаючи як на власні емоції, так і на переживання співбесідника/ів. Це відбувається шляхом підвищення самосвідомості та самооцінки; розвитку навичок інтроспекції та рефлексії, сензитивності та емпатії; впевненості у собі; поліпшення комунікативних здібностей, соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, обирати і реалізовувати адекватні форми спілкування; стимулювання відкритості та готовності зрозуміти та прийняти поведінку іншої людини. Такі особистісні особливості, вміння та навички сприяють зниженню інтенсивності переживання самотності молодими людьми.

Ефективність програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності забезпечується комплексним розвитком всіх аспектів емоційного інтелекту через застосування низки методів роботи. Ефективними в роботі з розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці є засоби символдрами, арт-терапії, психодрами, а також дискусійні та ігрові методи, кейси, медитативні техніки, релаксаційні вправи, зворотній зв'язок, психогімнастика тощо.

3. Результатом впровадження програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці стали кількісні та якісні показники у рівнях емоційного інтелекту, як загалом, так і його

компонентів, а також показники інтенсивності переживання самотності, що виявилось в поліпшенні здібностей емоційного інтелекту юнаків і дівчат (як внутрішньо-особистісного, так і міжособистісного) та оптимізації переживання ними самотності. Молоді люди стали краще орієнтуватися у власних емоційних переживаннях та в емоціях інших людей; вони поліпшили вміння керувати емоціями, як власними, так і оточуючих, та використовувати знання про це у міжособистісній взаємодії; збільшилася цінність і значимість емоційного світу та емоційного самовираження для досліджуваних. Підвищення самосвідомості, розвиток навичок інтроспекції та емпатії, підвищення самооцінки і впевненості у собі, розвиток і оптимізація комунікативних здібностей, соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, обирати і реалізовувати адекватні форми спілкування, відкритість та готовність зрозуміти та прийняти поведінку іншої людини – все це сприяло зниженню інтенсивності переживання самотності молоддю (як загалом, так і окремих її видів – соціальної, емоційної та сімейної самотності).

Отримала підтвердження висунута в ході формувального експерименту гіпотеза про те, що розвиток емоційного інтелекту сприяє зниженню інтенсивності та глибини переживання самотності в юнацькому віці. У ході постекспериментального вимірювання було встановлено, що підвищення рівня здатності до ідентифікації, розуміння та управління емоціями спеціально-організованими засобами (інформаційно-діагностичні заняття, соціально-психологічний тренінг, індивідуальна робота з психологом) сприяє зниженню інтенсивності переживання самотності.

4. Розвиток емоційного інтелекту та подоланням самотності в юнацькому віці в умовах ВНЗ пов'язане з участю викладачів, практичних психологів та студентів у цьому процесі. Ефективність і результативність створюваних умов для розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці залежить від злагодженої взаємодії всіх трьох сторін. Діяльність практичного психолога щодо розвитку емоційного інтелекту студентів та запобігання переживання ними самотності органічно пов'язана з

основними функціями психологічної служби ВНЗ. Реалізація поставлених задач викладацьким колективом повинна відбуватися з дотриманням основної спрямованості своєї діяльності на гуманізацію та особистісну орієнтацію процесу навчання.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Колісник Л.О. Формування емоційного інтелекту учасників навчально-виховного процесу засобами активних соціально-психологічних методів / Л.О. Колісник // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах». – Київ, 2012. – С. 104-107.

2. Колісник Л.О. Засоби розвитку емоційного інтелекту студентів у навчальному процесі / Л.О. Колісник, Ю.І. Хомініч // Гуманізм. Трансгуманізм. Постгуманізм : матеріали доповідей та виступів Міжнародної науково-теоретичної конференції, м. Суми, 19-20 квітня 2013 р. / Ред.кол. : Є.О. Лебідь, А.Є. Лебідь. – Суми : СумДУ, 2013. – С. 48-50. (Автору належить 60% тексту).

3. Колісник Л.О. Роль психологічної служби ВНЗ у профілактиці почуття самотності серед осіб старшого юнацького віку / Л.О. Колісник // Збірник статей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Особистість в екстремальних умовах» : – Ч.1 . – Львів : ЛДУ БЖД, 2013 – 336с. – С. 259-261.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці, яке полягало у визначенні теоретичних підходів до досліджуваної проблеми; емпіричному вивченні особливостей переживання та рівнів глибини почуття самотності у юнацькому віці, специфіки та гендерних аспектів прояву емоційного інтелекту у юнаків та дівчат; виявленні взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та інтенсивністю переживання самотності в юнацькому віці; створенні моделі та обґрунтуванні, розробці й апробації програми розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці; формулюванні практичних рекомендацій для викладачів та практичних психологів ВНЗ щодо профілактики і подолання самотності молодих людей шляхом розвитку емоційного інтелекту.

1. Виникнення самотності у юнаків та дівчат тісно пов'язане з віковими домінантами у психосоціальному розвитку особистості молодої людини – з основними процесами і феноменами самосвідомості, з основними життєвими подіями (відділення від батьківської сім'ї, розширення контексту соціальних відносин, планування свого майбутнього, встановлення інтимно-особистісних стосунків) та із завданнями розвитку особистості. Надмірний самоаналіз та схильність до самодослідження, пошук сенсу життя, конфлікт індивідуальності та ідентичності, рольовий конфлікт та статусна невизначеність, упередженість у стосунках, дисонанс між сексуальними потребами та реальними можливостями їх задовольнити тощо провокують гостре негативне переживання самотності, що позначається на процесах самовизначення та самореалізації молодих людей. Відсутність належної уваги до проблеми самотності може стати чинником виникнення низки проблем, зв'язаних як з фізичним та психічним самопочуттям юнаків та дівчат, так і їх особистісним розвитком.

Самотність – це багатовимірний конструкт, який з одного боку надає можливість вирватися зі стандартних циклів поведінки та реалізувати свою

сингулярність, а з іншого являє собою негативне суб'єктивне переживання особистості, яке супроводжується почуттями покинутості, відчуженості, непотрібності. Самотність як складне та багатоаспектне явище може бути повною мірою описана лише за допомогою багатовимірних класифікацій, які враховують різностороннє бачення її природи та особливостей (загальна / емоційна / соціальна / духовна / комунікативна / екзистенційна; хронічна / ситуативна / швидкоплинна / епізодична; зовнішня / внутрішня / функціональна / стан думок / пов'язана з колом друзів; емоційна ізоляція / просторова ізоляція тощо). Поява негативного переживання самотності в юнацькому віці спричинена як відсутністю усвідомлення своєї універсальності, так і з браком гнучких соціальних навичок здійснення себе у соціальному контексті для прояву власної сингулярності. Феномен, що об'єднує низку таких навичок, у науковій літературі описаний як емоційний інтелект – *здатність сприймати та виражати емоції, розуміти та використовувати їх, управляти емоціями таким чином, щоб сприяти своєму особистісному зростанню.*

Емоційний інтелект включає особистісну (внутрішньо-особистісний інтелект) та міжособистісну (міжособистісний інтелект) компетентності, що представлені такими складовими: 1) сприйняття, оцінка та вираження емоцій; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення; 3) розуміння та аналіз емоційної інформації; 4) регуляція емоцій.

2. Для юнацького віку характерне почуття самотності як комплексне негативне переживання, що охоплює всі її види (соціальна, романтична та сімейна самотність). Переважній більшості юнаків та юнок властивий *середній рівень* переживання самотності (88,24%), який характеризується лише частковою або вибірковою задоволеністю власними соціальними контактами та якістю емоційних зв'язків, переживанням глибокої самотності час від часу, за певних життєвих ситуацій, частим ставленням до самотності як до негативного переживання. Частині юнацької молоді (3,92%) властивий *високий рівень* переживання самотності, для якого притаманним є невпевненість у собі, труднощі у налагодженні контактів, стосунків з іншими людьми, негативна

оцінка усамітнення, побоювання залишатися на самоті. Лише незначна кількість молодих (7,84%) людей характеризується оптимальним *низьким рівнем* почуття самотності, для якого властиві задоволеність власними соціальними контактами та емоційними зв'язками, ініціативність, незалежність, оптимістичне уявлення про життя, позитивне ставлення до усамітнення.

Більшою мірою молодь турбує брак або невдоволеність романтичними стосунками (романтична самотність) та соціальними зв'язками (соціальна самотність), досить чисельною є група тих, хто переживає сімейну самотність. Виявлений позитивний внутрішній зв'язок між дослідженими видами самотності засвідчує їх взаємозалежність.

Гострота проблеми самотності серед осіб юнацького віку переважно є вираженою незалежно від статі. Хоча все ж дещо частіше якістю стосунків у сім'ї та емоційними зв'язками у соціальних групах незадоволені саме юнаки. Переживання як самотності загалом, так і окремих її видів є в цілому актуальним для всього періоду навчання юнаків та юнок у вищому навчальному закладі, а в період від 16-17 до 20-21 року (з першого до четвертого курсу) зафіксована навіть тенденція до його зростання. Подальше зменшення інтенсивності переживання самотності в юнацькому віці є незначним та відбувається переважно за рахунок зниження переживання сімейної самотності.

3. Більшість юнаків та дівчат демонструють середній рівень розвитку емоційного інтелекту, який характеризується недостатнім умінням ідентифікувати як власні емоції, так і емоції інших людей; нерозвиненим умінням точно виражати емоції та потреби, що з ними пов'язані; розрізняти точні та неточні, справжні та несправжні вияви почуттів; використовувати емоції для скерування уваги на важливу інформацію та викликати емоції, що сприятимуть вирішенню певних життєвих ситуацій; не достатньо розвинене вміння розрізняти емоції, зокрема на вербальному рівні, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, не достатньо розвинена здатність помічати раптову зміну емоцій, розуміти комплекси почуттів, що є амбівалентними; недостатнє вміння

бути відкритим для емоцій, свідомо викликати чи навпаки позбуватися певних емоцій, управляти емоційними станами інших людей. Водночас значна частина молодих людей виявляє низький рівень розвитку емоційного інтелекту, за якого вищезазначені прояви мають більш загострений характер вираження.

Досить низькі в цілому показники емоційного інтелекту представників юнацького віку обумовлені браком вміння аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку, прогнозувати подальшу поведінку учасників комунікації та розуміти її причини. У молоді часто недостатньо розвинені вміння передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, прогнозувати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Багато з них не завжди надають значення невербальному спілкуванню, недостатньо уваги звертають на невербальні сигнали учасників комунікації. Певною мірою характерні для них і труднощі у розумінні різних значень, що приймають одні й ті ж вербальні сигнали залежно від контексту ситуації, тобто вони можуть помилятися в інтерпретації слів співбесідника. Це свідчить про брак вміння юнаків використовувати знання про емоції у соціальних контактах, а отже, ускладнює міжособистісні стосунки та знижує можливості соціальної адаптації.

Розвиток емоційного інтелекту в період навчання юнаків та юнок у вищому навчальному закладі характеризується деякою нерівномірністю. Впродовж періоду з 18 до 20 років (з третього по четвертий курс) показники в рівнях емоційного інтелекту юнаків стають дещо нижчими, порівняно із показниками респондентів перших-других курсів. І хоча надалі показники в рівнях емоційного інтелекту п'яти-шестикурсників та групи аспірантів знову підвищуються за рахунок зростання рівнів міжособистісного емоційного інтелекту, внутрішньо-особистісного інтелекту, розуміння емоцій, внутрішньої експресії та міжособистісного розуміння, однак залишаються недостатніми.

Виявлено гендерні відмінності в розвитку окремих складових емоційного інтелекту. Так, юнаки краще демонструють вміння, що лежать в основі внутрішньо-особистісного інтелекту (розуміння власних емоцій, їх вираження

та керування ними), а також можливості управління емоційними переживаннями. Здатність ідентифікувати, використовувати емоції та знання про них краще розвинена у дівчат, що позначається на дещо вищому загальному рівні їх емоційного інтелекту.

Між рівнем розвитку емоційного інтелекту та глибиною переживання самотності особами юнацького віку існує тісний зв'язок – зі збільшенням рівня розвитку емоційного інтелекту спостерігається зниження глибини та інтенсивності переживання самотності. Однаково важливими є як здібності, що входять до складу міжособистісного інтелекту, так і ті, що формують внутрішньо-особистісну компетентність. Більшою мірою емоційний інтелект позначається на соціальній та сімейній самотності, менше – на романтичній. Виникнення переживання самотності в юнацькому віці пов'язане з браком емоційної компетентності молодих людей, що дає підстави розглядати розвиток емоційного інтелекту в якості чинника запобігання самотності в юнацькому віці.

4. Модель розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці базується на теоретичних положеннях про можливість розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту (внутрішньо-особистісного та міжособистісного) через підвищення самосвідомості та самооцінки; розвиток навичок інтроспекції та рефлексії, сензитивності та емпатії; впевненості у собі; поліпшення комунікативних здібностей, соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, обирати і реалізовувати адекватні форми спілкування; стимулювання відкритості та готовності зрозуміти та прийняти поведінку іншої людини за відносно короткий проміжок часу засобами активних соціально-психологічних методів навчання та індивідуального консультування.

Ефективність авторської програми проявилась у підвищенні у досліджуваних цінності емоційного світу – як власного, так і інших людей; підвищенні внутрішньо-особистісної емоційної компетентності – здатності

ідентифікувати, усвідомлювати, розуміти, висловлювати власні емоційні прояви та керувати ними; зниженні рівня напруженості психологічних захистів, пов'язаних з проблемами емоційного самовираження; поліпшенні міжособистісної внутрішньої компетентності – здатності помічати та розуміти емоції інших, а також зважати та, за необхідності, впливати на них; зниженні рівня переживання самотності як результату прояву високого емоційного інтелекту. Застосування методів глибинно-орієнтованої терапії (символдрами) в індивідуальній роботі дає можливість пропрацювати проблеми на більш глибинному психічному рівні з урахуванням індивідуальних особливостей молодих людей. Отримані результати доводять ефективність та доцільність використання апробованої програми для роботи з молоддю в умовах ВНЗ (зокрема, впровадження у практику психологічних служб).

Запропоновані методичні рекомендації для викладацького складу та практичних психологів ВНЗ з метою профілактики та зниження інтенсивності переживання самотності молоді шляхом розвитку емоційного інтелекту допоможуть в оптимізації ефективності навчального процесу та роботи психологічних служб.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання апробації та модифікації розробленої програми розвитку емоційного інтелекту, створення додаткових умов розвитку емоційного інтелекту, виявленні інших чинників виникнення самотності, розробка відповідних психокорекційних програм, спрямованих на її профілактику та подолання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – Екатеринбург : «Деловая книга», 1998. – 368 с.
2. Айгунова О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О.А. Айгунова. – Москва, 2011. – 25 с.
3. Айзенк Г.Ю. Интеллектуальный взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 111–131.
4. Амплеева О.М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / О.М. Амплеева. – О., 2013. – 20 с.
5. Андреева И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта / Андреева И.Н. // Когнитивная психология : Сб. статей. Минск : БГПУ. – 2006. – С. 7–11.
6. Андреева И.Н. Возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы 4 международной научно–практической конференции 10–11 апреля 2009 года, г. Санкт–Петербург / редкол. В.Н.Дежкин [и др.]. – Ч.1 СПб : СПБИУиП, 2009. – С. 24–26.
7. Андреева И.Н. Концептуальное поле понятия "эмоциональный интеллект" / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2009. – N 4. – С. 131–141.
8. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – №5. – 2008. – С. 83–95.

9. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – 5.– С. 57–58.
10. Анохин П.К. Эмоции // Общая психология. Тексты. Т.2. Субъект деятельности. Книга 1. – М., 2002. С. 474–479.
11. Аристотель. О Душе // Сочинения. В 4Т. Под ред. В.Ф. Асмуса. Т.1. – М., 1975.
12. Артамонова А.А. Переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Артамонова Алла Анатольевна. – М., 2008. – 167 с.
13. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.02 / І. Ф. Аршава. – К., 2007. – 34 с.
14. Баер У. Терапия творчеством (Теория и практика психотерапии, использующей разнообразные формы творческой активности) / У. Баер / пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой. – М. : Независимая фирма «Класс», 2013. – 552 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
15. Бантишева О.О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту зі схильністю осіб юнацького віку до віктимної поведінки / О.О. Бантишева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 121. – Т.1 – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – № 121. – 228с. (Серія: Психологічні науки). С. 25–29.
16. Барабанщиков В.А. Принцип системности в современной психологии / В.А. Барабанщиков // Психология: журнал высшей школы экономики. – 2004. – Т.1., №3. – С. 3–17.
17. Бассин Ф.В. «Значащие» переживания и проблема собственно психологической закономерности / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. 1972. – № 3. – С. 105-124.
18. Белоконь О.В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : автореф. дис. на соискание научн. степени канд.

психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» // О.В. Белоконь – Москва, 2008. – 26 с.

19. Бердяев Н.А. Я и мир объектов (Опыт философии одиночества и общения) / Н.А. Бердяев. – М. : "Республика", 1994. – 300 с.

20. Березовская Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: сборник статей / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск, 2006. – С. 16–20.

21. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Г. Березюк // Психологічні студії Львівського ун-ту. – С. 20 – 23.

22. Білоус Р.М. Психологічні особливості самотності в юнацькому віці / Р.М. Білоус, В.С. Лялюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 121 Т.1. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – № 121. – 228с. (Серія : Психологічні науки). – С. 25–29.

23. Блейлер Э. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 113–122

24. Богосвятська А.І. Емоційний інтелект і уроки світової літератури / А.І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – Київ : Антропосвіт, 2012. – № 11. – С. 22–27.

25. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.

26. Боднар О. Формування аналітико-експертних компетенцій педагогів з урахуванням емоційного інтелекту / О. Боднар // Імідж сучасного педагога : Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2011. – № 10. – С. 11–14

27. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М. : Изд-во ИПП, 1995. – 352 с.

28. Большакова А.М. Роль емоційного інтелекту в побудові життєвих програм особистості / А.М. Большакова // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009. – Н 9. – С. 3–7.

29. Бредберри Т. Эмоциональный интеллект. Самое важное. / Т. Бредберри, Дж. Гривз. – М. : АСТ Москва, 2008. – 187 с.
30. Бреслав Г.М. Психология эмоций / Гершон Моисеевич Бреслав. – М. : Смысл, 2007. – 544 с.
31. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А.В. Брушлинский // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – №2. – С. 18—32.
32. Бубер М. Я и ты / М. Бубер. – М. : Высшая школа. – 1993. – 173 с.
33. Бхарвани Г. Жизнь с эмоциональным интеллектом / Гиту Бхарвани. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2009. – 218 с.
34. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. 3–е международное издание. Перевод с английского и общая редакция М.Р. Мироновой / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. — 304 с:
35. Варава Л.А. Особливості переживання особистістю почуття самотності у стані соціальної депривації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Варава Людмила Анатоліївна. – Київ, 2009. – 167 с.
36. Вахрушева Л.Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: дис. канд. психол. наук : 19.00.03 / Вахрушева Людмила Николаевна. – Москва, 2011. – 202 с.
37. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники Учебное пособие. — 2–е изд., перераб. и доп. / И.В. Вачков — М. : Издательство «Ось–89», 2001. — 224 с. (Практическая психология).
38. Вейс Р.С. Вопросы изучения одиночества / Р.С. Вейс // Лабиринты одиночества – М. : Прогресс, 1989. – С. 114–128;
39. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. / Л.М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
40. Вилюнас В. Психология эмоций / В. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с.

41. Водолазська Т.В. Формування емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку / Т.В. Водолазська // Постметодика, –2010.– №6 (97). – С. 22–31.
42. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. – М. : «Можайск–Терра», 2000.
43. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – С. 5-328.
44. Гаврилова Г.А. Преодоление одиночества молодежи как социально-педагогическая проблема : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Гаврилова Галина Андреевна. – Курган, 1998. – 201 с.
45. Галецька І.І. Особливості зв'язку емоційного інтелекту та індивідуальних цінностей у структурі психологічного здоров'я особистості / І.І. Галецька // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки : наукове видання – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50), Ч. 1 . – С. 212–217.
46. Галян О. Експериментальна психологія / О.І. Галян, І.М. Галян // Навчальний посібник. – Львів, 2008. – 428 с.
47. Гарскова Г.Г. Введение понятия «Эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: науч.-практ. конф. – СПб, 1999. – С. 25–26.
48. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1977. — 471с.
49. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекцій / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М. : «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.
50. Головань Т. Необхідність розвитку емоційного інтелект EQ / Т. Головань // Світ виховання : часопис для вчителів, батьків, дітей. – 2010. – N 3. – С. 29–30.

51. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – Киев : Политиздат Украины, 1999. – 187с.
52. Голота Б.М. Самотність у життєвому світі особистості: соціокультурний вимір : автореф. дис на здобуття ступ. канд філос наук : 09.00.04. «філософська антропологія, філософія культури» / Б.М. Голота – Харків, 2004. – 20 с.
53. Гольман Т.И. Социальное одиночество студенческой молодежи в транзитивном обществе : управленческий аспект : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Гольман Татьяна Ивановна. – Новосибирск, 2008 – 190 с.
54. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман ; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М. : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
55. Гримак Л.П. Одиночество / Л.П. Гримак. – СПб : Изд-во Питер, 2000. – 401 с.
56. Груповий аналіз : навчальний посібник / [за ред. О. Фільца, Р. Гаубля, Ф. Лямот] ; пер. з нім. – Львів : ВНТЛ–Класика, 2004. – 192 с.
57. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: существенные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Давыдова Юлия Викторовна. – Москва, 2011. – 204 с.
58. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных// Хрестоматия по психологии / Под ред. Петровского А.В. – М., 1987. – С. 287–292.
59. Девис М. Проверьте свой EQ. Test you EQ. Умны ли вы эмоционально? / Марк Девис; пер. с англ. Е.Г. Богдановой. – М. : РИПОЛ классик, 2006. –192 с.
60. Дейнега Г.В. Жизнь вдвоем: интимность и одиночество / Г.В. Дейнега. – М., 1992. – 408с.
61. Дерев'янюк С.П. Характеристики маніпуляції осіб з різним рівнем емоційного інтелекту // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 121 Т.1. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – № 121. – 228 с. (Серія: Психологічні науки). С. 110–113.

62. Дерев'янку С.П. Активізація розвитку емоційного інтелекту як спосіб оптимізації процесу соціально–психологічної адаптації особистості / С.П. Дерев'янку // Вісник національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник. – К. : Політехніка, 2009. – № 3 (27)/ 2009, Ч. 1. – С. 93–98.

63. Дерев'янку С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально–психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / С.П. Дерев'янку. – Київ, 2009. – 23 с.

64. Дерев'янку С.П. Роль емоціонального інтелекта в процесі соціально–психологічної адаптації студентів / С.П. Дерев'янку // Інноваційні освітні технології. – 2007. – № 1 (9). – С. 92–95.

65. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена / О.Б. Долгинова // Практическая психология. – 2000. – №4. – С. 28–36.

66. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : Учебник для вузов. 2-е изд., доп. / В.Н. Дружинин – СПб. : Изд-во «Питер», 2001. – 320 с.

67. Егоров И.А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организации на выполнение управленческих функций : автореферат дис. на соискание степ. канд. психол. наук : 19.00.05 / Егоров И.А. – Гос. ун–т упр. Москва, 2006. – 24 с.

68. Егорова О.В. Эмоциональный интеллект и его развитие у студентов педагогического колледжа / О.В. Егорова // МИТС–НАУКА: международный научный вестник: сетевое электронное научное издание. – 2006. – № 4. – С. 35.

69. Ерохина Е.В. Стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е.В. Ерохина. – Краснодар, 2011. – 21 с.

70. Житарюк В.І. Емоційний інтелект як передумова розвитку моральності дітей молодшого шкільного віку / В.І. Житарюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2008. – №. 23 (47). – С. 83–89.

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

72. Журавльова М.О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень / М.О. Журавльова // Наука і освіта : Науково–практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009. – N 1/2. – С. 57–61.

73. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга (психологический тренинг как инструментальное действие) / Т.В. Зайцева. – СПб. : речь, М. : Смысл, 2002. – 80 с.

74. Зайчикова Т.В. Особливості прояву емоційного інтелекту у студентів / Т.В. Зайчикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50), Ч. 1: – С. 240–244.

75. Залевский Г.В. Основы современной бихевиорально–когнитивной терапии и консультирования / Г.В. Залевский. – Томск : Томский государственный университет, 2006. – 112 с.

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

77. Зарицька В.В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Зарицька Валентина Василівна. – Запоріжжя, 2012. – 507 с.

78. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Блюма Вульфовна Зейгарник. – М. : Издательство МГУ, 1986. – 196 с.

79. Зелюк В. Розвиток емоційного інтелекту та культури вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти / В. Зелюк // Імідж сучасного

педагога : Науково–практичний освітньо–популярний журнал. – 2010. – N 8. – С. 25–27.

80. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя – Ростов н/Дону : «Феникс», 1997. – 480 с.

81. Изард К. Психология эмоций / Кэррол Изард. – СПб, 2007. – 464 с.

82. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – СПб., 2001. – 752 с.

83. Ка де Ври М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Ка де Ври. // Пер. с англ. М. : Альпина Паблишер, 2003. – 289 с.

84. Калініченко І.О. Виховання емоційного інтелекту підлітків в інклюзивному освітньому середовищі / І.О. Калініченко. Імідж сучасного педагога : науково–практичний освітньо–популярний журнал. – Полтава : ТОВ "АСМІ", 2011г. – N 8/9. – С. 96–97.

85. Калошин В.Ф. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів / В.Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота : науково–практичний освітньо–методичний журнал. – Київ : "СОЦИС", 2008г. – N 4 – С. 54–63.

86. Калошин В.Ф. Емоційний інтелект: сутність, необхідність, підхід до визначення / В.Ф. Калошин, О.Л. Тракалюк // Управління школою : науково–методичний журнал. – Киев ; Харьков : "Основа", 2007. – N 33 – С. 2–16.

87. Камю А. Избранные произведения / А. Камю. – М. : Панорама, 1993. – 448 с.

88. Києнко–Романюк Л.А. Недоліки і переваги наявних психолого–педагогічних підходів понять "критичне мислення" та "емоційний інтелект" / Л.А. Києнко–Романюк // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого–педагогічні науки : збірник № 3. – Ніжин : 2005. – 227 с.; – С .40–44.

89. Кинодо Ж.–М. Приручение одиночества / Кинодо Жан–Мишель. Пер. с фр. Кинодо Жан–Мишель. – Когито–Центр ; Москва ; 2008. – 254 с.

90. Кинтас И. «Клизма в голову», или заглавная процедура при психосоматических заболеваниях. / И. Кинтас. – СПб., 2001. – 234 с.

91. Киприков А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Киприков Алексей Рафаилович. – М., 2002. – 181 с.

92. Кісарчук З.Г. Кататимно–імагінативна психотерапія: сучасний стан розвитку та перспективи застосування у вітчизняному психотерапевтичному просторі / З. Кісарчук, Г. Лазос // Актуальні проблеми психології. Том III. : Консультативна психологія і психотерапія : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. Максименка С.Д. – Видавець Лисенко М.М., 2013. – Вип. 9. – С. 5–33.

93. Князева Т.С. Измерение эмоционального интеллекта у музыкантов и художников с помощью методики MSCEIT V. 2.0. / Т.С. Князева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 3. – С. 129–138.

94. Комарова А.И. Культурно–психологические особенности взаимосвязи ценностей и эмоционального интеллекта : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А.И. Комарова. – Саратов, 2011. – 25 с.

95. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М., 2001. – 367 с.

96. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

97. Кон И.С. Психология юношеского возраста : (Проблемы формирования личности). Учеб. Пособие для студентов пед. Институтов / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

98. Копилець Є.В. Виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків у світлі концепції емоційного інтелекту / Є.В. Копилець // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 8/9. – С. 98–100.

99. Копытин А.И. Теория и практика арт–терапии / А.И. Копытин – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.

100. Коробова И.Г. Пример эффективности применения метода символдрамы в работе с депрессивными расстройствами / И.Г. Коробова // Материалы межрегиональной научно–практической конференции. – Уфа, 2010. – С. 17–22.

101. Коротеева Е.М. Ситуационные, личностные детерминанты и типы одиночества подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Коротеева Елена Михайловна. – Омск, 2011. – 187 с.

102. Корчагина С.Г. Психология одиночества : учебное пособие / С.Г. Корчагина. – М. : Московский психолого–социальный институт, 2008. – 228 с.

103. Коссов Б.Б. Обобщенность содержания ВО как фактор его развития (лично–развивающее образование) / Б.Б. Коссов // Вопросы психологии. – 1995. – №6. – С. 9–20.

104. Кристал Г. Терапевтические стратегии при алекситимии / Г. Кристал // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – № 3. [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://psyjournal.ru>

105. Кудрин Р.А. Эффективность операторской деятельности как результат эмоционального интеллекта : дис. ... доктора мед. наук : 03.03.01 / Родион Александрович Кудрин. – Волгоград, 2011. – 280 с.

106. Кузнецов О.Н. Психология и психопатология одиночества / О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев. – М., 1992. – 244 с.

107. Кулганов В.А. Проблема эмоционального интеллекта и возможности его развития в школе / В.А. Кулганов, Н.Н. Самуйлова // Психолого–социальная работа в современном обществе: проблемы и решения : материалы международной научно–практической конференции 21–22 апреля 2011 года. – СПб. : СПбГИПСР, 2011. – 684 с. – С. 340.

108. Курганська Л.О. Емоційний інтелект як чинник перебігу конфлікту "учитель – учень" / Л.О. Курганська. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 :

Психологічні науки. Вип. 27 (51). – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 281 с.– С .121-125.

109. Курганська Л.О. Емоційний інтелект як структурна одиниця професійної ідентичності фахівців психолого–педагогічної сфери / Л.О. Курганська. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки : збірник наукових праць. Вип. 39 (63) / – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 245 с. – С. 117–123.

110. Курмишева Н.І. Емоційний інтелект і менеджмент / Н.І. Курмишева // Постметодика, – 2010. – №6 (97). – С. 56–59. [Електронний ресурс] / – Режим доступу :

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Postmetodyka/2010_6/kyrm.pdf

111. Куттер П. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей / Пітер Куттер / Пер. с нем. Панкова С.С. – М. : ООО Издательский дом «София», 2004. – 256 с.

112. Куценко Я.М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики / Я.М. Куценко // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Випуск 14. – С. 417–426.

113. Кьєркегор С. Наслаждение и долг / С. Кьєркегор. – Ростов н / Д. : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.

114. Лабиринты одиночества : // Сб. статей. Пер. с англ. Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – 624 с.

115. Лазос Г.П. Технології застосування групової кататимно–імагінативної психотерапії (ГКІП) у роботі з підлітками / Г.П. Лазос // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – с. 99-108.

116. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда / Ж. Лакан. — М : Русское феноменологическое общество / Логос, 1997. – 184 с.

117. Лашук В.Г. Особливості соціальних потреб та оцінок осіб юнацького віку з різним рівнем переживання самотності. // Психологія і суспільство. – № 3. – 2011. – С. 104–109.

118. Лашук В.Г. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Лашук Вікторія Григорівна. – К., 2010. – 184 с.

119. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — М. : Изд-во МГУ, 1990. – 196 с.

120. Левченко Л.Ю. Проблема самотності : гендерний контекст : : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 – «філософська антропологія, філософія культури» / Л.Ю. Левченко. – К., 2007. – 23 с.

121. Лейнер Х. Кататимное переживание образов : Основная ступень; Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву; Семинар / Ханскарл Лейнер / Пер. с нем. Я. Обухов – М. : Эйдос, 1996. – 253 с.

122. Леонтьев А.И. Лекции по общей психологии / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 511 с.

123. Лепихова Л.А. Одиночество / Л.А. Лепихова // Психологія особистості : Словник- довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – С. 82-83.

124. Литвин, Т. Обговорюємо питання розвитку емоційного інтелекту учнів / Т. Литвин, Т. Вірченко // Безпека життєдіяльності : Всеукраїнський науково–популярний журнал. – 2012. – N 1. – С. 19.

125. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність – проблеми співвідношення / О. Льошенко // Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – 2010. – №2 – С. 49 – 52.

126. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

127. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

128. Мейер Г. Психология эмоционального мышления / Г. Мейер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1981. – С. 123–129.

129. Малышева С.В. «Образ Я» и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Малышева Светлана Владимировна. – МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 150 с.

130. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Манойлова Марина Алексеевна. – СПб, 2004. – 265 с.

131. Манянина Т.В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Манянина Татьяна Викторовна. – Барнаул, 2010. – 241 с.

132. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Татьяна Давыдовна Марцинковская. – М. : Академия, 2001. – 544 с.

133. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

134. Матвеева Л.Г. Опыт разработки методики диагностики эмоционального интеллекта / Л.Г. Матвеева // Психология. Журнал Высшей школы экономики.– 2007. – Т.4. – № 4. – С. 149–160.

135. Матвеева Л.Г. Психодиагностика социального и эмоционального интеллекта / Л.Г. Матвеева// Психология в изменяющемся мире: развитие, адаптация, творчество : Материалы научно–практической конференции факультета психологии ЮУрГУ/ Отв. ред. Батулин Н.А. – Челябинск: Изд–во ЮУрГУ, 2007.

136. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Сост и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
137. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов–психологов в процессе обучения в вузе : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Ирина Николаевна Мещерякова – Курск, 2011. – 239 с.
138. Милославська О.В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів : дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Милославська Олена Володимирівна. – Х., 2011. – 190 с.
139. Мовчан М.М. Феномен самотності як проблема буття особистості в соціальному середовищі : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 – «філософська антропологія, філософія культури» / М.М. Мовчан. – К., 2008. – 23 с.
140. Моргун В.Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості / В.Ф. Моргун // Постметодика, – 2010. – № 6 (97). – С. 2–15.
141. Московець Л. Синдром емоційного вигорання у педагогічних працівників як наслідок низького рівня емоційного інтелекту / Л. Московець // Імідж сучасного педагога : Науково–практичний освітньо-популярний журнал. – 2011. – N 10. – С. 59–61.
142. Мухиярова Е.Н. Переживание одиночества в зрелом возрасте: гендерный аспект : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Мухиярова Елена Наильевна. – СПб, 2006. – 192 с.
143. Нагорна А.О. Місце емоційного інтелекту у структурі професійно важливих якостей майбутніх психологів / А.О. Нагорна // Актуальні проблеми практичної психології. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 293–298.
144. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 3-е изд., стереотип. / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.

145. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : В 3 к – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
146. Непомнящий А.В. Гуманитарное образование в высшей технической школе: Психологическое направление / А.В. Непомнящий – Таганрог : Изд-во ТРТИ, 1992.
147. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии / В.В. Николаева // Телесность человека: междисциплинарные исследования. Сборник статей – М., 1991. – С. 80–89.
148. Ницше Ф. Так говорил Заратустра; К генеалогии морали; Рождение трагедии; или Эллинство и пессимизм / Ф. Ницше. – Мн. : ООО «Попурри», 1997. – 624 с.
149. Новак О.О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників / О.О. Новак // Постметодика, –2010.– №6 (97). – С. 41–47.
150. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції (монографія) / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
151. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е. Носенко. Психологія і суспільство : український науково–економічний та соціально–психологічний часопис / Анатолій Фурман гол. ред. – Тернопіль : Інститут експериментальних систем освіти, 2004. – № 4 – С. 95–109.
152. Нуреева Р.К. Духовное одиночество: опыт социально-философского исследования: автореф. дис. канд. филос. наук : 09.00.11 / Нуреева Рида Курбангалиевна. – Уфа, 2006. – 20 с.
153. Обухов Я.Л. Символдрама: опыт интеграции / Я.Л. Обухов // Теоретичні і прикладні проблеми психології – № 3 (29). – 2012. – С. 215– 219.
154. Общая психология. Тексты. В 3 т. Изд.2. Т.1. Введение / Отв. Ред. В.В. Петухов. М., 2001. – С. 578.

155. Овсяннікова Я.О. Самооцінка та самотність: залежність і взаємозв'язок / Я.О. Овсяннікова, Т.Ю. Довбій // Психологічні науки. – 2011. – № 58. – С. 119–122.
156. Оди Дж.Р. Человек – существо одинокое : биологические корни одиночества / Дж.Р. Оди / Пер. Е. Егоровой // Лабиринты одиночества. – М. : Прогресс, 1989. – С. 129-151.
157. Одинцова В.В. Психометрический анализ методики «Эмоциональный интеллект–2» [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://www.ht.ru/tests/bank/annrtf/emiq2.php>.
158. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет. – М. : Весь мир, 1997. – 700 с.
159. Остапчук О. Школа "емоційного інтелекту" : проект "Педагогі–новатори в Україні" / О. Остапчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – № 6. – С. 31–40.
160. Панкова Т.А. Эмоциональный интеллект как фактор социально–психологической адаптации молодых специалистов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Панкова Татьяна Анатольевна. – М., 2011. – 208 с.
161. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера–Сэловея–Карузо / А.А. Панкратова // Вестн. моск. ун–та. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 3. – С. 52-64.
162. Панок В.Г. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно–методичні аспекти) / В.Г. Панок, В.Д. Острова. – К. : «Освіта України», 2010. – 230 с.
163. Пашко Т.А. Емоційний інтелект як складова професійної компетентності керівника / Т.А. Пашко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2008. – № 21 (45). – С. 161–167.
164. Пепло Л.Э. Одиночество и самооценка / Л.Э. Пепло и др. – М. : Прогресс, 1989. – С. 169–191.

165. Перлз Ф. Феномены психологического взаимодействия и общения в свете гештальт-подхода // Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» / под ред. А.М. Айламазьян – М. : Учебно-методический коллектор «Психология», 2000. – 480 с. – С. 354–380.

166. Перлман Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л. Энн Пепло // Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – С. 152–168.

167. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Петровская Анастасия Сергеевна. – Ярославль, 2007. – 225 с.

168. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже. – СПб., 2004. – 192 с.

169. Плужников И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах : автореф. дис. на получ. научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Плужников И.В. – Москва, 2010. – 295 с.

170. Подорожня А.В. Взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та успішністю студентів / А.В. Подорожня // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки / Чернігівський держ. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2007. – Вип. 49 : – С. 92–95.

171. Понимание одиночества взрослыми людьми. [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://www.aizkrauklesppc.lv/raksti/inara/ruVientSapratn.pdf>

172. Пономарев Я.А. Психология творения / Яков Александрович Пономарев. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.

173. Просандеева Л.Є. Психологічні аспекти розвитку самоцінності особистості в юнацькому віці / Л. Є. Просандеева // Вісник Чернігівського

національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – 2015. – Вип. 126. – С. 138-142.

174. Прохазка Дж. Системы психотерапии. Пособие для специалистов в области психотерапии и психологии / Дж. Прохазка, Дж. Норкросс. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2005. – 384 с.

175. Прохоренкова Е.В. (Неумоева Е.В.) Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте / дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прохоренкова Елена Витальевна. – Самара, 2005. – 180 с.

176. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – М. : ИП РАН, 1999. – 152 с.

177. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.

178. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Карвасарского Б.Д.; 2-е изд. — СПб. : Питер, 2002. – 1024 с.

179. Пузанова Ж.В. Проблема одиночества (социологический аспект) / Ж.В. Пузанова. М. : РУДН, 1998. – 58 с.

180. Путляева Л.В. О функциях эмоций в мыслительном процессе / Л.В. Путляева // Вопросы психологии. – 1979. – №1. – С. 28–38.

181. Радугин А.А. Философия: курс лекций. 2-е изд., перераб. и дополн / Алексей Алексеевич Радугин. – М., 1997. – 272 с.

182. Райгородский Д.Я. Энциклопедия психодиагностики. Т.3 Психодиагностика взрослых / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2009. – 404 с.

183. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Януш Рейковский / Пер. с польск. – М., 1979. – 463 с.

184. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 1. – № 4. – 2004. – С. 326.

185. Рогова Е.Е. Психологические особенности одиночества у подростков с разной социальной направленностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Рогова Евгения Евгеньевна. – Р-н-Д., 2005. – 171 с.
186. Роджерс К. О групповой психотерапии / Карл Роджерс. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
187. Розин В.М. Психология: теория и практика / В.М. Розин. – М. : Издательский Дом «Форум», 1997 – 296 с.
188. Романова В.С. Емоційний інтелект як чинник групової динаміки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Романова Віра Сергіївна. – К., 2012. – 223 с.
189. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – СПб. : Речь, 2007. – 175 с.
190. Рубинстайн К. Опыт одиночества / К. Рубинстайн, Ф. Шейвер. – М. : Прогресс, 1989. – 275 с.
191. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб, 2007. – 720 с.
192. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикаторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1 – С. 30–38.
193. Садлер У.А. От одиночества к аномии / У.А. Садлер, Т.Б. Джонсон // Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – С. 21–51.
194. Самуйлова Н. Возможности развития эмоционального интеллекта у студентов в тренинговых группах / Н. Самуйлова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – СПб : СПбГИПСР, 2009. С. 147-153.
195. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм : Сумерки богов / Ж.П. Сартр. – М., 1990. – 350 с.
196. Сафина З.Н. Социально-педагогические условия преодоления одиночества учащейся молодежи : дисс.канд. пед. наук : 19.00.07 / Сафина Зульфия Нурмухаметовна. – Казань, 1998. – 158 с.

197. Свідерська Г.М. Психолого–педагогічні чинники розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Г.М. Свідерська. – К., 2009. – 20 с.
198. Селиванова Е.А. Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкою психического развития, воспитывающихся в разных условиях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 : Селиванова Елена Анатольевна. – Екатеринбург, 2009. – 233 с.
199. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Селовея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0.) : Руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова – М. : Изд–во «Институт психологии РАН», 2010. – 176 с.
200. Серма В. Некоторые ситуативные и личностные корреляты одиночества / В. Серма. – М. : Прогресс, 1989. – С. 227-242.
201. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / Павел Васильевич Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.
202. Синельникова І. Дослідження розвитку емоційного інтелекту / І. Синельникова // Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета. – 2011. – № 32. – С. 19–24.
203. Сіляєва В.І. Психологічне вивчення та корекція образу я у самотніх жінок : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / В.І. Сіляєва. – Х., 2004. – 19 с.
204. Скороходько К.В. Вплив суб'єктивного стану самотності на розвиток децентрації у ранньому юнацькому віці / К.В. Скороходько. – Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАНУ. – Випуск 8. – К., 2012. [Електронний ресурс] / – Режим доступу : www.psyh.kiev.ua
205. Соловьев В.С. Чтения о Богочеловечестве / В.С. Соловьев. – М. : изд. Олега Абышко , 2010. – 352с.

206. Солодкова Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Солодкова Татьяна Ивановна. – Иркутск, 2011. – 160 с.
207. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. – С. 350.
208. Спиноза Б. Избранные произведения / Б. Спиноза. – Т.1 – М., 1957. – 632 с.
209. Стейн С. Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваши успехи / С. Стейн, Г. Бук / Пер. с англ. Е.А. Латыш. – Днепропетровск, 2007. – С. 13.
210. Степанов И.С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности : на примере лиц, занимающихся управленческой деятельностью : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И.С. Степанов. – Новосибирск, 2010. – 25 с.
211. Стрельніков В.Ю. Роль емоційного інтелекту у забезпеченні здоров'я людини / В.Ю. Стрельніков // Постметодика, 2010. – № 6 (97). – С. 15–22.
212. Тараєвська Л.С. Емоційний інтелект як складова людського капіталу [Електронний ресурс] / Л.С. Тараєвська // Вісник Прикарпатського університету. Серія “Економіка”. – 2009. – Випуск 7. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpu/Ekon/2009_7/48.pdf
213. Телестакова А. Порівняльна характеристика емоційної сфери на різних вікових етапах / А. Телестакова, О.П. Хохліна // Збірник з конф. – К, 2012. – С. 213–214.
214. Тимофеева Т. Дорога до успіху. Розвиток емоційного інтелекту дитини / Т. Тимофеева // Психолог. – 2008. – №9 . – С. 12–14.

215. Томчук С.М. Стан гніву та агресії особистості: генеза та психокорекція : навчально-методичний посібник / С.М. Томчук. – Вінниця : ВОПОПП, 2011. – 38 с.
216. Томчук С.М. Походження і корекція агресивності особистості у теорії та практиці когнітивно-поведінкової терапії // С.М. Томчук // Вісник Асоціації психіатрів України – №4. – 2013. – С.70-75.
217. Томэ Х. Современный психоанализ: Теория и практика. В 2 т. / Х. Томэ, Х. Кэхеле. – М., 1996.
218. Торо Г.Д. Уолден, или Жизнь в лесу / Г.Д. Торо. – М., 1980. – 230 с.
219. Тренінгові технології у роботі психологічної служби вищого навчального закладу : навчальний посібник / за наук. ред. Н.О. Євдокимової. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 558 с.
220. Третьякова О.А. Субъективность личности как условие преодоления одиночества в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Третьякова Ольга Александровна. – Тамбов, 2009. – 152 с.
221. Тримаскина И.В. Тренинг эмоционального интеллекта и развития личной эффективности. / И.В. Тримаскина, Д.Б. Тарантин, С.В. Матвиенко. – СПб. : Речь, 2010. – 157 с.
222. Трубникова С.Г. Психология одиночества : Генезис, виды, проявления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Трубникова Светлана Геннадиевна. – М., 1999. – 195 с.
223. Тюріна В.О. Емоційний інтелект як складник професійної компетентності правоохоронця / В.О. Тюріна // Імідж сучасного педагога : науково–практичний освітньо–популярний журнал. – Полтава : ТОВ "АСМІ", 2011. – N 8/9. – С. 68–69.
224. Уотсон Д. Психология как наука о поведении / Д. Уотсон. – М. – Л. : Государственное издательство, 1926. – 384 с.
225. Урсано Р. Психодинамическая психотерапия / Р. Урсано, С. Зонненберг, С. Лазар. – Москва, 1992. – 160 с.

226. Федоров Н.Ф. Сочинения / Н.Ф. Федоров. – М. : Мысль, 1982. – 711 с.
227. Фетискин Н.П. Социально–психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов , Г.М. Мануйлов – М., 2005. – С. 57–59.
228. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 100 – 103.
229. Філіпова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І. Філіпова // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 2007. – № 4. – С. 68–79.
230. Фопель К. Психологические группы : Рабочие материалы для ведущего : Практическое пособие / К. Фопель / пер. с нем. – 5е изд., стер. – М. : Генезис, 2005. – 256 с.
231. Франк С.Л. Смысл жизни / С.Л. Франк. – Минск, 1992. – 33 с.
232. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
233. Фрейд З. Исследование истерии / Зигмунд Фрейд. Собрание сочинений в 26 томах. Т. 1 – Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2005. – 466 с.
234. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М., 1989. – 384 с.
235. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни / З. Фрейд. – М. : АСТ, АСТ Москва, 2009. – 256 с.
236. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 269 с.
237. Хайгл–Эверс А. Базисное руководство по психотерапии / А. Хайгл–Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер – СПб. : Восточно–Европейский институт психоанализа, 2002. – 784 с.

238. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Ad. Marginem, 1977. – 452 с.
239. Хамитов Н. Философия одиночества: одиночество женское и мужское / Н. Хамитов. – Киев : Наук. думка, 1995. – 176 с.
240. Хараш А. Психология одиночества / А. Хараш // Педология. – 2000. – №4. – С. 7-16.
241. Харламенкова Н.Е. Стратегии самоутверждения одинокого человека / Н.Н. Харламенкова, И.В. Бабанова // Психологический журнал. – 1999. - Т. 20, №2. – С. 21-28
242. Хеннинг Х. Отношения и терапевтические махинации. Кататимно–имажинативная психотерапия как психодинамический процесс / Х. Хеннинг, Э. Фикенчер, У. Барке, В. Розендаль. – Таллин, 2008. – 260 с.
243. Хлевная Е.А. Где твоя волшебная кнопка? (Как развивать эмоциональный интеллект) / Е.А. Хлевная, Л.А. Южанинова. – СПб. : Питер, 2013. – 240 с.
244. Холмогорова А.Б. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни // Психология мотивации и эмоций / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман – М. : ЧеРо, 2002. – 752 с – С. 548–557.
245. Холмогорова А.Б. Эмоциональные расстройства и современная культура / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61-90.
246. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная – М., 1997. – С. 108.
247. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни / Пер. с фр. В. Большакова. – М. : Академический Проект, 2006. – 208 с.
248. Хоровиц Л.М. Лабиринты одиночества / Л.М. Хоровиц, Р. де С. Френч, К.А. Андерсон. – М. : Прогресс, 1989. – С. 243–274.
249. Чепелева Н.В. Діалогічно-орієнтований підхід у системі підготовки практичних психологів / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Вісник

Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. - Тернопіль, 1996. – С. 28-42.

250. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами : Монография / Гузалия Расиховна Шагивалеева. – Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. – 157 с.

251. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности / В.Д. Шадриков. — М. : Институт психологии РАН, 2009. – 656 с.

252. Шара С.О. Емоційний інтелект як чинник професійно–педагогічної адаптації молодого викладача / С.О. Шара // Постметодика, – 2010. – № 6 (97). – С. 48–52.

253. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – Киев, 2001. – 270 с.

254. Шиян Т.В. Розвиток емоційного інтелекту студентів молодших курсів засобами дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням" / Т.В. Шиян // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 199, Вип. 187. – С. 92-95.

255. Шмелев Р.В. Взаимозависимость девиантного поведения и состояния одиночества в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 : Шмелев Роман Валерьевич. – Ульяновск, 2004. – 182 с.

256. Шопенгауэр А. Сочинения : в 5т. / А. Шопенгауэр. – М., 1992. – Т. 1. – 394 с.

257. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: рационально–эмоциональный подход / Альберт Эллис; Пер. с англ. — СПб. : Сова ; М. : ЭКСМО–Пресс, 2002. — 272 с.

258. Юркевич, В.С. Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. – 2005, – № 3 (4). – С. 4–10.

259. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М. : Независимая фирма Класс, 2005. – 576 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
260. Янг К.С. Диагноз – интернет–зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000, – № 2. – с. 24–29.
261. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Прогресс, 1990. – 528 с.
262. Anderson C.A. (1999). Attributional style, depression, and loneliness: A cross-cultural comparison of American and Chinese students / C.A. Anderson // Personality and Social Psychology. Bulletin, 1999. – # 25. – pp. 482-499.
263. Andre R. Positive solitude: A practical program for mastering loneliness and achieving self–fulfillment / R. Andre. – New York : HarperCollins, 1991. – 292 p.
264. Badoux A. Subjective well–being in French and American samples: scale development and comparative data / A. Badoux, G.A. Mendelsohn // Quality of Life Research. – 1994, – Volume 3, – Issue 6, – pp. 395–401.
265. Barling J. Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study / J. Barling, F. Slater, E.K. Kelloway // Leadership and Organization Development Journal. – 2000. – № 21, pp. 157–161.
266. Bar–On R. Handbook of emotional intelligence / R. Bar-On, J.D.A. Parker. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1999.
267. Bar–On R. The Bar–On Emotional Quotient Inventory (EQ–i) : Technical manual / R. Bar–On. – Toronto, 1997. – P. 6.
268. Bar–On R. The Bar–On model of emotional–social intelligence (ESI) / R. Bar–On // Psicothema, University of Texas Medical Branch. – 2006. – № 18, supl. – pp. 13–25.
269. Bartels M. Genetic and environmental contributions to stability in loneliness throughout childhood. American / M. Bartels J.T. Cacioppo, J.J. Hudziak, D.I. Boomsma // Journal of Medical Genetics. – 2008. – Part B (Neuropsychiatric Genetics). – № 147. – pp. 385–391.

270. Beck A.T. Cognitive therapy and the emotional disorderders / A.T. Beck. – New Yore : International Universities Press, 1976.
271. Beck A.T. College blues / A.T. Beck, J.E. Young // Psychology Today. – 1978. – Sept, pp. 80–92.
272. Boomsma D.I. Genetic and environmental contributions to loneliness in adults: the Netherlands twin register / D.I. Boomsma, G. Willemsen, C.V. Dolan, L.C. Hawkley, and J.T. Cacioppo // Behavior Genetics. – 2005. – Vol. 35. – No. 6.
273. Boomsma D.I. Longitudinal genetic analysis for loneliness in Dutch twins / D.I. Boomsma, J.T. Cacioppo, B. Muthén, T. Asparouhov, S. Clark // Twin Research and Human Genetics. – 2007. – Volume 10. – Number 2. – pp. 267–73.
274. Bowlby J. *Attachment and loss, Vol. 2: Separation* / J. Bowlby. – New York : Basic Books, 1973.
275. Boyatzis R.E. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s / R.E. Boyatzis, D. Goleman, K. Rhee // In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – pp. 343-362.
276. Brackett M.A. Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) / M.A. Brackett, P. Salovey // *Measurement of Emotional Intelligence* / ed. by G. Geher. Hauppauge. – N.Y. : Nova Science Publishers, 2004. – pp. 105–150.
277. Brage D. Correlates of loneliness among Midwestern adolescents / D. Brage, M. Williams // *Adolescence*. – 1993. – № 28. – pp. 685–693.
278. Brennan T. Loneliness at Adolescence // *Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* / Ed. L.A. Peplau, Perlman. – A Wiley Interscience Publication, 1982. – pp. 269–290.
279. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental–interactionist view // *International review of studies on emotion* / K.N. Strongman (ed.). V.T. Chichester : Wiley. – 1991.
280. Cacioppo J.T. Do lonely days invade the nights? Potential Social Modulation of Sleep Efficiency. Research Report / J.T. Cacioppo, L.C. Hawkley,

G.G. Berntson, J.M. Ernst, A.C. Gibbs, R. Stickgold, J.A. Hobson // American Psychological Society. – 2002. – Vol. 13, No. 4.

281. Cacioppo J.T. Individual differences in loneliness predict neural responses to social stimuli / J.T. Cacioppo, C.J. Norris, J. Decety, G. Monteleone, H. Nusbaum [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/cacioppo/jtcreprints/CacioppoNorris.pdf>

282. Cacioppo J.T. Loneliness and Health: Potential Mechanisms / J.T. Cacioppo, L.C. Hawkley, L. Ma, E. Crawford, J.M. Ernst, M.H. Burleson, R.B. Kowalewski, W.B. Malarkey, E. Van Cauter, A.G. Berntson // Psychosomatic Medicine. – 2002. – № 64. – pp. 407–417.

283. Cacioppo J.T. Loneliness within a nomological net: An evolutionary perspective / J.T. Cacioppo, L.C. Hawkley, J.M. Ernst, M. Burleson, G.G. Berntson, B. Nouriani, D. Spiegel // Journal of Research in Personality. – 2006. – № 40. – pp. 1054–1085.

284. Cacioppo J.T. Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection / J.T. Cacioppo, W. Patrick. – New York : W.W. Norton & Co., 2008.

285. Cacioppo J.T. The Anatomy of Loneliness / J.T. Cacioppo, L.C. Hawkley, G.G. Berntson // American Psychological Society. – 2003. – V 12. – No 3, pp. 71–74.

286. Caruso D.R. All About the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) [Электронный ресурс] / – Режим доступа : http://www.rossresults.com/library/MSCEIT_White_Paper.pdf

287. Cheng H. Personality, peer relations, and self–confidence as predictors of happiness and loneliness / H. Cheng and A. Furnham // Journal of Adolescence. – 2002. – № 25, pp. 327–339.

288. Ciarrochi J. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health / J. Ciarrochi, F.P. Dean, S. Anderson // Personality and Individual Differences. – 2002. – V. 32. – pp. 197–209.

289. Cooper R.K. Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations / R.K Cooper, A. Sawaf. – Penguin, 1998 – 327 p.
290. Derlega V.J. Self-disclosure and intimate relationships / V.J. Derlega // Communication, Intimacy and Close Relationships / V.J. Derlega, ed. – Orlando FL : Academic Press, 1984. – pp. 1–10.
291. DiTomaso E. The development and initial validation of the social and emotional loneliness scale for adults (SELSA) / Enrico DiTomaso, Barry Spinner // Personal individual differences. – 1993. – Vol.14, #1. – pp. 127–134.
292. Doll E.A. A generic scale of social maturity / E.A. Doll // American Journal of Orthopsychiatry. 1935. – # 5. – pp. 180–188.
293. Duffy E. Leeper's 'Motivational Theory of Emotion' / E. Duffy // Psychological Review. – 1948. – Vol. 55(6), Nov. – pp. 324–328.
294. Dykstra P.A. Social and emotional loneliness among divorced and married men and women: Comparing the deficit and cognitive perspectives / P.A. Dykstra, T. Fokkema // Basic and Applied Social Psychology. – 2007. – # 29. – pp. 1-12.
295. Eddy P.D. Loneliness: A discrepancy with the phenomenological self. Unpublished doctoral dissertation, Adelphi College, 1961.
296. Eisenberg N. Sex differences in empathy and related capacities / Eisenberg N., Lennon R. // Psychol. Bulletin, 1983. – V. 94. – pp. 100–131.
297. Epstein S. Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence / Seymour Epstein. – London : Praeger Paperback, 1998. – 284 p.
298. Finn S. Social isolation and social support as correlates of television viewing motives / S. Finn, M.B. Gorr // Communication Research. – 1988. – № 15. – pp. 135–158.
299. Frederickson N. Trait emotional intelligence as predictor of socioemotional outcomes in early adolescence / N. Frederickson, K.V. Petrides, E. Simmonds // Personality and individual differences. – 2012. – # 52. – pp. 323–328.
300. Fromm Reichmann F. Loneliness / F. Fromm Reichmann // Psychiatry. – 1959. – № 22, pp. 1-15.

301. Gardner H. *Frames of mind* / Howard Gardner. – N.Y., 1983.
302. Gierueld J.J. *Loneliness and Social Isolation* / J.J. Gierueld, T. van Tilburg, P.A. Dykstra // In: *Cambridge handbook of personal relationships* / A. Vangelisti and D. Perlman, eds. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – pp. 485–500.
303. Goleman D. *Working with emotional intelligence* / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1998.
304. Hawley L.C. *Aging and loneliness: downhill quickly?* / L.C. Hawley, J.T. Cacioppo // Center for Cognitive and Social Neuroscience, University of Chicago. [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/cacioppo/jtcreprints/agingandloneliness.pdf>
305. Hawley L.C. *From social structural factors to perceptions of relationship quality and loneliness: the Chicago health, aging, and social relations study* / L.C. Hawley, M.E. Hughes, L.J. Waite, C.M. Masi, R.A. Thisted, J.T. Cacioppo // *Journal of Gerontology: Social sciences*. – 2008. – Vol. 63B. – No. 6. – pp. 375–384.
306. Hawley L.C. *Loneliness and pathways to disease* / L.C. Hawley, J.T. Cacioppo // *Brain, behavior, and immunity*. – 2003. – № 17. – p. 98–105.
307. Hawley L.C. *Loneliness in everyday life: cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors* / L.C. Hawley, M.H. Burleson, G.G. Berntson, J.T. Cacioppo // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2003. – Vol. 85. – No. 1. – pp. 105–120.
308. Hawley L.C. *Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms* / L.C. Hawley, J.T. Cacioppo // *The Society of Behavioral Medicine*. – 2010. – # 40 (2). – pp 218–227.
309. Hawley L.C. *Loneliness predicts reduced physical activity: Cross-sectional and longitudinal analyses* / L.C. Hawley, R.A. Thisted, J.T. Cacioppo. [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19450042>.

310. Heikkinen R. Depressive symptoms in late life: A 10-year follow-up / R. Heikkinen, M. Kauppinen // *Archives of Gerontology and Geriatrics*. – 2004.— # 38. – pp. 239-250.
311. Heinrich L.M. The clinical significance of loneliness: A literature review / L.M. Heinrich, E. Gullone // *Clinical Psychological Review*. – 2006. – # 26. – pp. 695–718.
312. Hill L. Fairy tales: Visions for problem resolution in eating disorders // *Journal of counseling and development*. – Vol.70. – 1992 (May/June). – pp. 584 – 587.
313. Huges M. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies / M. Huges, H. Tompson. – San Francisco, 2009. – 419 p.
314. Inderbitzen–Pisaruk H. Correlates of loneliness in midadolescence / H. Inderbitzen–Pisaruk and others // *Journal of youth and adolescence*. – 1992. – V. 21. – # 2. – pp. 151–67.
315. Isen A.M. Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? / A.M. Isen et al. // *J. Pers. Soc. Psychol.* – 1978. – V. 36. pp. 1-12.
316. Jong-Gierveld J.D. Types of loneliness / J.D. Jong-Gierveld, J. Raadschelders // *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy* / L.A. Peplau, D. Perlman, eds. – New York : Wiley, 1982. – pp. 21–39.
317. Jourard S.M. *Disclosing man to himself* / S.M. Jourard. – Princeton, NJ : D. Van Nostrand, 1968.
318. Karkou V. *Arts Therapies: a research based map of the field* / V. Karkou, P. Sanderson // Elsevier Churchill Livingstone. – Edinburgh, 2006.
319. Killeen C. Loneliness: an epidemic in modern society / Colin Killeen // *Journal of Advanced Nursing*. – 1998. – # 28(4). – pp. 762–770.
320. Klinnert V.D. Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy / V.D. Klinnert et al. // *Emotion. Theory, research and experience*. – N.Y. : Acad. Press, 1983. – V. 2.

321. Kosmitzki C. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence / C. Kosmitzki, O.P. John // *Personality and individual differences*. – 1993. – № 15. – pp. 11–23.
322. Larsen J.K. Alexithymia as emotional regulation mechanism of the depression-obesity link in adolescence [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://www.nwo.nl/en/research-and-results/research-projects/72/2300131372.html>
323. Lauder W.A comparison of health behaviors in lonely and non-lonely populations / W. Lauder, K. Mummery, M. Jones, C. Caperchione // *Psychology, Health, & Medicine*. – 2006. – № 11. – pp. 233–245.
324. Leung L. Gratifications, chronic loneliness and internet use / L. Leung // *Asian Journal of Communication*. – 2001. – № 11. – pp. 96–119.
325. Leung L. Loneliness, self-disclosure, and ICQ use / L. Leung // *Cyber psychology & Behavior*. – 2002. – V. 5. – № 3.
326. Loneliness / Chicago center for cognitive and social neuroscience University of Chicago; J.T. Cacioppo, L.C. Hawkley. – Chicago, 2006. – 35 p.
327. Loneliness and Social Isolation Among Older Irish People / Treacy P., Butler M., Byrne A., et. al. – Dublin, 2004. – 233 p.
328. Mahon N.E. A meta-analysis of predictors of loneliness during adolescence / N.E. Mahon, A. Yarcheski, T.J. Yarcheski, M.M. Hanks // *Nursing research*. – 2006 – V. 55. – № 6. – pp 446-447.
329. Margalit M. Lonely Children and Adolescents: Self-Perceptions, Social Exclusion, and Hope / M. Margalit. – NY : Springer-Verlag, 2011. – 303 p.
330. Mavroveli S. Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence / S. Mavroveli, K.V. Petrides, C. Rieffe, F. Bakker // *British journal of development psychology*. – 2007. – # 25. – pp. 263–275.
331. Mayer J.D. A field guide to emotional intelligence / J.D. Mayer // *Emotional intelligence in everyday life* / J.D. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, (eds).– Philadelphia, P.A., 2001. – pp. 3 – 24.

332. Mayer J.D. Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso; R. Sternberg. Handbook of Intelligence. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – pp. 396–420.

333. Mayer J.D. What is emotional intelligence / Mayer J.D., Salovey P. // Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators / P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). – New York : Basic Books, 1997. – pp. 3–31.

334. Merwe P.R., Measuring emotional intelligence (EQ): a construct comparison between the Bar-On EQ-i and the OPQ32i EI report / P.R. Merwe, S. Coetzee, M.de Beer // Southern African Business Review. – 2005. – № 9(2). – pp. 34–50.

335. Moore J.A. Relationship between loneliness and interpersonal relationships / J.A. Moore, V. Sermat // Canadian Counsellor. – 1974. – № 8. – pp. 84–89.

336. Moustakes C. Loneliness / C. Moustakes. – Simon & Schuster, 1990. – 146 p.

337. Nicholas E. Social connection through inferential reproduction. Loneliness and perceived agency in gadgets, gods, and greyhounds / E. Nicholas, S. Akalis, A. Waytz and J.T. Cacioppo // Association for Psychological Science. – 2008. – Volume 19. – № 2.

338. Payne W.L. A study of emotion: developing emotional intelligence. PH.D. The union for experimenting colleges and universities, United States – Yellow Springs, Ohio, 1985. [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://eqi.org/payne.htm>

339. Pearl T. Loneliness and Social Isolation Among Older Irish People / T. Pearl, M. Butler, A. Byrne, J. Drennan, G. Fealy, K. Frazer, K. Irving. – 2004. [Электронный ресурс] / – Режим доступа : http://www.ncaop.ie/publications/research/reports/84_Lone_Soc_Iso.pdf

340. Peplau L.A. Blueprint for a social psychological theory of loneliness / L.A. Peplau, D. Perlman // Love and attraction / M. Cook, G. Wilson, eds. – Oxford, U.K. : Pergamon, 1979.

341. Peplau L.A. Loneliness: a sourcebook of current theory, research, and therapy / L.A. Peplau, D. Perlman. – New York : Wiley, 1982.
342. Petrides K.V. Trait Emotional Intelligence Theory / K.V. Petrides // *Industrial and Organizational Psychology*. – 2010. – # 3, pp. 136–139.
343. Petrides K.V. Trait emotional intelligence: behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction / K.V. Petrides, A. Furnham // *European Journal of Personality*. – 2003. – № 17. – pp. 39–75.
344. Petrides K.V. Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies / K.V. Petrides, A. Furnham // *European Journal of Personality*. – 2001. – № 15 – pp. 425–448.
345. Pettry D.W. Exploring Emotions through activities / D.W. Pettry. – 2006. [Электронный ресурс] / – Режим доступа : http://www.dannypettry.com/ebook_emotions.pdf
346. Pinqart M. Influences on loneliness in older adults: A meta-analysis / M. Pinqart, S. Sorensen // *Basic and Applied Social Psychology*. – 2001. – № 23. – pp. 245-266.
347. Pinqart M. Risk factor for loneliness in adulthood and old age – A meta-analysis / M. Pinqart, S. Sörensens // *Advances in Psychology Research* / S.P. Shohov (Ed.). – 2003. – Vol. 19. – pp. 111-143.
348. Plutchik R. Emotions: A general psychoevolutionary theory / R. Plutchik // *Approaches to Emotion* / K.R. Scerer and P. Ekman (eds). – Hillsdale, N.-Y., Erlbaum, 1994. – pp. 197-219.
349. Reker D.L. Emotional intelligence, mood, and problem behaviors in children and adolescents / D.L. Reker, J.D.A. Parker // Poster session presented at APA 107th Annual Convention. – Boston, MA., 1999.
350. Rich A.R. Interpersonal moderators of depression among college students / A.R. Rich, R.L. Bonner // *Journal of College Student Personnel*. – 1987. – # 28. – pp. 337-342.
351. Risman D. The lonely crowd / D. Risman, R. Denney, N. Ger. – Ney Haven: Yale University Press, 1950.

352. Roberts R.D. Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions / R.D. Roberts, M. Zeidner, G. Matthews // *Emotion*. 2001. – V. 1. – pp. 196–231.

353. Rokach A. Coping with Loneliness / A. Rokach, H. Brock // *The Journal of Psychology*. – 1998. – # 132 (1). – pp. 107-127.

354. Rotenberg K.J. Loneliness in Childhood and Adolescence / K.J. Rotenberg, S. Hymel. – Cambridge university press, 1999.

355. Rubenstein C.M. The experience of loneliness / C.M. Rubenstein, P. Shaver // *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy* / L.A. Peplau, D. Perlman, eds. – New York: Wiley, 1982. – pp. 206–223.

356. Russell D.W. Loneliness and nursing home admission among rural older adults / D.W. Russell, C.E. Cutrona, A. de la Mora, R.B. Wallace // *Psychology and Aging*. – 1997. – # 12. – pp. 574-589.

357. Russell J.A. Core affect and the psychological construction of emotion // *Psychological Review*. – 2003. – V. 110. – № 1. – pp. 145–172.

358. Russell J.A. Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion : dissecting the elephant / J.A. Russell, B.L. Feldman // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. – V. 76. – № 5,– pp. 805–819.

359. Russell J.A. Facial and vocal expressions of emotion / J.A. Russell, J.A. Bachorowski, J.M. Fernandez–Dols // *Annual Review of Psychology*. – 2003. – № 54. – pp. 329-349.

360. Russell, D.W. UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure / D.W. Russell // *Journal of Personality Assessment*. – 1996. – # 66. pp. 20–40.

361. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated / C. Saarni // *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation* / R.A. Thompson (Ed.). – Lincoln, NE : University of Nebraska Press, 1990. – Vol. 36. – pp. 115–182.

362. Saarni C. The development of emotional competence / C. Saarni. – N.Y., 1999. – 381 p.

363. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, B.T. Detweiler-Bedell, J.B. Detweiler-Bedell, J.D. Mayer // Handbook of emotions (3rd edition) / M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett, (Eds.). – New York : Guilford Press, 2008. – pp. 533–547.
364. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – № 9. – pp. 185–211.
365. Sifneos P.E. Psychotherapies for psychosomatic and alexithymic patients / P.E. Sifneos // Psychother Psychosom. – 1983. – # 40:1. – pp. 66–73.
366. Spearman C. "General intelligence" objectively determined and measured / C. Spearman // American Journal of Psychology. – 1904. – # 15. – pp. 201–293.
367. Spielberger C. Encyclopedia of Applied Psychology / C. Spielberger (Ed.). – Academic Press, 2004. – 894 p.
368. Sullivan H.S. The interpersonal theory of psychiatry / H.S. Sullivan. – N.Y. : Norton, 1953.
369. Thorndike E.L. Intelligence and its uses / E.L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – # 140. – pp. 227–235.
370. Thurstone L.L. Factorial studies of intelligence / L.L. Thurstone, T.G. Thurstone. – Chicago : University of Chicago Press, 1941. – 94 p.
371. Van der Merwe P.R. Measuring emotional intelligence (EQ): a construct comparison between the Bar-On EQ-i and the OPQ32i EI report / P.R. van der Merwe, S. Coetzee, M. de Beer // Southern African Business Review. – 2005. – № 9(2). – pp. 34–50.
372. Victor C.R., Yang K. The prevalence of loneliness among adults: a case study of the United Kingdom / C.R. Victor, K Yang // Psychology journal. – 2012. – # 146(1-2). – pp. 85-104.
373. Wechsler D. Nonintellective factors in general intelligence / D. Wechsler // Journal of Abnormal Social Psychology. – 1943. – # 38. – pp. 100–104.
374. Weiss R.S. Loneliness: the experience of emotional and social isolation / Robert Stuart Weiss. – Cambridge, MA : MIT Press, 1973. – 236 p.

375. Wilbert J.R. Dysfunctional attitudes, loneliness, and depression in college students / J.R. Wilbert and P.A. Rupert // *Cognitive Therapy and Research*. – 1986. – № 10. – pp. 71-77.

376. Winnicott D.W. The capacity to be alone / D.W. Winnicott // *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. – London : Hogarth Press, 1960, – pp 29-36.

377. Woodward J.C., Frank B.D. Rural adolescent loneliness and coping strategies / J.C. Woodward, B.D. Frank [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3195373>

378. Yang J. Relationship between gender traits and loneliness: the role of self-esteem / J. Yang. – 2009. [Электронный ресурс] / – Режим доступа : https://bir.brandeis.edu/bitstream/handle/10192/23150/Yang_J_MA-PSYC_RelationshipBetweenGenderTraits.pdf;jsessionid=EDC1E33EC7493BF2D055D802C8E9E7C4?sequence=1

379. Zilboorg G. Loneliness / G. Zilboorg // *The Atlantic monthly*, Jan. – 1938.

380. Zimmermann J.G. Über die Einsamkeit / J.G. Zimmermann. – Leipzig, 2014. – 870 p.

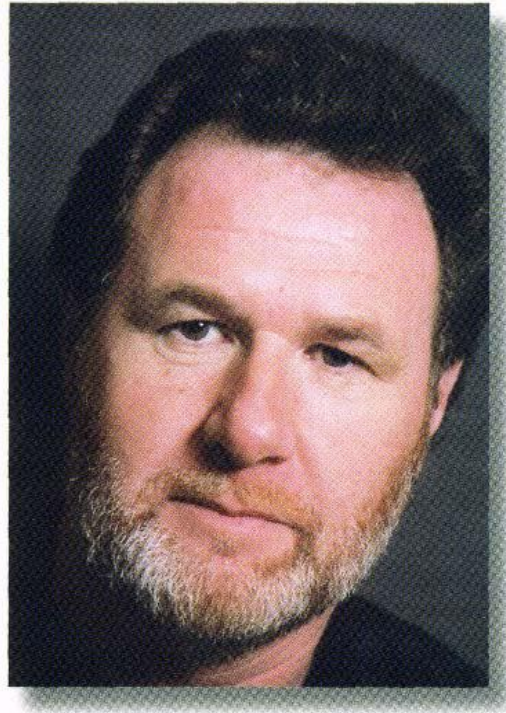
ДОДАТКИ

Додаток А

Тест на емоційний інтелект Мейєра-Селовея-Карузо (MSCEIT)

СЕКЦІЯ А

Питання 1.



Наскільки сильно виражені нижче наведені почуття на цьому обличчі? (Будь ласка, дайте відповідь по кожній шкалі)

1	Відсутність щастя	1	2	3	4	5	Величезне щастя
2	Відсутність страху	1	2	3	4	5	Дуже сильний страх
3	Відсутність здивування	1	2	3	4	5	Крайній ступінь здивування
4	Відсутність відрази	1	2	3	4	5	Повна огида
5	Відсутність хвилювання	1	2	3	4	5	Сильне хвилювання

Продовження додатка А

Питання 2.



Наскільки сильно виражені нижче наведені почуття на цьому обличчі? (Будь ласка, дайте відповідь по кожній шкалі)

1	Відсутність щастя	1	2	3	4	5	Величезне щастя
2	Відсутність страху	1	2	3	4	5	Дуже сильний страх
3	Відсутність здивування	1	2	3	4	5	Крайній ступінь здивування
4	Відсутність відрази	1	2	3	4	5	Повна огида
5	Відсутність хвилювання	1	2	3	4	5	Сильне хвилювання

Продовження додатка А

Питання 3.



Наскільки сильно виражені нижче наведені почуття на цьому обличчі? (Будь ласка, дайте відповідь по кожній шкалі)

1	Відсутність щастя	1	2	3	4	5	Величезне щастя
2	Відсутність страху	1	2	3	4	5	Дуже сильний страх
3	Відсутність здивування	1	2	3	4	5	Крайній ступінь здивування
4	Відсутність відрази	1	2	3	4	5	Повна огида
5	Відсутність хвилювання	1	2	3	4	5	Сильне хвилювання

Продовження додатка А

Питання 4.



Наскільки сильно виражені нижче наведені почуття на цьому обличчі? (Будь ласка, дайте відповідь по кожній шкалі)

1	Відсутність щастя	1	2	3	4	5	Величезне щастя
2	Відсутність страху	1	2	3	4	5	Дуже сильний страх
3	Відсутність здивування	1	2	3	4	5	Крайній ступінь здивування
4	Відсутність відрази	1	2	3	4	5	Повна огида
5	Відсутність хвилювання	1	2	3	4	5	Сильне хвилювання

Продовження додатка А

СЕКЦІЯ В

Інструкція. Будь ласка, оберіть відповідь на кожне з питань.

Питання 1. Який настрій допоміг би створенню нового, незвичайного інтер'єру для святкування Дня народження?

		<i>Не допомагає</i>		<i>Допомагає</i>		
а	Роздратування	1	2	3	4	5
в	Нудьга	1	2	3	4	5
с	Радість	1	2	3	4	5

Питання 2. Які настрої допоміг би написанню натхненної мелодії військового маршу?

		<i>Не допомагає</i>		<i>Допомагає</i>		
а	Гнів	1	2	3	4	5
в	Схвильованість	1	2	3	4	5
с	Невдоволення	1	2	3	4	5

Питання 3. Який настрій допоміг би приготуванню страви за дуже складним та трудоемким рецептом?

		<i>Не допомагає</i>		<i>Допомагає</i>		
а	Напруга	1	2	3	4	5
в	Печаль	1	2	3	4	5
с	Нейтральний настрій	1	2	3	4	5

Продовження додатка А

Питання 4. Який настрій допоміг би з'ясуванню причини бійки трьох маленьких дітей? Кожен з дітей пояснює причину бійки по-своєму. Для розуміння того, що сталося необхідна увага до деталей різних варіантів історій і порівняння багатьох фактів.

		<i>Не допомагає</i>					<i>Допомагає</i>				
а	Щастя	1	2	3	4	5					
в	Здивування	1	2	3	4	5					
с	Засмученість	1	2	3	4	5					

Питання 5. Який настрій допоміг би лікарю при виборі плану лікування пацієнта зі злоякісною пухлиною? Лікар повинен застосувати кілька відомих методів лікування пухлини, які не узгоджуються між собою.

		<i>Не допомагає</i>					<i>Допомагає</i>				
а	Щастя	1	2	3	4	5					
в	Нейтральний настрій	1	2	3	4	5					
с	Гнів і виклик	1	2	3	4	5					

СЕКЦІЯ С

Інструкція. Завершіть речення, обравши найбільш доцільне слово зі списку.

1. Марію охопило почуття сорому, і вона почала відчувати свою нікчемність. Потім вона відчула себе ...

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| а. пригнобленою | д. соромливою |
| в. пригніченою | е. засмученою |
| с. присоромленою | |

Продовження додатка А

2. Микола відчув задоволення, розмірковуючи про своє життя, і чим більше він думав про те хороше, що зміг зробити для інших людей, тим більше він відчував почуття ...

- | | |
|---------------------------|------------------|
| a. здивування | d. щастя |
| b. пригніченості | e. подиву |
| c. співпричетності | |

3. За все життя Наталія ніколи ще не відчувала такого сильного шоку. Але, трохи оговтавшись і зрозумівши, що могла б отримати деяку вигоду від ситуації, що склалася, якщо ретельно її спланує, вона ...

- | | |
|---|----------------------------|
| a. здивувалася | d. стала вичікувати |
| b. зніяковіла | e. задумалася |
| c. відмовилася прийняти ситуацію | |

4. Кирило був засмучений новинами з дому і хотів висловити своє щире співчуття. Коли він дізнався те, що йому сказали не всю правду і що справи йдуть гірше, ніж він припускав, він відчув ...

- | | |
|----------------------------------|-------------------------|
| a. гнів і подив | d. страх і огиду |
| b. печаль і побоювання | e. гнів і жаль |
| c. потрясіння і співчуття | |

5. Ренат був цілком щасливий на роботі, і вдома у нього теж все складалося добре. Він думав, що він і його колеги отримують справедливу зарплату і з ними добре поводяться. Сьогодні всі співробітники його відділу отримали невелику надбавку у рамках загального коректування зарплати. Ренат відчув ...

- | | |
|-----------------------------------|--|
| a. здивування і потрясіння | d. приниження і почуття провини |
| b. умиротворення і спокій | e. гордість і власну значущість |
| c. задоволення і радість | |

Продовження додатка А

6. Галина любила Дмитра, який, як вона вважала, належить тільки їй. Вона сприймала його як повну досконалість, майже абсолютний ідеал.

Вона ...

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| a. поважала його | d. обожнювала його |
| b. захоплювалася ним | e. була ображена на нього |
| c. заздрила йому | |

7. Тетяна була роздратована тим, що її колега взяв кредит для певних своїх цілей, і, коли він зробив це знову, вона відчула ...

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| a. злість | d. переляк |
| b. роздратування | e. депресію |
| c. смуток | |

8. Після того, як у Георгія вкрали машину, він встановив на своєму новому автомобілі сигналізацію. Коли викрали і його новий автомобіль, він спочатку відчув шок і сильне розчарування, а потім відчув ...

- | | |
|--|--------------------------------------|
| a. подив і здивування | d. ревності і заздрість |
| b. безпорадність, відчай і гнів | e. пригніченість і презирство |
| c. гнів і огиду | |

9. Коли Степан побачив, що кілька однокласників списують на іспиті, він подумав, що це нечесно. Коли він сказав про це вчителю, то той відповів, що нічого не може з цим вдіяти. Степан планував обговорення цього питання зі шкільним завучем, тому що він відчував ... від того, що це сталося.

- | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|
| a. наснагу | c. відразу | e. гіркоту |
| b. лють | d. пригніченість | |

Продовження додатка А

10 Матвій був сильно ображений одним з його близьких друзів і сердився на нього. Матвій розповів другу про свої переживання, але коли друг знову вчинив так само, Матвій ...

- a. розсердився
- b. злякався
- c. був дуже роздратований
- d. розхвилювався
- e. розлютився

11. Аліса дивилася телевизор, стежачи за просуванням урагану по узбережжю близько того місця, де жили її батьки. Коли ураган рушив у напрямку будинку її батьків, її охопила тривога і відчуття безпорадності. Але в останню хвилину ураган відхилився, пішовши у бік, залишивши цю берегову смугу неушкодженою. Вона відчула ...

- a. полегшення і вдячність
- b. здивування і шок
- c. напругу і полегшення
- d. побоювання і занепокоєння
- e. передчуття спокою

12. Жінка, яка була впевнена у собі і чудово ладнала з оточуючими, через деякий час відчула себе пригніченою. З чим це пов'язано?

- a. вона прийняла на свій рахунок комплімент, призначений комусь іншому
- b. вона виявила, що її чоловік її обманював
- c. у неї захворіла подруга
- d. посилка, яку вона відправила подрузі, була доставлена іншій людині
- e. вона засмутилася, оскільки погано виконала свою роботу

Продовження додатка А

13. Дитина, яка радісно чекала свого дня народження, після нього засумувала. Чому це могло статися?

- a.** її образив поганий хлопчик і вони побилися
- b.** два друга, яких вона запросила, не прийшли на її день народження
- c.** вона з'їла дуже багато торту
- d.** мати поставила її у незручне становище перед іншими дітьми
- e.** батько звинуватив її у тому, чого вона не робила

14. Жінка середніх років була щаслива, але незабаром після цього відчула незадоволення. Чому це могло статися?

- a.** її син отримав невелику травму у процесі роботи
- b.** вона зрозуміла, що образила близьку подругу
- c.** її невістка запізнилася на сімейний обід
- d.** чоловік розкритикував її
- e.** вона втратила необхідну їй книгу

15. Людина знаходилася у розслабленому стані, а потім пережила почуття захоплення. Чому це могло статися?

- a.** під час відпочинку вона знайшла вирішення складної проблеми, з якою зіткнулася на роботі
- b.** вона почула про чемпіона, який встановив новий світовий рекорд
- c.** її друг подзвонив їй, аби повідомити, що тільки що купив новий дорогий спортивний автомобіль
- d.** вона отримала посилку з подарунком від матері
- e.** подзвонив її лікар і повідомив, що її аналізи хороші і вона здорова

Продовження додатка А

16. Жінка була повна очікувань, а потім її охопило почуття любові. Чим це могло бути викликано?

- a. вона зробила пожертвування і подумала про людей, яким повинна допомагати
- b. вона купила сукню, яка їй дуже пасує
- c. вона прочитала у журналі про зірку, якою вона дуже захоплювалася
- d. її мати зателефонувала їй і сказала, що послала їй на день народження подарунок, а який саме - вона дізнається, коли його отримає
- e. вона пішла на побачення і зрозуміла, що у неї багато спільного з чоловіком, який їй дуже подобається

17. Керівник корпорації був роздратований, а потім відчув обурення. Чим це могло бути викликано?

- a. підлеглий не зумів досягти у встановлений термін заданого обсягу продажів
- b. інший співробітник компанії, якого він вважав некомпетентним, отримав значно більше підвищення зарплати, ніж він сам
- c. він прочитав статтю про людей, що живуть у бідності в іншій частині світу, і те, що бажання людей надати їм допомогу наштовхується на безліч перешкод
- d. його дружина допомогла дітям приготувати домашні завдання
- e. ніхто, здається, не любить його

18. Жінка сердилася, а пізніше відчула себе винною. Чому це могло статися?

- a. вона втратила номер телефону друга, який був їй дуже близький
- b. вона не встигла завершити роботу, як сподівалася, оскільки їй не вистачило часу
- c. вона сердилася на свою подругу, яка, як вона згодом дізналася, не зробила їй нічого образливого
- d. вона втратила близького друга
- e. вона була сердита на людину, що поширює про неї плітки, але потім дізналася, що інші говорили те ж саме

Продовження додатка А

19. Людина любила свого друга, а потім стала зневажати його. Чому це могло статися?

- a. її друг втратив дорогу книгу, яку вона йому дала
- b. її друг обдурив її чоловіка
- c. її друг отримав підвищення, якого не заслуговував
- d. її друг сказав, що переїжджає жити в інше місце
- e. вона зрозуміла, що скривдила друга, але частково її друг сам був у цьому винен

20. Жінка любила когось, а потім відчула себе впевнено. Чому це могло статися?

- a. вона зрозуміла, що він теж її любить
- b. вона вирішила не показувати своїх почуттів
- c. її любов пройшла
- d. вона сказала іншій людині, що любить його
- e. її любов сама дала їй відчуття спокою і безтурботності

СЕКЦІЯ Д

Інструкція. Будь ласка прочитайте ситуацію і оберіть відповідь для кожної дії, оцінивши її ефективність.

СИТУАЦІЯ 1.

Майя прокинулася у гарному настрої. Вона добре виспалась, відпочила та почувала себе гарно, ніщо її не турбувало та не тривожило. Оцініть, якою мірою кожна з перерахованих дій може допомогти їй зберегти цей настрій.

Дія 1: Вона вбралася і насолоджувалася весь день, що залишився.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
---------------------	-----------------------	---------------	---------------------	-------------------

Продовження додатка А

Дія 2. *Перебуваючи у прекрасному настрої, Майя вирішила пригадати все гарне, що у неї було.*

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 3. *Вона вирішила, що краще не спокушатися, оскільки це все одно не може довго тривати.*

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 4. *На хвилі свого піднесеного настрою вона вирішила зателефонувати своїй матері, яка була у пригніченому стані, щоб спробувати підтримати її.*

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

СИТУАЦІЯ 2.

Андрій працює не менше, а швидше навіть більше, ніж будь-який з його колег. Його ідеї зазвичай приносять компанії велику вигоду. Його колега виконує не дуже відповідальну роботу, але заради просування по службі бере активну участь у громадському житті колективу. Коли начальник Андрія оголосив, що щорічна премія за найкращі досягнення дістається цьому колезі, Андрій сильно розлютився. Оцініть, якою мірою кожна з перерахованих дій може допомогти Андрію подолати цей настрій?

Дія 1. *Андрій сів і згадав про все хороше, що є в його житті і на роботі.*

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Продовження додатка А

Дія 2. Андрій склав список позитивних і негативних рис свого колеги.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 3. Андрію стало жахливо від того, що він так злиться, і він сказав собі, що не можна так засмучуватися через події, на які він ніяк не в змозі вплинути.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 4. Андрій вирішив оповістити оточуючих, що його колега працює погано і не заслуговує премії. Андрій зібрав необхідні докази своєї правоти, так що це були не лише слова.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

СИТУАЦІЯ 3.

Євгенія не знала, скільки повинна сплатити по рахунках, скільки їх має ще прийти найближчим часом і чи зможе вона за них сплатити. До того ж її автомобіль почав видавати страшний шум, і її механік сказав, що ремонт автомобіля буде коштувати настільки дорого, що навряд чи це того варто. Євгенії складно заснути, вона прокидається декілька разів за ніч, вона постійно перебуває у напрузі. Оцініть, наскільки ефективною має бути кожна з перерахованих дій, щоб зменшити її хвилювання.

Дія 1. Євгенія спробувала розібратися з тим, за що вона повинна платити, скільки вона заборгувала і коли треба віддати борг.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Продовження додатка А

Дія 2. Євгенія навчилася технікам глибокого розслаблення, щоб заспокоїтися.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 3. Євгенія звернулася до фахівця, щоб той допоміг їй з управлінням її фінансами.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 4. Вона вирішила пошукати роботу, яка приносила б більше грошей.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

СИТУАЦІЯ 4.

Нічого хорошого не відбувається у житті Едуарда. Мало що його радує або приносить яке-небудь задоволення. Оцініть ефективність кожної з нижчеперелічених дій, щоб у майбутньому Едуард почував себе трохи краще.

Дія 1. Едуард почав телефонувати друзям, з якими він довго не спілкувався, і зібрався зустрітися з кількома з них.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 2. Він почав краще їсти, раніше лягати спати і більше займатися фізкультурою.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Продовження додатка А

Дія 3. Едуард відчував, що він псує людям настрій, і вирішив менше спілкуватися, поки не зможе розібратися з тим, що його турбує. Він відчував, що повинен побути один.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 4. Едуард прийшов до висновку, що вечір перед телевизором з пляшкою-другою пива дійсно допомагає йому відчувати себе краще.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

СИТУАЦІЯ 5.

Коли Роберт їхав додому з роботи, його підрізала вантажівка з довгим причепом. Він навіть не встиг просигналізувати. Роберт швидко повернув праворуч, аби уникнути зіткнення. Він був розлючений. Оцініть ефективність кожної з нижчеперелічених дій, що допомагають впоратися з гнівом.

Дія 1. Роберт дав водієві вантажівки урок, наздогнавши його через кілька миль і так само підрізав.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 2. Роберт сказав собі, що такі речі трапляються, і поїхав додому.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Продовження додатка А

Дія 3. Він кричав що є сили, посилаючи прокльони водієві вантажівки.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Дія 4. Він присягнувся ніколи більше не їздити по цьому шосе.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

СЕКЦІЯ Е

Питання 1.

Інструкція. Оцініть, наскільки сильно виражене кожне з почуттів, наведених нижче, на цьому малюнку. (Будь ласка, оберіть відповідь по кожному пункту).



	1	2	3	4	5
Щастя					
Печаль					
Страх					
Злість					
Відраза					

Продовження додатка А

Питання 2.

Інструкція. Оцініть, наскільки сильно виражене кожне з почуттів, наведених нижче, на цьому малюнку. (Будь ласка, оберіть відповідь по кожному пункту).



	1	2	3	4	5
Печаль					
Страх					
Злість					
Здивування					
Відраза					

Питання 3.

Інструкція. Оцініть, наскільки сильно виражене кожне з почуттів, наведених нижче, на цьому малюнку. (Будь ласка, оберіть відповідь по кожному пункту).



	1	2	3	4	5
Печаль					
Злість					
Здивування					
Відраза					
Збудження					

Продовження додатка А

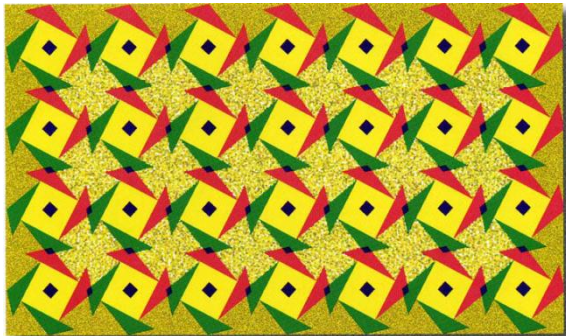
Питання 4.

Інструкція. Оцініть, наскільки сильно виражене кожне з почуттів, наведених нижче, на цьому малюнку. (Будь ласка, оберіть відповідь по кожному пункту).



	1	2	3	4	5
Щастя					
Печаль					
Страх					
Злість					
Відраза					

Питання 5. *Інструкція.* Оцініть, наскільки сильно виражене кожне з почуттів, наведених нижче, на цьому малюнку. (Будь ласка, оберіть відповідь по кожному пункту).

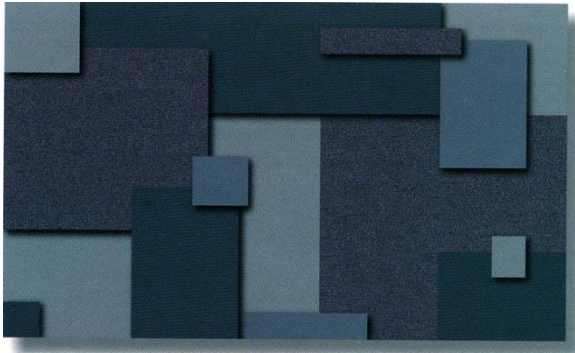


	1	2	3	4	5
Щастя					
Страх					
Злість					
Здивування					
Відраза					

Продовження додатка А

Питання 6.

Інструкція. Оцініть, наскільки сильно виражене кожне з почуттів, наведених нижче, на цьому малюнку. (Будь ласка, оберіть відповідь по кожному пункту).



	1	2	3	4	5
Щастя					
Печаль					
Страх					
Злість					
Відраза					

СЕКЦІЯ F

Інструкція. У кожному з нижче поданих пунктів вам потрібно спробувати уявити певні почуття. Відповідайте навіть у тому випадку, якщо ви не здатні уявити це почуття.

Ситуація 1. Уявіть собі, що ви відчуваєте провину за те, що ви забули відвідати друга, який важко хворий. У середині дня ви розумієте, що ви зовсім забули, що треба відвідати вашого друга у лікарні. Оцініть схожість між вашим почуттям провини і наступними характеристиками.

		Не схоже			Дуже схоже	
а	Холодний	1	2	3	4	5
в	Синій	1	2	3	4	5
с	Солодкий	1	2	3	4	5

Продовження додатка А

Ситуація 2. Уявіть, що ви переповнені почуттями у такий чудовий день, отримавши приголомшливі новини про вашу роботу та сім'ю. Оцініть схожість між вашим почуттям задоволення і наступними характеристиками.

		<i>Не схоже</i>			<i>Дуже схоже</i>		
а	Теплий	1	2	3	4	5	
в	Фіолетовий	1	2	3	4	5	
с	Солоний	1	2	3	4	5	

Ситуація 3. Уявіть, що ви відчуваєте себе виснаженим, заторможеним і розлюченим. Оцініть схожість між цим вашим почуттям і наступними характеристиками.

		<i>Не схоже</i>			<i>Дуже схоже</i>		
а	Спантеличений	1	2	3	4	5	
в	Здивований	1	2	3	4	5	
с	Одинокий	1	2	3	4	5	

Ситуація 4. Уявіть, що ви відчуваєте себе жвавим, значимим, витонченим і готовим до нового. Оцініть схожість між цим вашим почуттям і наступними характеристиками.

		<i>Не схоже</i>			<i>Дуже схоже</i>		
а	Збуджений	1	2	3	4	5	
в	Ревнивий	1	2	3	4	5	
с	Наляканий	1	2	3	4	5	

Продовження додатка А

Ситуація 5. Уявіть, що ви відчуваєте себе замкнутим, похмурим і заціпенілим. Оцініть схожість між цим вашим почуттям і наступними характеристиками.

		Не схоже			Дуже схоже		
а	Сумний	1	2	3	4	5	
в	Задоволений	1	2	3	4	5	
с	Заспокоєний	1	2	3	4	5	

СЕКЦІЯ G

Інструкція. Оберіть найкращий варіант відповіді для кожного з питань.

1. Почуття стурбованості найбільш близько об'єднує наступний набір емоцій ...

- а. любов, хвилювання, подив, гнів
- б. здивування, гордість, гнів, страх
- в. співпричетність, неспокій, страх, наснага
- г. страх, радість, здивування, збентеження
- д. неспокій, турбота, нетерпимість

2. «Постійне очікування хорошого», - це, іншими словами, ...

- а. оптимізм
- б. щастя
- в. задоволеність
- г. радість
- д. здивування

3. Визнання, радість і теплота часто позначають словом ...

- а. любов
- б. здивування
- в. передчуття
- г. задоволеність
- д. визнання

Продовження додатка А

4. Почуття огиди і гніву об'єднуються у почутті ...

- | | |
|------------|---------------|
| a. провини | d. ненависті |
| b. гніву | e. презирства |
| c. сорому | |

5. Неприємна несподіванка призводить до ...

- | | |
|-----------------|--------------------|
| a. розчарування | d. побоювання |
| b. здивування | e. жалю/жалкування |
| c. гніву | |

6. Печаль, провину і жаль позначають словом ...

- | | |
|------------------|------------|
| a. горе | d. каяття |
| b. роздратування | e. нещастя |
| c. пригніченість | |

7. Розслабленість, захищеність і умиротворення - все це частини ...

- | | | |
|-----------|-----------|---------------|
| a. любові | c. надії | e. передчуття |
| b. втоми | d. спокою | |

8. Побоювання, радість, здивування і зніяковіння - все це частини ...

- | | |
|--------------------------|-------------|
| a. шанування | d. поваги |
| b. благоговійного страху | e. симпатії |
| c. збентеження | |

9. Сором, подив і збентеження об'єднуються у відчутті ...

- | | |
|-------------|---------------|
| a. ревнощів | d. заздрощів |
| b. печалі | e. приниження |
| c. провини | |

Продовження додатка А**10. Захоплення, любов та хвилювання - все це частини ...**

- a. ревнощів
- b. печалі
- c. злоби
- d. гордості
- e. занепокоєння

11. Радість, хвилювання та невпевненість - все це частини почуття ...

- a. життєрадісності
- b. очікування
- c. занепокоєння
- d. спокою
- e. умиротворення

12. Печаль і задоволення - обидва іноді становлять почуття ...

- a. ностальгії
- b. занепокоєння
- c. очікування
- d. пригніченості
- e. презирство

Продовження додатка А

СЕКЦІЯ Н

Інструкція. Будь ласка, оберіть відповідь по кожному пункту.

СИТУАЦІЯ 1.

Протягом минулого року Іван був наставником по роботі свого близького друга і колеги. Сьогодні цей один здивував його, повідомивши, що його взяли на роботу в іншу компанію і він повинен переїхати. Він не говорив, що шукає іншу роботу. Оцініть, наскільки ефективні у даній ситуації дії Івана, спрямовані на збереження гарних відносин між ними.

Відповідь 1. Іван порадив за друга і сказав йому, що він задоволений, що той отримав нову роботу. У наступні кілька тижнів Іван зробив все, щоб розсіяти всі сумніви і зберегти їх дружні контакти.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Відповідь 2. Іван засмутився з приводу того, що його друг їде, але він вирішив, що це сталося через те, що він не дуже дорожив їхньою дружбою. Він же не згадував про те, що шукає роботу. Змирившись, що його друг їде, Іван зробив вигляд, що нічого не відбувається і став шукати нових друзів на роботі.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Відповідь 3. Іван дуже розсердився на те, що його друг нічого не сказав. Він виказав своє несхвалення, вирішивши не помічати свого друга, поки той не пояснить свій вчинок. Іван подумав, що якщо його друг не порозуміється з ним, то це лише підтвердить думку Івана, що з ним не варто розмовляти.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Продовження додатка А

СИТУАЦІЯ 2.

Вчителька зателефонувала батькам Роми, щоб поговорити про погану поведінку їхнього сина у школі. Вона повідомила, що на уроках їх син всіх зводить з розуму, всіх перериває і не може сидіти спокійно. Ця вчителька не справляється з активними хлопчиками, і батьки Роми намагаються зрозуміти, що ж відбувається насправді. Коли ж вчителька сказала, що якщо їх син не виправиться, то він буде залишений на другий рік, батьки дуже розсердилися. Оцініть, наскільки ефективно допоможуть їх синові такі батьківські дії.

Відповідь 1. Батьки сказали вчительці, що вони приголомшені, так як вони вперше чують, що є якісь проблеми. Вони попросили зустрічі з нею, а також висловили побажання, щоб на зустріч прийшов ще й директор школи.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Відповідь 2. Батьки сказали вчительці, що, якщо вона загрожуватиме, що залишить їх сина на другий рік, то вони звернуться з цим питанням до директора. Вони сказали: «Якщо наш син буде залишений на другий рік, ми будемо вважати вас особисто відповідальною за це. Ви - вчитель, і ваша робота - викладати, а не звинувачувати учнів».

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Відповідь 3. Батьки Роми не стали говорити з вчителькою, а зв'язалися з директором. Вони поскаржилися на погрози вчительки і попросили перевести їх сина в інший клас.

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Продовження додатка А

СИТУАЦІЯ 3.

У Лізи все йде добре. Поки інші скаржилися з приводу роботи, Ліза отримала підвищення і пристойну надбавку до зарплати. Її діти здорові і добре вчаться у школі, її шлюб стійкий і дуже щасливий. Лізу розпирає від гордощів, і вона відчуває бажання похвалитися перед своїми друзями. Оцініть, наскільки ефективним буде кожен з її аргументів для збереження добрих стосунків з друзями.

Відповідь 1. *Так як все дуже добре, цілком нормально пишатися цим. Але Ліза також розуміє, що деякі люди сприймуть це як хвастощі або ж можуть позаздрити їй. Тому вона поділилася своїми почуттями тільки з найближчими друзями.*

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Відповідь 2. *Ліза подумала про те, що у майбутньому все може піти не так добре, і вона ясно уявила свої перспективи. Вона зрозуміла, що гарне часто буває недовговічним.*

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Відповідь 3. *Увечері Ліза поділилася своїми почуттями з чоловіком. У неї зміцніло рішення, що сім'я повинна провести разом вихідні і спільно вирішувати всі сімейні проблеми.*

a) дуже неефективно	b) досить неефективно	c) нейтрально	d) досить ефективно	e) дуже ефективно
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------------

Додаток Б

Опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна (ЕмІн)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне твердження і поставте хрестик у тій графі, яка найкраще відображає Вашу думку, обравши один із варіантів відповіді: «Зовсім не згоден», «Скоріше не згоден», «Скоріше згоден», «Повністю згоден».

1. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати.
2. Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею гарні відносини.
3. Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя.
4. Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій.
5. У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника.
6. Коли я роздратований, то не можу стриматися, і кажу все, що думаю.
7. Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди.
8. Я не відразу помічаю, коли починаю злитися.
9. Я вмію поліпшити настрій оточуючих.
10. Якщо я захоплююся розмовою, то говорю занадто голосно і активно жестикулюю.
11. Я розумію душевний стан деяких людей без слів.
12. В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки.
13. Я легко розумію міміку і жести інших людей.
14. Коли я злюся, я знаю, чому.
15. Я знаю, як підбадьорити людину, яка знаходиться у складній ситуації.
16. Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною.
17. Я здатен заспокоїти близьких, коли вони знаходяться у напруженому стані.
18. Мені буває важко описати, що я відчуваю по відношенню до інших.

Продовження додатка Б

19. Якщо я ніяковію при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати.
20. Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан.
21. Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі.
22. Буває, що я не розумію, чому переживаю те чи інше почуття.
23. У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій.
24. Якщо необхідно, я можу розлютити людину.
25. Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан.
26. Зазвичай, я розумію, яку емоцію відчуваю.
27. Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це.
28. Я знаю як заспокоїтися, якщо я розлютився.
29. Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання його голосу.
30. Я не вмію керувати емоціями інших людей.
31. Мені важко розрізнити почуття провини та почуття сорому.
32. Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі.
33. Мені важко справлятися з поганим настроєм.
34. Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує.
35. Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям.
36. Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями.
37. Я вмію контролювати свої емоції.
38. Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я, інколи, помічаю це занадто пізно.
39. За інтонацією мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю.
40. Якщо близька людина плаче, я гублюся.
41. Мені буває весело або сумно без усякої причини.

Продовження додатка Б

42. Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей.
43. Я не вмію долати страх.
44. Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє.
45. У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити.
46. Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються.

Додаток В

Додаток В 1

ВПРАВИ ДО ТРЕНІНГУ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС»

БЛОК 1. ВНУТРІШНЬОСОБИСТІСНИЙ ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Вправа-демонстрація «Маркер»

(І.В.Тримаскіна) [221].

Інструкція. Візьміть в руку маркер та виконайте запропоновані дії.

Тривалість. 10 хв.

Хід виконання. 1. Кожен учасник отримує маркер. 2. Група слухає тренера та виконує запропоновані дії, веде спостереження за своїм станом.

Описання процедури. Тренер: «Візьміть маркер і міцно стисніть його у своїй долоні. Дуже міцно. Докладіть максимум сили. І так тримайте. Продовжуйте тримати 1-2 хвилини. Спостерігайте за своїми фізичними відчуттями. Наскільки вони комфортні/некомфортні? Уявіть, що маркер, який ми стискаємо, це наш емоційний стан, а рука – свідомість. Чи змінюються ваші відчуття з часом? По мірі того, як ми звикаємо до відчуття дискомфорту, його ступінь зменшується. І навіть може здатися, що маркера немає в середині кулака. Для нас затиснутий в кулаці маркер – це щось звичне, природне, як частина нас. Подібним чином багато людей схильні ідентифікувати себе зі своїми емоціями, ніби наші емоції і є ми самі, ми і наші емоції – одне ціле, і навіть не усвідомлюємо цього. Коли ми засмучені чи злимося, то не говоримо «Я відчуваю злість», «Я відчуваю смуток». Ми говоримо: «Я злий/а», «Я засмучений/а». Ми віримо: «Я відчуваю, значить, існую». Тепер повільно розіжміть кулак, нехай маркер продовжує лежати на відкритій долоні. Прислухайтесь до відчуттів у вашій руці. Що ви фізично відчуваєте? Боляче? Неприємно? Ці відчуття іноді нагадують наш стан дискомфорту, коли ми довго «приховували» в собі якийсь неприємний для нас емоційний стан. Іноді

Продовження додатка В 1

звільнятися від нього досить боляче. Тепер покатайте маркер по руці. Зверніть увагу, що це ви тримаєте його, він не прикріплений до вашої руки. Це ж стосується і почуттів та емоцій. Ваші емоції поєднані з вами таким же чином, як цей маркер. А тепер відпустіть його. Що відбулось? Ви відпустили маркер – він впав на підлогу. Чи складно було це зробити? Звісно, ні! Таким же чином ви можете вчинити з негативною емоцією – звільнитися від неї. Ніби відпустити, замінити її на іншу, більш позитивну.

Питання для обговорення.

- Які думки у вас виникли в процесі виконання вправи?

Вправа «Емоційний малюнок»

Інструкція. *Прослухайте мелодії. Визначте, які емоції вона передає. Зобразьте емоцію однієї з мелодій (на вибір ведучого) на малюнку, передаючи її в першу чергу через колір та форму.*

Тривалість. 40 хв.

Хід виконання. 1. Учасники прослуховують три мелодії, кожна з яких має свій настрій, свою емоцію/набір емоцій. 2. Кожен учасник отримує картку з номером мелодії. 3. Учасники виконують малюнок. 4. Готові малюнки поміщаються на фіп-чарт. 5. Учасники по черзі відгадують відповідну мелодію, автори коментують свої роботи.

Питання для обговорення.

- Чому одну і ту ж саму мелодію передають такі різні малюнки?

Вправа «Інтонації» (О. Хлевнева, модифікована)

Інструкція. *Скажіть фразу «Сьогодні п'яте березня» з інтонацією відповідно до емоції, яка зазначена на вашій картці. Завдання групи – розпізнати емоцію.*

Продовження додатка В 1

Тривалість. 10-15 хв.

Хід виконання. 1. Кожен учасник отримує картку з назвою декількох емоцій. 1. Сидячи в колі, учасники по черзі промовляють заявлену фразу з інтонацією відповідно до емоції, яка зазначена на їх картці. 3. Після кожного промовляння фрази група відгадує емоцію.

Питання для обговорення.

- Яким чином вам вдавалось передати зміст емоції через інтонацію?
- Як часто ви Чому складно було передати окремі емоції?

Вправа «Колір емоції»

Інструкція. Скажіть, якого кольору у вас зараз емоції?

Тривалість. 5-7 хв.

Хід виконання. Учасники по черзі називають колір своїх емоцій та пояснюють рішення.

Питання для обговорення. Без обговорення.

Вправа «Естафета почуттів»

Інструкція. Складіть список всіх можливих емоцій та почуттів людини. Зробіть його максимально вичерпним.

Тривалість. 25 хв.

Хід виконання. 1. Учасники об'єднуються в три мікрогрупи. Кожна група складає свій список емоцій. 2. Естафета. Представники груп по черзі називають емоції, які ведучий занотовує на фліп-чарті. Повторювати вже названі емоції заборонено. Виграє та група, яка назвала більше емоцій.

Продовження додатка В 1

Питання для обговорення.

- Яка з названих емоцій вам найбільше подобається? Яка найменше? Чому?
- Яке з названих переживань найбільш знайоме?
- Якими словами ви найчастіше описуєте свої переживання? Які не використовуєте?

Вправа «Незакінчені речення»

(М. Девіс, адаптована)

Інструкція. Продовжіть речення. Поміркуйте, як ви почуваете себе, як ви дієте і як часто проявляються емоції.

Тривалість. 25 хв.

Хід виконання. 1. Кожен учасник отримує бланк для виконання завдання та працює з ним. 2. Учасники об'єднуються у мікрогрупи і відбувається обговорення результатів.

Питання для обговорення.

- ❖ Які емоції ви переживали, заповнюючи бланк?
- ❖ Що вдалося з'ясувати при обговоренні у групах результатів виконання вправи?

Додаток до вправи «Незакінчені речення»

Бланк для роботи:

- ❖ Я щасливий/ва, коли ...
- ❖ Я засмучений/на, коли ...
- ❖ Мені страшно, коли ...
- ❖ Я стомлений/а и розчарований/а, коли ...
- ❖ Я сертидий/а, коли ...

Продовження додатка В 1

- ❖ Я схвильований/а, коли ...
- ❖ Я ненавиджу, коли ...
- ❖ Мені самотньо, коли ...
- ❖ Особливо мене дратує, коли...
- ❖ Мені буває соромно коли ...

Вправа «Я і мої емоції»

(З використанням матеріалів М.Девіса [59])

Інструкція. Пригадайте декілька ситуацій із вашого життя, пригадайте свої емоційні переживання в них. Окремо дослідіть такі ситуації: позитивні, негативні, з якими гарно впорались, ті, що хотілося б пережити знову щоб діяти по іншому. Проаналізуйте свої внутрішні переживання, а також зовнішню поведінку. Дайте відповіді на питання:

- Які емоції мені легше за все виражати? Які складніше? Чому?
- Що мова мого тіла та інші невербальні сигнали підказують про мій емоційний стан?
- Чи виражають насправді мої реакції і поведінка те, що я відчуваю?
- Чи не ігнорую я сигнали про те, як буде доречно себе поводити?
- Якими могли б бути результати, якби я реагував/а по іншому?

Тривалість. 20 хв.

Хід виконання. Учасники об'єднуються в пари та працюють над поставленим завданням, озвучуючи свої відповіді один одному.

Питання для обговорення.

- Що викликало складність у виконанні вправи?

Продовження додатка В 1

Вправа «Асоціації»

Інструкція. Скажіть, як ви себе відчуваєте, коли говорите фразу: «Я відчуваюся...»:

- як вижятий лимон
- як віджата ганчірка
- як п'яте колесо у возі
- як в казці
- як замовлена і не взята річ
- як на сьомому небі
- як після колесування
- як молодий бог

Тривалість. 10хв.

Хід виконання. Учасники по черзі продовжують запропоновані фрази.

Питання для обговорення.

- Що було легко? Що викликало труднощі?
- Як часто ви використовуєте ідіоматичні вирази, щоб описати свої емоції?

Вправа «Мій настрій»

Інструкція. За допомогою кольорових олівців/фломастерів зобразьте малюнок, який буде відповідати вашому настрою.

Тривалість. 25 -35 хв.

Хід виконання. Кожен учасник отримує матеріали для малювання та виконує малюнок.

Питання для обговорення.

- Чи змінювалися ваші емоції в процесі малювання? Що саме відбувалось?

Продовження додатка В 1

Вправа «Малюнок по колу»

(К. Фопель)

Інструкція. На аркуші, що ви отримали, намалуйте картину-подарунок близькій людині.

Тривалість. 15-20хв.

Хід виконання. 1. Кожен учасник отримує аркуш паперу та кольоровий фломастер/олівець і виконує завдання. 2. Через 1-1,5хв. тренер зупиняє малювання і просить передати по колу малюнки сусіду зліва. 3. Звучить інструкція продовжити малювання. 4. Через 15-20 сек. малюнки знову треба передати по колу. Так продовжується доти, доки автор не отримає свою роботу. (Варіація. Можливо продовжити таке малювання ще на 1-2 кола).

Питання для обговорення.

- Що ви відчували, коли отримували «чужу» роботу?
- Як ви можете описати свої враження від результату роботи (вашого завершеного групою малюнка)?

Вправа «Сірники та емоції»

Інструкція. Передавайте сірник по колу. У кого сірник погас, дайте відповідь на поставлені групою питання.

Тривалість. 10-15 хв.

Хід виконання. 1. Тренер засвічує сірник і передає по колу. 2. Той, у кого сірник погас, відповідає на два питання про свої почуття та емоції, які ставлять учасники групи. 3. Давши відповідь, потрібно запалити новий сірник і далі передати по колу.

Питання для обговорення.

- Які почуття та думки у вас виникли в процесі виконання вправи?

Продовження додатка В 1

Вправа - домашнє завдання (1) «Щоденник моїх емоцій»

Інструкція. Створіть свій щоденник спостережень за емоціями, куди занотовуйте:

- які емоції ви переживали упродовж дня;
- що викликало появу емоцій;
- як ви реагували в тому чи іншому емоційному стані.

Звертайте увагу не лише на те, як ви почували себе (якість емоції), але й на те, як часто змінювалися ваші емоції (їх кількість).

Вправа - домашнє завдання (2) «Причини моїх емоцій»

(М. Девіс, модифікована)

Інструкція. Продовжуйте спостерігати за своїми емоціями протягом дня. У щоденнику спостережень за емоціями занотуйте відповіді на такі питання:

- Що ви відчуваєте (які переживаєте емоції) і чому це відбувається.
- Зв'язок між тим, що ви відчуваєте та що ви говорите та як ви дієте.
- Як ваші емоції впливають на ваші стосунки з іншими людьми.

Вправа - обговорення домашнього завдання (2) «Причини моїх емоцій»

Інструкція. Розкажіть, що вам вдалося помітити в результаті спостереження за своїми емоціями? Дайте відповіді на питання:

- Що ви відчуваєте (які переживаєте емоції) і чому це відбувається.
- Чи є зв'язок між тим, що ви відчуваєте та що ви говорите та як ви дієте.
- Як ваші емоції впливають на ваші стосунки з іншими людьми.

Підсумуйте досвід учасників вашої групи. Які особливості, спільні тенденції були помічені?

Тривалість. 25 хв.

Хід виконання. Робота відбувається в мікрогрупах. Учасники діляться результатами своїх спостережень. По завершенню обговорення кожна група представляє свій досвід.

Додаток В 2

ВПРАВИ ДО ТРЕНІНГУ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС»

БЛОК 2. МІЖСОБИСТІСНИЙ ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Вправа «Передай емоцію або зіпсований телефон. Масаж»

Інструкція. Передайте отриману емоцію далі, за допомогою короткого масажу руки.

Тривалість. 7-10 хв.

Хід виконання. Вправа виконується у вигляді естафети. Учасники вишиковуються в дві шеренги. Всі окрім перших осіб обернені спиною до ведучого. Ведучий на картці показує назву емоцій для перших осіб, яким потрібно потім доторкнутися до плеча наступного за ним в колоні учасника, подавши таким чином сигнал обернутись до нього. Далі відбувається передача емоції, і естафета продовжується. Завдання – передати емоцію правильно. Останній учасник у колоні пише на аркуші яку він отримав емоцію.

Питання для обговорення:

- Що допомогло впоратися із завданням? Що заважало?
- Яким чином ще можна б було передавати свої емоції?

Додаток до вправи «Передай емоцію або зіпсований телефон. Масаж»

Орієнтовний перелік емоцій: радість, нудьга, образа, розчарування, цікавість, хвилювання, гнів, здивування, тривога, нехтування.

Вправа «Передай емоцію або зіпсований телефон. Жести»

Інструкція. Передайте отриману емоцію далі, використовуючи лише мову тіла та жестів.

Тривалість. 7-10 хв.

Продовження додатка В 2

Хід виконання. Вправа виконується у вигляді естафети. Учасники вишиковуються в дві шеренги. Всі окрім перших осіб обернені спиною до ведучого. Ведучий на картці показує назву емоцій для перших осіб, яким потрібно потім доторкнулися до плеча наступного за ним в колоні учасника, подавши таким чином сигнал обернутись до нього. Далі відбувається передача емоції, і естафета продовжується. Завдання передати емоцію правильно. Останній учасник у колоні пише на аркуші яку він отримав емоцію.

Питання для обговорення.

- Що допомогло впоратися з завданням?
- Що заважало?

Додаток до вправи «Передай емоцію або зіпсований телефон. Жести»

Орієнтовний перелік емоцій: радість, нудьга, образа, розчарування, цікавість, хвилювання, гнів, здивування, тривога, нехтування.

Вправа «Емоція на спині»

Інструкція У кожного з вас на спині є надпис з назвою однієї емоції. Ваше завдання вгадати її, спілкуючись невербально з іншими членами групи. Тобто ви можете зображати емоцію будь яким чином, але не називати її словом та не описувати іншими словами.

Тривалість. 10 хв.

Хід виконання. Учасники вільно переміщуються по кімнаті та спілкуються, утворюючи пари.

Питання для обговорення.

Що допомогло вгадати емоцію? Що заважало?

Продовження додатка В 2

Вправа «Портрет емоцій»

(з використанням матеріалів М.Девіса)

Інструкція. На основі ваших спостережень заповніть таблицю, де необхідно описати зовнішній прояв запропонованих емоцій людини.

Тривалість. 30-40 хв.

Хід виконання. Учасники об'єднуються в мікрогрупи. Кожна група отримує таблицю для заповнення. По завершенню роботи з таблицями, на фліп-чарті заповнюється спільна таблиця на основі даних всіх груп.

Питання для обговорення.

- Що викликало складнощі в роботі?
- Що сприяло вільному переліченні необхідних ознак емоційних станів?
- Чи було для вас щось нове в ознаках? Що саме?

Додаток до вправи «Портрет емоцій»

Приклад таблиці, яку заповнюють учасники.

Розпізнання емоцій				
Емоція	Рот	Очі та брови	Голос та мовлення	Голова та тіло
Щастя				
Смуток				
Гнів				
Страх				
Здивування				
Відраза				

Продовження додатка В 2

Орієнтовний варіант результату роботи.

Розпізнання емоцій				
Емоція	Рот	Очі та брови	Голос та мовлення	Голова та тіло
Щастя	Посмішка: кутики рота підняті, можливо видно зуби	Зморшки в кутиках очей ("пташині лапки")	Мовлення швидке, сміх	Можливе пританцювання, припригування, плескання в долоні, відкидання голови назад, розставлені руки
Смуток	Вип ячені губи; губи та нижня щелепа опущені донизу.	Сльози; прикриті повіки; внутрішні кінчики бровей підняті	Мовлення дещо сповільнене, більш низької інтенсивності; може бути нечіткою; зітхання	Сутулі плечі; розмяклі м'язи; звисаюча голова, нерухомість або пасивність.
Гнів	Нижня щелепа та рот напружені	Пильний погляд; нахмурені брови	Дещо прискорене мовлення; в різко підвищеному тоні, різкою напружена артикуляція; в розмові перебивають інших.	Голова смикається; можливі агресивні жести (руки вперті в бедра, кулаки стиснуті); роздуті ніздрі; покрасніле обличчя; тіло випрямлене.
Страх	Напружений рот; тримтячі губи; стукаючі зуби	Очі широко відкриті; швидке моргання; сльози	Говорить на багато швидше і на підвищених тонах; наружений або "спотикаючий" голос та дихання; можливий крик.	Реакція сіпання або залякання на місці; корчі; вологі долоні; ригідні м'язи.
Здивування	Рот дещо відкритий; кінчики губ злегка підняті.	Очі широко відкриті; брови підняті та розведені в сторони	Ошелешене мовчання чи гучне, збуджене мовлення	Може закрити рота руками або залякнутися на місці
Відраза	Викривлена верхня губа, модливо видно язик	Опущені внутрішні кінчики бровей	Говорить на багато повільніше; грудне мовлення, можливо з ричанням; горлові звуки	Відвертає обличчя або качає головою зі сторони в сторону; зморщує носа.

Вправа «Карусель»

Інструкція. По черзі демонструйте партнерам емоції, які представлені на вашому списку. Кожному наступному партнеру потрібно показувати наступну емоцію. В кожній парі виконуйте дві ролі: того, хто демонструє емоцію, і того, хто розпізнає емоцію.

Тривалість. 20 хв.

Хід виконання. Кожен учасник отримує перелік емоцій, які йому по черзі необхідно буде демонструвати. Учасники об'єднуються у дві групи. Перша група стає в коло обличчям назовні, інша група оточує колом першу групу

Продовження додатка В 2

обличчям до партнерів. Пари, що утворилися виконують завдання. За сигналом ведучого коло учасників другої групи рухається за годинниковою стрілкою, таким чином, щоб утворилась нова пара.

Питання для обговорення.

- Які емоції ви здатні розпізнавати в інших?
- Над якими емоціями варто ще попрацювати?
- Чим відрізняються ситуації, в яких вдалося точно визначити емоції, від тих, де це не далось.
- На що ви більше звертаєте увагу: вираз обличчя, жести, голос тощо?

Вправа «Розпізнання емоцій»

Інструкція. Об'єднайтеся в пари. Розподіліть ролі в парі: один буде демонструвати емоцію, інший – її розпізнавати. Демонструючи емоцію, намагайтесь пригадати ситуацію, коли ви це переживали або теоретично могли б це зробити.

Тривалість. 25 хв.

Хід виконання. Учасники об'єднуються в пари шляхом розрахунку та розподіляють ролі. Кожна пара отримує перелік емоцій, які потрібно демонструвати. Кожен в парі має побути як в ролі того, хто демонструє емоцію, так і того, хто її розпізнає.

Питання для обговорення.

- Наскільки точно вам вдалося розрізнати емоції партнера?
- Що сприяло цьому?
- Що заважало?
- В чому полягала складність розпізнання?

Продовження додатка В 2

Вправа «Тємний наглядч» (К. Фопель, модифікована)

Інструкція. Протягом всього заняття спостерігайте за особливостями емоційних проявів іншого учасника групи. Наприкінці заняття будьте готові дати зворотній зв'язок.

Тривалість. 25 хв.

Хід виконання. На початку заняття кожен учасник отримує завдання спостерігати за емоціями іншого члена групи. Вибір «об'єкта спостереження» відбувається шляхом «сліпого» жеребкування. Протягом заняття на фліп-чарті/екрані розміщений малюнок, який нагадує учасникам про поставлене завдання. Наприкінці заняття учасники у відповідних парах наглядч – об'єкт наглядання дають зворотній зв'язок, співставляють оцінку спостерігача з оцінкою своїх емоцій самим об'єктом спостереження.

Питання для обговорення.

- Наскільки точно вдалося описати переживання вашого «об'єкта спостереження»?
- Чи помітив наглядч за вами щось, на що ви не звернули увагу? Що саме?

Додаток до вправи «Тємний наглядч».

Малюнок, що нагадує учасникам про поставлене завдання.



Продовження додатка В 2

Вправа «Країна-Карамбія»

Ситуація. В нікому невідому країну Карамбію приїздять два послы з метою з'ясувати якомога більше про цю країну. Проте, вони можуть ставити лише закриті питання (ті, що передбачають відповідь «так» або «ні»).

Інструкція. 1. Для «послів». Поставте якомога більше питань жителям країни щоб з'ясувати про її особливості. 2. Для мешканців Карамбії («посли» не повинні чути цю інструкцію). Відповідати на питання послів треба за таким принципом: якщо посол посміхається, ставлячи питання, треба дати відповідь «так», якщо посмішки немає – «ні».

Тривалість. 10-20 хв.

Хід виконання. 1. Обрати два учасника на роль «послів», всі решта – мешканці невідомої країни. 2. Діалог послів з громадянами Карамбії.

Питання для обговорення.

Питання до «послів»:

- Як приймав їх «народ»?
- В чому особливість поведінки місцевих мешканців?

Питання до «народу»

- Чи були «посли» одностайними у своїх емоціях?
- Чи легко було визначатись, яку відповідь давати? Що заважало?

Вправа «Компліменти»

Інструкція. Підійдіть до якомога більшої кількості членів групи та скажіть кожному з них окремий комплімент.

Тривалість. 15 хв.

Продовження додатка В 2

Хід виконання. Учасники вільно пересуваються по кімнаті та обмінюються компліментами.

Питання для обговорення.

- Яка ваша реакція на комплімент? Що ви відчували?
- В чому була простота/складність зробити іншому комплімент?

Вправа «Сліпий і поводитир»

(К. Фопель, модифікована)

Інструкція. Проведіть свого підопічного по прокладеному маршруту.

Тривалість. 30-40 хв.

Хід виконання. 1. Учасники об'єднуються у дві групи: члени першої будуть у ролі «сліпих», другої – «поводиря». 2. В кімнаті «прокласти маршрут», в побудові якої беруть участь лише «поводирі», інші виходять за двері. Напрямок маршруту вказується стрілками, надрукованими на окремих аркушах. 3. «Поводирями» по черзі виступають всі члени 2ї групи. «Сліпі» з зав'язаними очима по черзі заходять до кімнати (щоразу на виклик ведучого). Один «поводир» проводить одного «сліпого». 4. По завершенню виконання групи можуть помінятися ролями. «Поводирі» влаштовують новий маршрут і вправа продовжується.

Питання для обговорення.

- Які емоції переживали у ролі «поводиря»? «Сліпого»?
- Чи доводилось стримувати свої емоції?

Додаток до вправи «Сліпий і поводитир»

Елементи маршруту:

- місце, де треба зігнути, щоб пройти;

Продовження додатка В 2

- місце, яке треба переступити через перепону (можна декілька на різній висоті);
- місце, де треба пройти вузьким «коридором»;
- місце, де треба повернутися навколо своєї осі;
- місце, де треба сісти на стілець;
- місце, де треба залізти з ногами;
- відрізок шляху, який треба пройти «на чотирьох»;
- відрізок шляху, який треба пройти навприсядки тощо.

Вправа - домашнє завдання (3) «Емоції оточуючих»

Інструкція. *Поспостерігайте за оточуючими вас людьми. Зверніть увагу на:*

- *що вони відчують, які емоції переживають і чому;*
- *як часто змінюються їх емоції,*
- *який зв'язок між тим, що вони відчують і тим, що говорять та роблять.*
- *Як те, що вони переживають, впливає на ваші з ними стосунки.*

Тривалість. Протягом тижня.

Хід виконання. Учасники групи ведуть самостійно спостереження та занотовують його результати у своєму щоденнику для емоцій.

Вправа - домашнє завдання (4) «Історії успіху»

Інструкція. *Поспостерігайте, хто із вашого оточення (знайомих, друзів, родичів, одногрупників, викладачів, колег тощо) успішно керує своїми емоціями. Як це виглядає? Як їм це вдається?*

Тривалість. Протягом тижня.

Продовження додатка В 2

Хід виконання. Учасники ведуть спостереження, результати якого занотують у своєму щоденнику спостережень за емоціями.

Питання для обговорення.

- Як виглядають такі успішні ситуації?
- Що сприяє такій успішності?
- Якими прийомами/особливостями керування емоціями ви б могли скористатися самі?

Вправа «Колаж емоцій»

(Д.Петрі, адаптована)

Інструкція. Створіть колаж емоцій, які ви зустрінете на малюнках/фото сторінках журналів.

Тривалість. 25-30 хв.

Хід виконання. 1. Учасники об'єднуються у декілька мікрогруп. 2. Кожна група отримує декілька журналів, ватман, ножиці, клей та фломастери. 3. Учасники вирізають зображення/фото різних емоцій, клеять їх на ватман та підписують. 4. Презентація робіт, загальне обговорення.

Питання для обговорення.

- Як ви визначали, що переживає людина на фото?
- Які особливості вираження певних емоцій ви помітили?

Додаток В 3

ВПРАВИ ДО ТРЕНІНГУ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС»

БЛОК 3. ВИКОРИСТАННЯ ЗНАНЬ ПРО ЕМОЦІЇ. КОНСТРУКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ З ПАРТНЕРОМ/МИ ПО СПІЛКУВАННЮ.

Вправа-рольова гра «Пасажир авіарейсу» (І.В.Тримаскіна, адаптована).

Хід виконання. 1. Серед учасників обираються двоє, хто буде виконувати заплановані ролі. Їх завдання конструктивно взаємодіяти в ситуації, що склалася. Всі решта – спостерігачі. 2. Проведення інструктажу відповідно до обраної ролі. 3. Розігрування міні-спектаклю згідно сценарію. 4. Обговорення.

Тривалість. 35 хв.

Інструкція 1. Для «клієнта». Ви – пасажир авіарейсу. Ви прилетіли у відрядження в іншу країну. При отриманні багажу Ви виявили, що ручка Вашого важкого чемодану відірвана. До того ж Ваш чемодан єдиний серед всіх мокрий та дуже брудний! Ви навіть не розумієте, як його знати зі стрічки для багажу.

Ваше відрядження лише розпочалось. Це – перше місто, попереду – ще два. Ви розлючені! Ви підходите до співробітника служби отримання багажу і починаєте висловлювати претензії з приводу якості доставки багажу у досить агресивній формі.

В ході гри Вашим завданням є взаємодія з представником служби отримання багажу з урахуванням ситуації.

Інструкція 2. Для «працівника аеропорту». Ви – співробітник служби отримання багажу. До Вас неочікувано підходить пасажир і починає щось кричати про відірвану ручку та мокрий чемодан. Ви ж не маєте ніякого стосунку до транспортування багажу. Ваша функція полягає лише у перевірці відповідності номерів на наклейці на чемодані і на квитку пасажира (щоб ніхто не зміг винести чужий багаж). Претензії по розгрузці багажу потрібно пред'являти компанії-перевізнику, а не Вам.

Продовження додатка В 3

Ваше завдання: конструктивно вирішити ситуацію, заспокоїти клієнта.

Інструкція 3. Для спостерігачів. У вас такі задачі: 1) спостерігати за емоціями клієнта та співробітника аеропорту; 2) паралельно відстежувати свої емоції.

Питання для обговорення.

- Що відбувалось на поведінковому рівні? Як змінювалась поведінка обох учасників?
- Що відбувалось на рівні емоцій? Як змінювався емоційний стан учасників?
- Що допомагало/заважало конструктивно вирішити ситуацію?
- Що відбувалось з емоціями спостерігачів?

Вправа-рольова гра «Покупець у магазині»

(І.В.Тримаскіна, адаптована).

Хід виконання. 1. Серед учасників обираються двоє, хто буде виконувати заплановані ролі. Їх завдання конструктивно взаємодіяти в ситуації, що склалася. Всі решта – спостерігачі. 2. Проведення інструктажу відповідно до обраної ролі. 3. Розігрування міні-спектаклю згідно сценарію. 4. Обговорення.

Тривалість. 35 хв.

Інструкція 1. Для «клієнта». Ви – покупець в магазині посуду. Ви обираєте чайний сервіз на день народження свого друга/подруги. Вашу увагу привернули три сервізи на самій верхній полиці. На жаль, ви не можете роздивитися деталі (оскільки полиця розташована дуже зависоко і в глибину її не можливо поглянути). Ви просите продавця показати вам сервізи. На ваше прохання продавець говорить про те, що він не буде доставати всі сервізи (раптом щось

Продовження додатка В 3

розіб'ється!), а дасть вам роздивитися лише те, що ви точно будете купувати. Ви обурені таким сервісом і починаєте «качати права».

Ваше завдання – взаємодіяти з продавцем магазину відповідно до ситуації.

Інструкція. 2. «Для продавця магазину». Ви – продавець в магазині посуду, у відділі дорогих сервізів. Минулого місяця ваша колега по необачності розбила сервіз, і тому, із заробітної плати всієї зміни (вашої також) вирахували вартість цього сервізу.

Зараз покупець вже дві години не може обрати покупку і просить показати цілих 3! сервізи з самої верхньої полиці. Посуд стоїть дуже щільно один до одного – велика вірогідність щось розбити. Ви вже навчені гірким досвідом і просите його спочатку визначитися конкретніше, який саме сервіз він буде купувати, той ви йому і покажете. Неочікувано для вас такий інтелігентний з вигляду покупець починає лайку та говорить образи на вашу адресу.

Ваше завдання: конструктивно вирішити ситуацію, заспокоїти клієнта.

Інструкція 3. Для спостерігачів. У вас такі задачі: 1) спостерігати за емоціями покупця та продавця; 2) паралельно відстежувати свої емоції.

Питання для обговорення.

- Що відбувалось на поведінковому рівні? Як змінювалась поведінка обох учасників?
- Що відбувалось на рівні емоцій? Як змінювався емоційний стан учасників?
- Що допомагало/заважало конструктивно вирішити ситуацію?
- Що відбувалось з емоціями спостерігачів?

Продовження додатка В 3

Вправа «Донорське серце»

(І.В.Тримаскіна, адаптована)

Інструкція. Ви всі хірурги – кардіологи. Ви опинилися у ситуації вибору. Є одне донорське серце, та є декілька пацієнтів, що потребують пересадки серця. Визначте, кому завтра ви зробите операцію.

Тривалість. 25 -30 хв.

Хід виконання. 1.Учасники отримують картки з описанням їх пацієнтів та знайомляться з їх змістом. 2. Дискусія учасників щодо вибору пацієнта, в результаті якої група повідомляє своє рішення.

Питання для обговорення.

- Які емоції ви переживали?
- Як ваші емоції впливали на ваше рішення? На ваші дії?
- Як емоції інших впливали на ваше рішення? На хід дискусії?
- Як вдалося опанувати свої емоції?

Додаток до вправи Донорське серце.

Описання пацієнтів:

- чоловік, 65 років, всесвітньо відомий професор хірургії, спас багато життів, знаходиться на піку своєї кар'єри;
- дівчина, 19 років, вагітна, незаміжня;
- чоловік, 44 роки, директор наукового інституту, що займається космічними дослідженнями;
- чоловік, 35 років, ветеран Афганістану;
- жінка, 59 років, мама 3-х дітей та бабуся 9 онуків.

Продовження додатка В 3

Вправа «Впевнена, невпевнена та агресивна поведінка»

(І.Н. Мещерякова)

Інструкція. Запропонуйте три варіанти поведінки (впевнена, невпевнена та агресивна) у перелічених ситуаціях.

Тривалість. 30 хв.

Хід виконання. Кожен учасник отримує картку з описанням ситуації та прописує зазначені три варіанти відповіді. (*Варіація. Ситуації можна потім розіграти*)

Питання для обговорення.

- Що було просто виконати? Що складно?
- Які емоції ви переживали, формулюючи ту чи іншу відповідь?
- На яку реакцію співбесідника ви розраховували, даючи ту чи іншу відповідь?

Додаток до вправи «Впевнена, невпевнена та агресивна поведінка»

Приклади ситуацій:

- Друг «забув» повернути гроші, які він у вас позичав. Ви йому кажете
- Друг продовжує розмову, а ви хочете швидше піти. Ви йому кажете ...
- В ресторані вам подали пережарене/недожарене м'ясо. Ви – офіціанту ...
- Собака вашого сусіда зіпсувала вам газон. Ви – сусіду ...
- Ваш товариш влаштував вам зустріч з незнайомою людиною, не попередивши вас. Ви – товаришу ...
- Люди, що сидять позаду вас в кінотеатрі дуже голосно розмовляють і заважають вам дивитися фільм. Ви – людям ...
- Друг просить вас позичити йому вашу машину/мотоцикл/велосипед, а ви знаєте, що він не дбайливо ставиться до речей. Ви – другові ...
- Друг викликає у вас зніяковіння, коли в компанії розповідає про вас певну історію . Ви – другу ...

Продовження додатка В 3

Вправа «Неочікуваний гість»

Інструкція. 1. Для «Хазяїв». Викажіть своє ставлення до появи неочікуваного гостя. 2. Для «гостей». Відреагуйте конструктивно на реакцію «хазяїна».

Тривалість. 20 хв.

Хід виконання. 1. Група утворює два кола, щоб одне оточувало інше. Учасники розташовуються один проти одного. 2. В парі відбувається спілкування, по завершенню якого зовнішнє коло «обертається», утворюються нові пари і знову виконують завдання. Так триває доти, доки коло зробити повний оберт.

Питання для обговорення.

- Які емоції ви переживали в своїй ролі? В яких ситуаціях?
- Що допомагало залагодити конфлікт?

Вправа «Катастрофа в пустелі»

(І.В. Вачков, адаптована)

Інструкція. Уявіть собі, що ви всі – пасажери авіалайнеру, що здійснював переліт з Європи до Центральної Африки. При польоті над пустелею Сахара на борту літака раптово спалахнула пожежа, двигуни відмовили, і авіалайнер впав на землю. Ви дивом врятувалися, але ваше місце розташування незрозуміле. Відомо лише, що найближчий населений пункт знаходиться від вас на відстані приблизно 300 кілометрів. Під уламками літака вам вдалося знайти п'ятнадцять предметів, які залишилися неушкодженими після катастрофи. Ваше завдання – проранжувати ці предмети відповідно до їх значимості для вашого спасіння. Для цього потрібно поставити цифру 1 коло самого важливого предмета, цифру 2 - коло другого за значимістю і так далі до п'ятнадцятого, найменш важливого для вас. Приймати рішення необхідно разом, погодивши його з кожним учасником групи.

Продовження додатка В 3

Тривалість. 30-40 хв.

Хід виконання. 1. Кожен учасник отримує бланк з переліком предметів для ранжування. 2. Виконання ранжування учасниками. 3. Обговорення вправи.

Питання для обговорення.

- Які способи поведінки виявились найбільш/найменш результативними?
- Які емоції ви зараз переживаєте? Чим вони викликані?

Додаток до вправи

Перелік предметів для ранжування.

Бажана послідовність предметів у випадку рішення «чекати рятувальників»:

1. Півтора літра води на кожного.
2. Кишенькове дзеркало.
3. Легке напівпальто на кожного.
4. Кишеньковий ліхтар.
5. Парашут червоно-білого кольору.
6. Мисливський ніж.
7. Поліетиленовий плащ.
8. Мисливська рушниця з боєприпасами.
9. Сонячні окуляри на кожного.
10. Переносна газова плита з балоном.
11. Магнітний компас.
12. Літна карта околиць.
13. Визначник їстівних тварин і рослин.
14. Літр горілки на всіх.
15. Пачка солі.

Продовження додатка В 3

Бажана послідовність предметів у випадку рішення "рухатися до людей":

1. Півтора літра води на кожного.
2. Пачка солі.
3. Магнітний компас.
4. Льотна карта околиць.
5. Легке напівпальто на кожного.
6. Сонячні окуляри на кожного.
7. Літр горілки на всіх.
8. Кишеньковий ліхтар.
9. Поліетиленовий плащ.
10. Мисливський ніж.
11. Мисливська рушниця з боєприпасами.
12. Кишенькове дзеркало.
13. Визначник їстівних тварин і рослин.
14. Парашут червоно-білого кольору.
15. Переносна газова плита з балоном.

Додаток Г

Додаток Г 1

Таблиця Г 1.1.

**Показники загального рівня емоційного інтелекту
експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі
розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у
юнацькому віці
(із застосуванням тесту Мейєра-Селовея-Карузо)**

N=60

Загальний рівень емоційного інтелекту	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	0	0	3	10	3	10	2	6,67	2	6,67	0	0
Середній	11	36,67	24	80	13	43,33	21	70	22	73,33	1	3,3
Низький	19	63,33	3	10	16	53,33	7	23,33	6	20	1	3,3

Додаток Г 2

Таблиця Г 2.1.

Показники вміння ідентифікувати емоції експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням тесту Мейєра-Селовея-Карузо)

N=60

Шкала_ідентифікація емоцій	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	0	0	3	10	3	10	1	3,33	1	3,33	0	0
Середній	8	26,67	20	66,67	12	40	18	60	19	63,33	1	3,33
Низький	22	73,33	7	23,33	15	50	11	36,67	10	33,33	1	3,33

Додаток Г 3

Таблиця Г 3.1.

Показники вміння розуміти емоції експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням тесту Мейєра-Селовея-Карузо)

N=60

Шкала_розуміння емоцій	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	3	10	5	16,67	2	6,67	5	16,67	5	16,67	0	0
Середній	20	66,67	25	83,33	5	16,67	22	73,33	23	76,67	1	3,33
Низький	7	23,33	0	0	7	23,33	3	10	2	6,67	1	3,33

Додаток Г 4

Таблиця Г 4.1.

Показники вміння використовувати емоції експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням тесту Мейсера-Селовея-Карузо)

N=60

Шкала_використання емоцій	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	3	10	9	30	6	20	3	10	4	13,33	1	3,33
Середній	12	40	19	63,33	7	23,33	22	73,33	22	73,33	0	0
Низький	15	50	2	6,67	13	43,33	5	16,67	4	13,33	1	3,33

Додаток Г 5

Таблиця Г 5.1.

Показники вміння використовувати емоції експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням тесту Мейсера-Селовея-Карузо)

N=60

Шкала_керування емоціями	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	2	6,67	4	13,33	2	6,67	3	10	4	13,33	1	3,33
Середній	20	66,67	25	83,33	5	16,67	21	70	20	66,67	1	3,33
Низький	8	26,67	1	3,33	7	23,33	6	20	6	20	0	0

Додаток Д

Додаток Д 1

Таблиця Д 1.1.

Показники внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням тесту ЕмІн Д.В. Люсіна)

N=60

Рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	2	6,6	6	20	4	13,33	4	13,33	4	13,33	0	0
Середній	9	30	20	66,67	11	36,67	17	56,67	18	60	1	3,33
Низький	19	63,33	4	13,33	15	50	9	30	8	26,67	1	3,33

Додаток Д 2

Таблиця Д 2.1.

**Показники міжособистісного емоційного інтелекту
експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі
розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у
юнацькому віці
(із застосуванням тесту ЕмІн Д.В. Люсіна)**

N=60

Рівень міжособистісного емоційного інтелекту	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	4	13,33	8	26,67	4	13,33	6	20	7	6,67	1	3,33
Середній	7	23,33	18	60	11	36,67	17	56,67	16	73,33	1	3,33
Низький	19	63,33	4	13,33	15	50	7	23,33	7	20	0	0

Додаток Є

Додаток Є 1

Таблиця Є 1.1.

Показники соціальної самотності експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням «Шкали вимірювання соціальної та емоційної самотності для дорослих Е. Ді Томасо)

N=60

Рівень соціальної самотності	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	2	6,67	0	0	2	6,67	1	3,3	1	3,3	0	0
Середній	27	90	13	43,33	14	46,67	18	60	17	56,67	1	3,3
Низький	1	3,3	17	56,67	16	53,33	11	36,67	12	40	1	3,3

Додаток Є 2

Таблиця Є 2.1.

Показники сімейної самотності експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням «Шкали вимірювання соціальної та емоційної самотності для дорослих Е. Ді Томасо)

N=60

Рівень сімейної самотності	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	3	10	1	3,3	2	6,67	1	3,3	1	3,3	0	0
Середній	13	43,3	8	26,67	5	16,67	19	63,33	18	60	1	3,3
Низький	14	46,7	21	70	7	23,33	10	33,33	11	36,67	1	3,3

Додаток Є 3

Таблиця Є 3.1.

Показники романтичної самотності експериментальної та контрольної групи до та після впровадження моделі розвитку емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності у юнацькому віці (із застосуванням «Шкали вимірювання соціальної та емоційної самотності для дорослих Е. Ді Томасо)

N=60

Рівень романтичної самотності	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту		Після експерименту		Різниця		До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	7	23,3	2	6,67	5	16,67	3	10	2	6,67	1	3,3
Середній	22	73,3	9	30	13	43,33	19	63,33	20	66,67	1	3,3
Низький	1	3,3	19	63,33	18	60	8	26,67	8	26,67	0	0