

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ДОНБАСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ



«Рекомендована до захисту»

Протокол № 1/1 від 17.11. 2023 р.
завідувач кафедри
Борозенцева Т.В.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У ПІДЛІТКІВ З
ВИСОКИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
зі спеціальності 053 Психологія
Освітня програма: Психологія

Виконавець:
здобувач 605-а групи
факультету соціальної
та мовної комунікації
Міхєєв Даніїл Едуардович

Науковий керівник:
Доктор філософії з психології
Разумова Олена Геннадіївна

Дніпро – 2023

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ДОНБАСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

«Рекомендована до захисту»
Протокол № від 17.11. 2023 р.
завідувач кафедри
_____ Борозенцева Т.В.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У ПІДЛІТКІВ З
ВИСОКИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
зі спеціальності 053 Психологія
Освітня програма: Психологія

Виконавець:
здобувач 605-а групи
факультету соціальної
та мовної комунікації
Міхєєв Данііл Едуардович

Науковий керівник:
Доктор філософії з психології
Разумова Олена Геннадіївна

Дніпро – 2023

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ	
ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКА.....	7
1.1. Поняття та можливі варіанти порушень емоційної сфери у підлітковому віці.....	7
1.2. Види тривожності, особливості її прояву в підлітковому віці.....	13
Висновки до розділу 1.....	21
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ	
В КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ.....	23
2.1. Історія розвитку та визначення казкотерапії як методу в психології.....	23
2.2. Практика застосування казкотерапії у роботі психолога.....	32
2.3. Казкотерапія як метод корекції тривожності у підлітків.....	40
Висновки до розділу 2.....	53
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ І ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ	
КАЗКОТЕРАПІЇ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЇЇ РІВНЯ.....	55
3.1. Методи та організація дослідження.....	55
3.2. Результати дослідження та їх обговорення.....	60
3.3. Корекційно – розвиваюча програма для підлітків з високим рівнем особистісної тривожності.....	70
Висновки до розділу 3.....	88
ВИСНОВКИ	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92
ДОДАТКИ.....	100

АНОТАЦІЯ

У роботі представлено проблему подолання підліткової тривожності за допомогою метода казкотерапії.

Автором розглянуто види тривожності, особливості прояву тривожності у дітей підліткового віку, проаналізовано ефективність використання казкотерапії, спрямованої на корекцію тривожності підлітків.

В рамках роботи було проведено емпіричне дослідження тривожності підлітків. У результаті дослідження за допомогою психодіагностичного інструментарію було виявлено групу дітей із підвищеним та високим рівнем тривожності.

За результатами діагностики розроблено корекційно-розвивальну програму, відповідно до проблем групи підлітків підібрано відповідні казки, спрямовані на зниження рівня тривожності для групи випробовуваних. Корекційно-розвивальну програму розроблено виходячи з вікових особливостей дітей та виявленої проблематики.

SUMMARY

The work has been examined types of anxiety, manifestation features of adolescent children anxiety and has been analyzed the effectiveness of using fairy tale therapy aimed at correcting adolescent anxiety.

As part of the work, an empirical study of adolescent anxiety was conducted. As a result of the study with the help of psychodiagnostic tools a group of children with increased and high level of anxiety was identified.

Taking into account the results of diagnostics a corrective-developmental program was developed, in accordance with the problems of the group of adolescents were selected appropriate fairy tales aimed at reducing the level of anxiety for the group of subjects. The corrective-developmental program was created based on the children age characteristics and the identified problems.

ВСТУП

Почуття нестабільності та незахищеності, переживання емоційного дискомфорту в жорстких умовах сучасного суспільства, розбіжність між рівнем самооцінки та домаганнями – ці та інші фактори впливають на формування тривожності як сталої особистісної риси.

Шкільна тривожність - це одна з типових проблем, з якою стикається шкільний психолог та вчитель. В даний час збільшилася кількість тривожних дітей, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю.

Підвищена тривожність може виникнути на будь-якому етапі шкільного навчання, адже проблема засвоєння навчального матеріалу, проблема взаємовідносин у класному колективі, зміна колективу може виникнути як на початку шкільного навчання, так і на пізніших етапах.

Проблему тривожності вивчали такі педагоги та психологи: А.М. Прихожан, А. Є. Рогов, Є. Савіна, І. Захаров, А.О. Прохоров, Ж.М. Глозман, В. В. Зоткіна, В.В. Суворова, Л. І. Божович, А.І. Захаров, Б.І. Кочубей та інші.

Найбільш гострі динамічні характеристики проблема тривожності набуває у підлітковому віці. Це пов'язано з багатьма психологічними особливостями підлітків, завдяки яким тривожність може закріпитися у структурі особистості як стійка характеристика. Прагнення учнів до самоактуалізації, критичне осмислення навколишнього середовища, становлення образу Я і «внутрішньої позиції» особистості створюють умови для розвитку тривожності. Підліток постійно потрапляє у ситуацію дискомфорту, фруструє емоційна сфера, тобто він реагує на цю ситуацію негативними переживаннями, що викликають тривожність.

В даний час одним з ефективних та захоплюючих методів корекції тривожності є казкотерапія. Казкотерапія – напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість, стати самими собою, та побудувати особливі довірчі, близькі стосунки з оточуючими. Цю проблему досліджували: І.В. Вачков, О.В. Гнезділо,

Т. Грабенко, Ю.М. Дрешер, Т. Зінкевич-Євстегнеєва, Д.Ю. Соколов та інші фахівці, та ці дослідники виділяли казкотерапію як самостійний метод роботи.

Актуальність проблеми зумовлюється нагальною потребою у створенні спеціальної корекційно – розвиваючої програми з використанням казкотерапії для роботи з учнями підліткового віку та недостатністю практичної розробленості цієї проблеми в рамках загальноосвітніх установ.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практичним шляхом перевірити ефективність використання казкотерапії, спрямованої на корекцію тривожності підлітків.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання.

1. Розкрити поняття «тривожність».
2. Описати особливості прояву тривожності у дітей підліткового віку.
3. Проаналізувати ефективність використання казкотерапії, спрямованої на корекцію тривожності підлітків.
4. Розробити корекційно – розвиваючу програму з використанням казкотерапії для корекції тривожності підлітків.

Об'єкт дослідження: тривожність підлітків.

Предмет дослідження: корекція тривожності у підлітків засобами казкотерапії.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження: теоретичний аналіз психологічної, педагогічної і методичної літератури та науково-педагогічних досліджень з проблеми, психологічні методи (дитячий варіант шкали явної тривожності СМАС, шкала особистісної тривожності О.М. Прихожан, шкала самооцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера, варіант (А), проєктивний тест «Б.Д.Л.»), математико-статистичне опрацювання даних (метод рангової кореляції r-Спірмена).

Матеріал дослідження. Роботи Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, дослідження та досвід Б. Беттельхейма, терапія історіями Р. Гарднера, роботи Е. Фромма, Е. Берна, ідеї К.Г. Юнга та М.Л. фон Франц, позитивна терапія притчами та історіями М. Пезешкяна, дослідження дитячої субкультури М. Осориної, роботи

В. Проппа, ідеї Є. Романової, психотерапевтичні казки та ідеї А. Гнездилова та власні розробки Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєвої.

Практична значимість дослідження полягає у можливості використовувати результати дослідно – експериментальної роботи в соціально – педагогічній практиці, у діяльності педагогів та психологів шкільних закладів.

Апробація результатів дослідження: Міхеєв Д.Е. «Кореляція особистісної тривожності в підлітків засобами казкотерапії». *Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Дніпро: ГІМ ДВНЗ «ДДПУ», 2023. С 153-156.

Міхеєв Д.Е. Виявлення та профілактика тривожності в підлітків. *Вісник студентського наукового товариства Горлівського інституту іноземних мов: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених «Мовна комунікація і сучасні технології у форматі різнорівневих систем»*. Вип. 11. Дніпро: Вид-во ГІМ ДВНЗ ДДПУ, 2023. С. 142-143.

Структура магістерської роботи. Логіка дослідження зумовила структуру роботи: вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел із дев'яносто восьми найменувань, п'яти додатків. Загальний обсяг сто тринадцять сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ

ПІДЛІТКА

1.1. Поняття та можливі варіанти порушень емоційної сфери у підлітковому віці

Стадію розвитку людини від 10 до 15 років у психології зазвичай називають підлітковою, і навіть – перехідним, важким, критичним віком [2].

Вже в самому лінгвістичному значенні слова «підліток», що походить від латинського дієслова *adolescere* – рости, дозрівати, просуватися вперед, виходити з опіки, ставати повнолітнім – міститься квінтесенція особливостей розвитку дитини у віці від 10 до 15 років, спрямованої на знаходження свого місця у житті.

Л.І. Божович пов'язує кризу підліткового віку з виникненням у цей період нового рівня самосвідомості, характерною рисою якого є поява у підлітка здібності та потреби пізнати самого себе як особистість, що має саме їй властиві якості. Це породжує у підлітка прагнення до самоствердження, самовираження (тобто прагнення проявляти себе в тих якостях особистості, які він вважає цінними) та самовиховання.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка у тому, що він входить у нову систему відносин і спілкування з дорослими і однолітками, займаючи у тому числі нове місце, виконуючи нові функції. У порівнянні з молодшим школярем підліток повинен встановлювати відносини не з одним, а з багатьма вчителями, враховувати особливості їхньої особистості та вимог (іноді суперечливих). Усе це визначає зовсім іншу позицію стосовно вчителів і вихователів, підліток тільки починає емансипуватися від безпосереднього впливу дорослих, стаючи самостійним.

Перехідний характер підліткового віку призводить до загострення емоційних особливостей. У підлітків у порівнянні зі школярами молодших класів покращується вербальне позначення базових емоцій страху та радості. Довжина

словника синонімів, що позначають ці емоції, збільшується до шести-семи слів (А. Р. Закаблук). Починаючи з підліткового віку, знання про емоції стають все більш опосередкованими відносинами до цих емоцій (К. Ізард, В. Н. Куніцин, В. А. Лабунська) [20].

Емоції підлітків значною мірою пов'язані зі спілкуванням. Тому особистісно значущі ставлення до інших людей визначають як зміст, так і характер емоційних реакцій. При цьому, як зазначає В. Н. Куніцина (1973), недолік досвіду переживання емоцій у новій провідній діяльності (навчанні) та досвіду спілкування призводять до того, що підліток у основу свого емоційного еталона вкладає не загальне, що повторюється в різних людях, а індивідуальні особливості конкретної людини, що мається на увазі. Зберігається у підлітків і негативне ставлення до себе. В результаті для школярів цього віку характерна схильність до негативних емоцій та неузгодженість у мотиваційній сфері.

Статеве дозрівання приносить із собою нові почуття, бажання здобути емоційну свободу та незалежність від батьків. На думку Р. Хевіггерста (1972) – одним із завдань підліткового віку, яке полягає в тому, що підліток повинен сформулювати відносини, засновані на взаєморозумінні, прихильності та повазі, але вільні від емоційної залежності, що, як каже Райс Ф., тісно пов'язане з рівнем самооцінки. А самооцінка підлітків залежить від готовності батьків надати їм самостійність, прийняти її, від гнучкості батьків, характеру спілкування з ними та задоволення від спільної діяльності, а також від батьківської підтримки, участі та керівництва [10].

Підлітки починають тягтися до своїх ровесників, щоб знайти в них те, що раніше давали їм батьки – задоволення в спілкуванні. Таке спілкування з однолітками знаменує нову (міжособистісну) стадію емоційного розвитку, яка характеризується появою здатності до емоційної децентрації.

Загалом для емоційної сфери підлітків характерно:

1. Емоційна збудливість – підлітки відрізняються запальністю, бурхливим проявом своїх почуттів, пристрасністю: вони палко беруться за цікаву справу,

пристрасно відстоюють свої погляди, готові «вибухнути» через найменшу несправедливість до себе та своїх товаришів.

2. Велика стійкість емоційних переживань порівняно з молодшими школярами; зокрема, підлітки довго не забувають образи.

3. Підвищена готовність до очікування страху, що виявляє тривожність. В.Р. Кисловська (1972) встановила, що найвища тривожність спостерігається у підлітковому віці підвищення тривожності у старшому підлітковому віці пов'язане з появою інтимно-особистісних відносин з людиною, що викликає різні емоції, у тому числі у зв'язку зі страхом здатися смішним [7].

4. Суперечливість почуттів. Наприклад, підлітки із жаром захищають свого товариша, хоча розуміють, що той гідний засудження; Маючи високорозвинене почуття власної гідності, вони можуть заплакати від образи, хоча й розуміють, що плакати соромно.

5. Виникнення переживання як щодо оцінки підлітків іншими, та й щодо самооцінки, яка з'являється у них у результаті розвитку їх самосвідомості.

6. Розвинене почуття приналежності до групи, тому вони гостріше і болючіше переживають несхвалення товаришів, ніж несхвалення дорослих чи вчителі; часто з'являється страх бути осудженими групою.

7. Пред'явлення високих вимог до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як в молодших школярів, а спільність інтересів, моральних почуттів [43].

При цьому серед показників нормального перебігу формування особистості можна виділити такі:

1) піднятий настрій при включеності до референтної групи та задоволення від спільної діяльності, що «відповідає дорослій людині»;

2) зниження чутливості до критики у свою адресу за рахунок розвитку «психологічного захисту»;

3) масштаб емоційного усунення – щонайменше місяці;

4) легкість змін бажань під впливом референтної групи та легкість співучасті за рахунок емоційної децентрації;

5) жорсткість та безкомпромісність в оцінці інших за полярною шкалою (або-

або) при нестійкій самооцінці.

Всі ці емоційні показники нормального ходу формування особистості можуть бути зафіксовані на основі спостереження та найпростіших дослідницьких процедур, доступних будь-якому педагогові, який бажає своєчасно виявити риси ОФО (відхилення у формуванні особистості) у своїх учнів.

Поява в поведінці рис, що не відповідають даному періоду формування особистості, або відсутність відповідних рис протягом тривалого часу і є свідченням ОФО. Оскільки відхилення, нескоректоване вчасно, зачіпає центральні процеси активності особистості, тим самим створюються причини хворобливих змін.

Якщо пасивність, млявість та різні депресивні стани є неспецифічними емоційними порушеннями протягом усього дитинства, то прояви імпульсивності можна розглядати як симптом відхилення лише з підліткового віку.

Д.І. Фельдштейн вказує на дані, отримані у дослідженнях на факультеті психології МДУ, які показують, що дедалі більше стає дітей із емоційними проблемами. Діти перебувають у стані афективної напруженості через постійне відчуття незахищеності, відсутності опори у близькому оточенні, Такі діти вразливі, підвищено сензитивні до передбачуваної образи, загострено реагують на ставлення до них оточуючих. Все це, а також те, що вони запам'ятовують переважно негативні події, веде до накопичення негативного емоційного досвіду, який постійно збільшується за законом «замкнутого кола» і знаходить своє вираження відносно стійкого переживання тривожності [16].

Личко А.Е. позначив різко виражені психологічні особливості підліткового віку, які дістали назву «підліткового комплексу» емоційності. Наприклад, чутливість підлітків до оцінки сторонніми людьми своєї зовнішності, здібностей, умінь поєднується в них із зайвою самовпевненістю та безапеляційними судженнями щодо оточуючих. Сентиментальність підлітків часом уживається з разючою черствістю, болюча сором'язливість – з розв'язністю, бажання бути визнаним та оціненим іншими – з показною незалежністю та ін.

Вивченню емоційної сфери людини присвячено численні психологічні

дослідження. Цим питанням займалися П.М. Якобсон, К. Ізард, Г.М. Бреслав, А.С. Співаковська, Є.П. Ільїн та інші. Особлива увага в роботах перерахованих дослідників приділяється загальному підходу та визначення психоемоційних розладів.

Так, загальноприйнятою точкою зору у визначенні психічного розладу є виявлення двох сторін порушення: «порушення як міри відхилення від норми» та «порушення як ступеня труднощів у розвитку» [30].

У першому випадку питання полягає в тому, наскільки, з погляду статистики, що враховує частоту та форми прояву симптомів, поведінки дитини є нормальною. У другому випадку вирішується питання про те, наскільки існуюче відхилення в поведінці дитини пошкоджує її соціальні функції або ускладнює соціальний розвиток загалом [28].

Як зазначає Бреслав Г.М., перші відхилення у формуванні особистості підлітка виявляються в динаміці емоційної сфери: «Емоційні порушення, представлені не так званими негативними емоціями (гнів, страх, туга тощо) або формами поведінки (агресивність, уникнення і т.д.), а порушенням загальних властивостей емоційного регулювання (ситуативності, вибірковості) [6].

«Під нормою формування особистості розуміється процес послідовного та закономірного виникнення та функціонування якісних особливостей особистості, специфічних та необхідних для даного вікового етапу розвитку. Відповідно, для кожної конкретної особливості особистості можна більш-менш точно вказати межі сензитивного періоду, в рамках якої виникнення цієї особливості можна розглядати як норму» [31].

Таке уявлення робить виправданим збереження терміна «аномалія» або «відхилення» для тих особистісних проявів, які не відповідають якісним особливостям нормального перебігу формування особистості на даному віковому етапі, але водночас не можуть трактуватись як ядро виражені патологічні явища.

Іншим специфічним відхиленням підліткового віку можна вважати стійкий «афект неадекватності», що стає одним із засобів захисту «Я-образа».

Співробітники Л.І. Божович описали «афект неадекватності», як бурхливу некеровану реакцію дитини, яка не відповідає за виразністю приводу, який його визвав. Їхні дослідження показали, що в основі «афекту неадекватності» лежить невідповідність самооцінки, як правило, низькою для підлітків, високому рівню домагань [49].

Група авторів (В.В. Лебединська, О.С. Микільська, Є.Р. Басенська та інші) демонструють дещо відмінний підхід до проблеми. Грунтуючись на положенні про те, що «емоційна система є однією з основних регуляторних систем, що забезпечують активні форми життєдіяльності організму» [95], вони намагаються простежити закономірності поглиблення та активізації контакту з середовищем.

У результаті автори дійшли висновку про існування чотирьох рівнів даного контакту, що є єдиною складнокоординованою структурою базальної ефективної організації [18]. Ці дані використовуються ними для визначення порушення емоційного розвитку індивіда. Виділяються «два основні типи порушення базальної емоційної системи, що виникають внаслідок ослаблення або посилення функціонування окремих рівнів – їх гіпо- або гіпердинамії».

Рівень, що перебуває в стані гіпо- або гіпердинамії, руйнує або таким чином перебудовує координальні процеси, що інші втрачають своє самостійне значення і починають обслуговувати дефектний рівень. Результатом є порушення, які відбуваються в емоційно-чутливій сфері.

Цілком очевидно, що серед авторів, які займаються вивченням проблеми людських емоцій, немає єдиної думки щодо того, що вважати нормою, а що - відхиленням (порушенням) в емоційній сфері на психологічному рівні.

Більшість дослідників схильні вважати, що емоційні порушення слід розглядати як варіанти формування, які або не відповідають якісному своєрідності певного вікового етапу, або, за своєю сутністю, не сумісні із соціально прийнятними зразками.

Основними критеріями переходу психологічних реакцій в патологічні, як вважає Ковальов В.В, є: поширення реакції за межі тієї ситуації та мікросередовища, де вона виникла; втрата психологічної зрозумілості поведінки;

приєднання невротичних розладів (коливання настрою, дратівливість, виснаженість, порушення сну, соматичні розлади).

Такими є основні підходи до розуміння «норми» та «відхилення» в емоційній сфері особистості. Таким чином, можна сказати, що психофізіологічні зміни відбиваються на розвитку емоційної сфери підлітка.

1.2. Види тривожності, особливості її прояву в підлітковому віці

У психолого-психіатричної літературі виділяються різні види порушень емоційної сфери. Однак, такі види емоційних порушень як тривожність, депресія, неврози є найбільш поширеними і значно впливають на весь психічний розвиток, і особливо часто зустрічаються у дітей в підлітковому віці.

Словник із психології під ред. А.Г. Петровського, Г.М. Ярошевського визначає тривожність як схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги [47].

Сама по собі тривога, як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і яка виявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій, має велику функціональну значущість. Виникає цей стан у ситуації невизначеної небезпеки, загрози (очікування негативної оцінки чи агресивної реакції, сприйняття негативного до себе ставлення чи загрозу своїй самоповазі, або престижу), і навіть викликається антиципацією уявних труднощів, тобто. уявленнями про майбутні події, до їхнього сприйняття. Стан тривоги «характеризується суб'єктивно переживаними емоціями напруги, занепокоєння, стурбованості, нервозності, які супроводжуються різними вегетативними реакціями і виникають у складних стресових ситуаціях» [88].

Але часто переживання стану тривоги може набувати деструктивного характеру. У цьому разі вони проявляються як відчуття безпорадності, невпевненості у собі, безсилля перед зовнішніми чинниками, перебільшення їх могутності та загрозливого характеру. У результаті відбувається дезорганізація

діяльності суб'єкта, порушується її спрямованість і продуктивність [61].

Тривожність – складний емоційний стан, який включає кілька емоцій негативної модальності, основою якого є страх (сором, гнів, агресія, сором'язливість і т.д.) [75].

На думку В.К. Вілюнаса, тривожність – це властивість особистості, що проявляється у формі занепокоєння, тривоги, невпевненості у собі та безпричинного страху. Найчастіше це викликано невизначеністю ситуації, нездатністю передбачити, як розвиватимуться події, невірою у свої сили та можливості [80].

Якщо страх є реакцією на цілком реальну, об'єктивну загрозу, пов'язану найчастіше з вітальними потребами людини, то тривожність виражає реакцію на небезпеку невизначену і найчастіше пов'язану з фрустрацією соціальних потреб особистості [22].

Звернемося ще до визначення тривожності за А.М. Прихожан. Вона визначає тривожність як переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям загрози. При цьому розрізняють тривожність як емоційний стан та як стійку властивість, рису особистості чи темпераменту. А.М. Прихожанн (1996) пише, що в одних випадках люди схильні поводитися тривожно завжди і всюди, а в інших вони виявляють свою тривожність лише час від часу, залежно від обставин, що складаються [19].

Ситуативно-стійкі прояви тривожності прийнято називати особистісними та пов'язувати з наявністю у людини відповідної особистісної риси (так звана «особистісна тривожність»). Це стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта до тривоги та передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широке «віяло» ситуацій як загрозливе, відповідаючи на кожне з них певною реакцією. Вона характеризується станом несвідомого страху, невизначеним відчуттям загрози, готовністю сприйняти будь-яку подію як несприятливу та небезпечну.

Дитина, схильна до такого стану, постійно перебуває в настороженому і пригніченому настрої, у неї утруднені контакти з навколишнім світом, який

сприймається нею як страшний і ворожий. Закріплюючись у процесі становлення характеру, така тривожність призводить до формування заниженої самооцінки та похмурого песимізму.

Ситуативно-мінливі прояви тривожності називають ситуативними, а особливість особистості, що виявляє така тривожність, позначають як «ситуаційна тривожність». Цей стан характеризується емоціями, що суб'єктивно переживаються: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Такий стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі. Даний стан може виникати у будь-якої людини напередодні можливих неприємностей та життєвих ускладнень. Цей стан не тільки є цілком нормальним, а ще й відіграє свою позитивну роль. Він виступає своєрідним мобілізуючим механізмом, що дозволяє людині серйозно і відповідально підійти до вирішення проблем, що виникають [96].

Таким чином, умовно можна позначити дві групи людей – високотривожні та низькотривожні. Є.І. Рогов вважає, що особи, які належать до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своєї самооцінці та життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже напружено вираженим станом тривожності.

На думку Є.І. Рогова, поведінка підвищено тривожних людей у діяльності, спрямованої на досягнення успіхів, має такі особливості: високотривожні індивіди емоційно гостріше, ніж низькотривожні, реагують на повідомлення про невдачі; вони гірше, ніж низькотривожні, працюють у стресових ситуаціях чи умовах дефіциту часу, відведеного на рішення задачі; їм властив страх невдачі, на відміну від них, у низькотривожних людей переважає мотивація досягнення успіхів. Так само для високотривожних людей більшою стимулюючою силою має повідомлення про успіх, ніж про невдачу. Низькотривожних людей, навпаки, більше стимулює повідомлення про невдачу.

Слід зазначити, що природною реакцією організму на стресову ситуацію невизначеності, наприклад, очікуваний іспит, є мобілізація. Майбутня діяльність вимагає концентрації уваги, максимального вилучення з пам'яті завченого

матеріалу, готовності до несподіванок, таких як недостатньо опрацьоване питання квитка, уміння чітко вловлювати реакцію екзаменатора і не пасувати при невдачах. Така продуктивна, мобілізуюча, «корисна» тривога готує людину до діяльності та реалізується, вичерпує себе у цій діяльності. Навіть якщо вона надмірно велика і може через це заважати продуктивній діяльності, вона все одно зменшується після завершення стресової ситуації [27].

Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Вкрай низький рівень тривожності є дуже насторожуючим симптомом і може мати захисний характер [73].

Згідно думки Ч. Спілбергера, існують відмінності між тривожністю як станом (Т-стан) і тривожністю як особистою диспозицією (Т-диспозиція).

Тривожність як риса особистості означає мотив або набуту поведінкову (реакцію) диспозицію, яка передбачає для індивіда широке коло об'єктивно безпечних обставин, як такі, що містять загрозу, спонукаючи реагувати на них станом тривожності, інтенсивність яких не відповідає величині об'єктивної небезпеки [13].

Тривожність помітно впливає на встановлення рівня домагань (РД). Вона може призвести до неадекватного рівня домагань подвійним чином: або, спонукаючи до надмірної обережності (знижуючи РД), або ускладнюючи адекватну оцінку ситуацій та своїх можливостей – у цьому випадку можуть відбуватися помилки як у бік підвищення, так і зниження рівня домагань.

Тривожність справляє стримувальний вплив на багато психічних процесів. Обмежується сприйняття, сповільнюється і робиться більш ригідним мислення, зменшується обсяг пам'яті. Тут важливий той факт, що схильність до психічних процесів впливу емоцій (і тривожності в першу чергу) залежить від ступеня структурованості, організованості цих психічних процесів.

Отже, дослідники розрізняють насамперед особистісну та ситуативну тривожність.

У свою чергу, особистісну тривожність школяра можна поділити на шкільну, самооцінну та міжособистісну [40].

Шкільна тривожність, як правило, є наслідком конкретної неуспішності учня. Вона пов'язана з тривогою школяра щодо своєї навчальної діяльності.

Самооцінна тривожність породжується конфліктом самооцінки підлітка, а міжособистісна – пов'язана з бар'єром у спілкуванні школяра з однолітками та однокласниками.

А.М. Парафіян також зазначає такий вид тривожності, як магічна тривожність – це тривожність і страх потойбічних істот. Деякі автори виділяють ще й «комп'ютерну» тривожність [92].

Найнегативніше те, що тривожність є основою багатьох невротичних порушень – особливо неврозу страху.

Як зазначає В.М. Цілуйко, тривожність за несприятливих життєвих обставин може набути форми більш важких емоційних розладів, з якими особистість самотійно впоратися не може. Серед таких можна виділити стрес, апатію, депресію та схожі з ними емоційні стани: фрустрацію, дисфорію, емоційну амбівалентність та ін. [2].

Дитина з пригніченим темпераментом закономірно зазнає невдач, отже, втрачає самовпевненість у собі. У неї загострюється інстинкт самозбереження, і дитина стає боязкою, тривожність перетворюється на рису характеру, страхи виникають навіть тоді, коли боятися нічого. Тривожна дитина нерідко інфантильна, надмірно навіювана, похмура, а значить, і недовірлива до інших. Така дитина побоюється інших, чекає на напади, глузування, образи. Вона не справляється із завданням у грі, або будь-якій справі. І вона самотня, замкнута, тривожно активна. Так формується передневрозний характер – перший етап шляху до неврозу [15].

«Емоційне порушення називається невротичною тривогою, яка може виникнути за будь-якого внутрішнього конфлікту, що стосується самовідтворення та самооцінки. Невротична тривога є вихідною точкою розвитку найрізноманітніших невротичних симптомів. Оскільки вона не дозволяє сформувати цілеспрямовану поведінку, що усуває її реальні причини, то за допомогою невротичних, захисних механізмів формуються її псевдопричини, що не мають відношення до справжнього конфлікту, проте допомагає побудувати

захисну поведінку. Невизначена тривога змінюється у свідомості людини або конкретним, але необґрунтованим занепокоєнням про своє здоров'я (іпохондрія), або настільки ж конкретними чи закритими страхами (страх закритого приміщення тощо)» [11].

Для того, щоб виник невроз, потрібна психічна травма. «Гостра психічна травма - це переживання, що загострило найбільш значущий для дитини внутрішній конфлікт» [30].

Передневрозна спрямованість формування особистості визначає, який із глибинних конфліктів буде вирішальним для дитини, внаслідок чого призведе до неврозу (невроз нав'язливих станів, істеричний невроз, неврастенія). Зростання рівня особистісної тривожності зростає до 12-13 років.

У шкільній практиці проблема тривожності як стійкого особистісного утворення у підлітків постає зазвичай у зв'язку з такими явищами, як слабка або нерівна успішність, що «скаче» (це ті випадки, коли дитина виконує роботу в класі гірше, ніж вдома), підвищена стомлюваність школяра або відсутність при цьому об'єктивних медичних показників, висока конфліктність учня. Крім того, підвищена тривожність часто є фактором, який заважає учням повноцінно виявляти свої знання на іспиті.

В.Р. Кисловська (1972), яка вивчала за допомогою експериментальних методів вплив окремих чинників на вікову динаміку тривожності, довела, що підлітки найбільш тривожні у відносинах з однокласниками та батьками, найменше – із сторонніми дорослими та вчителями. Старші школярі виявили найвищий рівень тривожності у всіх сферах спілкування, але особливо різко виникає у них тривожність у спілкуванні з батьками та тими дорослими, від яких вони певною мірою залежать [74].

Виділяють дві основні категорії тривожності: (1) відкрита — свідомо пережита і яка проявляється у поведінці та діяльності у вигляді стану тривоги; (2) прихована — по-різному неусвідомлювана, що виявляється або в надмірному спокої, нечутливості до реального неблагополуччя і навіть у запереченні його, або непрямим шляхом — через специфічні способи поведінки.

До «відкритих» форм тривожності відносяться:

1. Гостра, нерегульована або слабо регульована тривожність - сильна, усвідомлювана, що проявляється зовні через симптоми тривоги, самотійно впоратися з якою індивід не може.

2. Регульована і компенсована тривожність, при якій школяри самотійно виробляють досить ефективні методи, які дозволяють справлятися з нею.

За характеристиками використовуваних для цих цілей способів усередині цієї форми можна виділити дві субформи:

- а) зниження рівня тривожності;
- б) використання її для стимуляції своєї діяльності, підвищення активності.

Регульована та компенсована тривожність зустрічається переважно у двох віках – молодшому шкільному та ранньому юнацькому, тобто у періодах, що характеризуються як стабільні. Важливою характеристикою обох форм є те, що тривожність оцінюється дітьми як неприємне, важке переживання, якого вони хотіли б позбутися.

3. «Культивована» тривожність – у цьому разі, на відміну від викладених вище, тривожність усвідомлюють і переживають як цінну для особистості якість, що дає змогу домагатися бажаного.

«Культивована» тривожність виступає в декількох варіантах. По-перше, вона може визнаватися індивідом як основний регулятор його активності, що забезпечує його організованість, відповідальність. У цьому вона збігається з вищеописаною формою 2б, відмінності стосуються лише оцінки цього переживання. По-друге, вона може виступати як деяка світоглядна та ціннісна установка. По-третє, вона нерідко проявляється у пошуку певної «умовної вигоди» і виявляється через посилення симптомів. У деяких випадках в однієї дитини може зустрічатися одночасно два або навіть всі три варіанти.

Як різновид «культивованої» тривожності можна розглянути форму, яку умовно можна назвати «магічної». У цьому випадку людина як би «заклинає злі сили» за допомогою постійного програвання в розумі найбільш подій, що турбують її, постійних розмов про них, не звільняючись, проте, від страху перед ними, а ще

більше посилюючи його за механізмом «зачарованого психологічного кола».

«Культивована» тривожність зустрічається переважно у старшому підлітковому – ранньому юнацькому віці, хоча окремі випадки (передусім «магічної» тривожності) трапляються і на більш ранніх етапах.

Форми прихованої тривожності зустрічаються приблизно однаково в усіх віках. Прихована тривожність зустрічається значно рідше, ніж відкрита. Однією з її форм умовно названо «неадекватний спокій». У цих випадках індивід, приховуючи тривогу як від оточуючих, так і від самого себе, виробляє жорсткі, сильні способи захисту від неї, що перешкоджають усвідомленню певних загроз в навколишньому світі, так і власних переживань [4].

У таких дітей немає зовнішніх ознак тривожності, навпаки, вони характеризуються підвищеним, надмірним спокоєм, проте у внутрішньому плані особистості присутні множинні негативні переживання. Ця форма дуже нестійка, вона досить швидко переходить у відкриті форми тривожності (переважно гостру, нерегульовану).

Традиційно виділяють три форми поведінкових реакцій на небезпечну ситуацію: втеча, ступор, агресія. Кожна з них по-своєму модифікує спрямованість поведінки суб'єкта: втеча – через усунення самої можливості зіткнення з загрозливим об'єктом; якщо суб'єкт вважає, що ситуація є перешкодою для задоволення потреб, швидше за все виникає тенденція до гніву та нападу (агресія); якщо агресія та втеча суб'єктивно оцінюються як неможливі, виникають стани пригніченості, апатії, депресії, людина відмовляється від дії – ступор.

Таким чином, у всіх описаних випадках відбувається трансформація стану тривоги на інші емоційні стани, що мають негативну модальність: страх, жах, паніка і т.д.

Існуюча концепція станів тривожності пояснює, що функції мобілізації організму у разі небезпеки виконує симпатична нервова система [28].

Я. Рейковський у роботі «Експериментальна психологія емоцій» наводить найважливіші зміни у стані внутрішніх органів та організму загалом, що виникають при збудженні симпатичної системи. До таких змін відносяться:

- Збільшення частоти серцебиття, а також сили серцевих скорочень, звуження кровоносних судин в органах черевної порожнини, розширення периферичних судин (судин кінцівок), розширення коронарних судин, підвищення кровоносного тиску;

- зниження тону м'язів шлунково-кишкового тракту, припинення діяльності травних залоз, гальмування процесів травлення та виділення;

- розширення зіниці, напруга м'язів, що забезпечують пиломоторну реакцію;

- посилення секреторної функції мозкової речовини надниркових залоз, внаслідок чого збільшується кількість адреналіну в крові. Адреналін, своєю чергою, викликає посилення серцевої діяльності, гальмування перистальтики, збільшення вмісту цукру на крові, прискорення згортання.

Це є фізіологічні зміни, що виникають внаслідок переживання суб'єктом тривожності у ситуаціях страху.

Висновки до розділу 1

Таким чином, численні визначення тривожності у психологічній літературі дозволили зробити наступні узагальнення. Поняття тривожності визначається:

1) як емоційний стан у певній ситуації, що проявляється у більшості людей і при невисокому рівні виразності відіграє позитивну, мотивуючу роль;

2) як стійка властивість, риса особистості чи темпераменту;

3) тривожність як стан, як деяка тривожність, що неминуче проявляється у той чи інший час, з різною періодичністю, властива будь-якій нормальній людині;

4) тривожність, що стійко зберігається, сильна, хронічна або виникає знову і знову, яка проявляється не в результаті виникаючих у житті стресів і вважається ознакою емоційних порушень, що веде до психоемоційного неблагополуччя.

Аналіз літератури показує, що тривожність у підлітковому віці формується під впливом різних факторів та умов (основними з яких є школа та сім'я). Навчальні страхи і тривожність має найбільший вплив на успішність навчальної діяльності та формування особистості.

Своєчасна діагностика та подальші профілактичні заходи та корекція тривожності необхідні у сучасній системі освіти.

Діагностика емоційних порушень повинна будуватися на основі вікового та функціонального принципів та повинна включати 3 основні групи показників:

1) ситуативні особливості емоційної регуляції - ступінь і характер вираженості емоційного забарвлення найбільш значущих на даному етапі предметних і комунікативних дій, адекватність цієї оцінки;

2) позаситуативні особливості емоційної регуляції - емоційний фон, що переважає, і характер основних емоційних стосунків (почуттів) на даному віковому етапі;

3) наявність специфічних емоційних механізмів, необхідних і достатніх на даному віковому етапі (емоційна децентрація та емоційне зміщення) [8].

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

2.1. Історія розвитку та визначення казкотерапії як методу в психології

У психології казкотерапія один із наймолодших напрямків, в основі якого лежить один із найдавніших способів підтримувати людину за допомогою слова.

Фахівці по-різному ідентифікують та розуміють цей термін, маючи на увазі під ним «лікування казками», психологічну корекційну роботу над проблемою.

Напевно, немає людини, яка б не любила казки. Потрібно знати, як працювати з художніми казками, як самостійно створювати історії, які допомагають дітям вчитися відкривати нові можливості і грамотно змінювати поведінку. Казку треба використовувати в ситуаціях, у яких, здавалося б, психолог безсилий. А найголовніше – казка, яка живе всередині кожної дитини, здатна розвивати скарби її душі [66].

Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєва дає визначення поняття «казкотерапія».

Казкотерапія – це лікування казками, мається на увазі спільне з дитиною відкриття тих знань, які живуть у душі та на даний момент є психотерапевтичними.

Казкотерапія – це процес пошуку сенсу, розшифрування знань про світ та систему взаємовідносин у ньому.

Казкотерапія – це процес утворення зв'язку між казковими подіями та поведінкою у реальному житті. Це процес перенесення казкових смислів у реальність.

Казкотерапія – процес активізації ресурсів, потенціал особистості.

Казкотерапія – процес екологічного виховання дітей.

Казкотерапія – це процес об'єктивізації проблемних ситуацій.

Казкотерапія – процес покращення внутрішньої природи та світу навколо.

Казкотерапія - це ще й терапія середовищем, особливою казковою обстановкою, в якій можуть виявитися потенційні частини особистості, щось

нереалізоване, може реалізуватися мрія; а головне, у ній з'явиться почуття захищеності та аромату Таємниці [26].

Казкотерапія як метод та форма роботи з дітьми, підлітками та дорослими сьогодні особливо актуальна. Хоча б тому, що необхідно зупинити лавину руйнувань, які зазнає людина. А зробити це можливо тільки тоді, коли людина повертається до свого первісного, «казкового» сприйняття світу.

Предметом казкотерапії є процес виховання Внутрішньої Дитини, розвитку душі, підвищення рівня усвідомленості подій, набуття знань про закони життя та способи соціального прояву творчої сили.

І звичайно, казкотерапія – це ще й процес «згадування» та повернення підлітку та дорослому гармонійного світовідчуття. Що, у свою чергу, стане основою для творчих дій по відношенню до себе, близьких, навколишнього світу.

Метод казкотерапії був створений у 90 роки, біля витоків його розвитку стояли такі вчені нашого часу як Є. Романова, А. Гнездилов, Т. Ситько, Ю. Тележко, Г. Ніколаєва, Д. Протасова, Є. Тарасова, Т. Баязітова, Т. Карасьова, Т. Грабенка. У своїй роботі вони спиралися на досвід великих вчених: Виготського, Ельконіна, Фрейда, Фрома, Берна, Юнг [4].

Казкотерапію багато психологів-практиків, вихователів, педагогів почали зараховувати до різновидів арт-терапії, забуваючи про те, що парадигми різні. Казкотерапія історично древніший «формат» передачі знання життя. Тому, говорячи сьогодні про метод казкотерапії, необхідно пам'ятати, що це найдавніший спосіб спілкування, передачі знань, відомий і незмінно використовуваний з незапам'ятних часів. Лише термін «казкотерапія» новий, але суть – перевірена часом.

На сьогоднішній день, казкотерапія це новий, зовсім молодий і вже самостійний напрямок у психології.

Джерелами концепції казкотерапії стали роботи Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, дослідження та досвід Б. Беттельхейма, терапія історіями Р. Гарднера, роботи Е. Фромма, Е. Берна, ідеї К.Г. Юнга та М.Л. фон Франц, позитивна терапія притчами та історіями М. Пезешкяна, дослідження дитячої субкультури М.

Осориної, роботи В. Проппа, ідеї Є. Романової, психотерапевтичні казки та ідеї А. Гнездилова, досвід А. Захарова та власні розробки Т.Д. Зінкевич-Євстігнеєвої.

Особливістю роботи у системі казкотерапії є взаємодію Космосу з людиною на ціннісному рівні. Психологічні, культуральні, педагогічні проблеми опрацьовуються завдяки спираю на моральні орієнтири, духовні цінності та особистісні потенціали. Провідними ідеями казкотерапії є:

- усвідомлення своїх потенціалів, можливостей та цінності власного життя;
- розуміння причинно-наслідкових зв'язків подій та вчинків;
- пізнання різних стилів світовідчуття;
- Осмислена творча взаємодія з навколишнім світом;
- внутрішнє відчуття сили та гармонії [54].

Існують різноманітні психологічні підходи до аналізу казок.

Один із найпростіших підходів – поведінковий чи біхевіоральний – відноситься до казок як до опису можливих форм поведінки. Чисто прагматично казки можуть пояснювати дитині – Що буде, якщо... – Казкове посилення тут виявляється абсолютно реалістичним. Принцип із Ріпки: не виходить – пробуй ще раз, залучаючи будь-які доступні ресурси.

Трансактний аналіз звертає основну увагу на рольові взаємодії у казках. Кожен персонаж може описувати реальну окрему людину, певну роль, яку людина може грати або навіть брати в основу свого життєвого сценарію. Ерік БERN описав, як може поводитися в житті Червона Шапочка або Спляча Красуня.

Інший підхід розглядає героїв казки як субособи, частини «я» однієї людини. Це є точкою зору юнгіанської аналітичної психології. Все, що відбувається в казці, можна уявити як внутрішній процес, в якому, наприклад, принц – свідомість – шукає принцесу – аніму, жіночий початок – і до процесу залучені його власна мудрість (лісовий дідок-порадник), сліпа агресія (дракон) і так далі.

Ті, хто приділяє основне значення емоціям, часто розглядають казкових героїв як персоніфіковані емоції. Якими б вигаданими не були персонажі та його дії, викликані емоції цілком реальні. При цьому найчастіше говорять про відігравання емоцій, тобто про те, що в казці дитина проживає такі емоційні стани,

яких їй не вистачає у зовнішньому житті. Емоційний аналіз казок, у якому основна увага приділяється тим почуттям, що пробуджує казка, дуже важливо у роботі з дитиною.

Гіпнотична школа звертає увагу на подібність між наведенням трансу та прослуховуванням, проживанням казки. Сенс полягає в тому, що дитина, засинаючи, слухає казку від людини, якій вона довіряє; мова ритмічна, у ній повторюються незрозумілі формули (приказки тощо). Відповідно казка може не тільки пропонувати, а й навіювати. Вже згадана ідентифікація говорить про те саме: казка – не просто опис можливостей, а досить активне, хоч і недирективне, навіювання моделей поведінки, цінностей, переконань, життєвих сценаріїв. У цьому плані можна говорити, що казка несе в собі «повідомлення», «послання», аналогічне до недирективного постгіпнотичного навіювання.

Важливою рисою казки є і те, що під час неї відбувається трансформація. А саме, хтось маленький і слабкий перетворюється на сильного, значущого та багато в чому самодостатнього. Це можна назвати історією про зростання. Юнг говорив про схоже, коли основним мотивом казки вважав процес індивідуації. Це не взагалі подорослішання: це цілком конкретна його стадія, на якій вже сформована і відокремлена свідомість повертається до своєї підсвідомої основи, оновлюючи і поглиблюючи їх взаємні зв'язки, розширюючись, знаходячи доступ до нових архетипічних образів та енергій. Можна сказати, що дитину казка тягне вперед, а дорослу повертає назад, у дитинство [5].

Маючи уявлення про різні підходи до застосування казки, кожен казкотерапевт вибирає ближчий з його погляд спосіб роботи й згодом застосовує їх у своїй діяльності, отримуючи якісні результати.

Щоб зрозуміти, у чому полягає ефективність застосування цього методу, було проаналізовано багато праць різних авторів, наприклад, Бюлер спеціально вивчала роль казки у розвитку підлітка. На її думку, герої казок прості та типові, вони позбавлені будь-якої індивідуальності. Часто навіть не мають імен. Їхня характеристика вичерпується двома-трьома якостями, зрозумілими дитячому сприйняттю. Але ці показники доводяться абсолютно: небувала доброта,

хоробрість, винахідливість. У цьому герої казок роблять усе те, що роблять прості люди: їдять, п'ють, працюють, одружуються тощо. Усе це сприяє кращому розумінню казки дитиною.

Відомо, що приблизно до 10-12 років у дітей переважає «правопівкульний» тип мислення. Отже, найважливіша для їхнього розвитку та соціалізації інформація має бути передана через яскраві образи. Саме тому казкові та міфологічні історії є найкращим способом передачі дитині знань про світ [69].

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що якщо перше десятиліття життя в цьому відношенні складалося у дитини благополучно (дбайливі батьки та педагоги читали, розповідали казкові історії, спільно їх обговорювали), - то в несвідомому маленькій людині формується своєрідний «банк» життєвих ситуацій. Тобто набір знань про динаміку внутрішніх процесів, способів взаємовідносин між людьми, можливості самореалізації, устрій світу та ін. Якщо казкові та міфологічні історії не обговорювалися з дитиною, а просто читалися чи розповідалися, цей «банк», ці знання перебувають у пасивному стані. Це теж чудово, ресурс успішної соціалізації у будь-якому випадку у дитини є. Якщо ж дорослі обговорювали з дитиною казкові історії, осмислювали життєві уроки, шукаючи паралелі з реальними явищами, то «банк» знань про світ перетворюється на активний стан. Дитина природним шляхом формує здатність усвідомлено діяти, бачити причинно-наслідкові зв'язки між подіями; розмірковує про своє призначення, досліджуючи власні здібності та можливості; усвідомлено і несвідомо виявляє творчі іпостасі душі [6].

Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва говорить, що процес пізнання світу і власних можливостей подібний до казкової дороги, повної несподіваних знахідок і пригод. А казкова історія, що передає життєвий досвід багатьох поколінь, наповнена дивовижними образами, таємницею та чарами, – часто буває найкоротшою доріжкою, якою можна підійти до внутрішнього світу дитини, допомогти їй зрозуміти «закони» навколишньої дійсності. Казка близька дитині за світовідчуттям, адже у неї емоційно-чуттєве сприйняття світу. Їй ще не зрозуміла логіка дорослих міркувань. А казка не вчить прямо. У ній є лише чарівні образи,

якими дитина насолоджується, визначаючи свої симпатії.

Нині широко відома типологія казок, запропонована Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєва, яка включає в себе:

- Художні (народні та авторські). До них відносяться казки, створені багатоміною мудрістю народу, і авторські історії – це казки, міфи, притчі. У художніх казках є і дидактичний, і психокорекційний, і психотерапевтичний і навіть медитативний аспекти. Художні казки створювалися не задля психологічного консультування, але успішно застосовуються у цій галузі фахівцями-психологами.

- Психотерапевтичні казки, що розкривають глибинний сенс подій, що відбуваються. Історії, які допомагають побачити те, що відбувається з іншого боку, – з боку життя духу. Такі казки не завжди однозначні, не завжди мають традиційно щасливий кінець, але завжди глибокі та проникливі. Психотерапевтичні казки часто залишають людину з питанням. Це, своєю чергою, стимулює процес особистісного зростання.

- Психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією розуміється «заміщення» неефективного стилю поведінки на більш продуктивний, а також пояснення дитині сенсу того, що відбувається.

- Дидактичні казки створюються педагогами для «упакування» навчального матеріалу. При цьому абстрактні символи (цифри, літери, звуки, арифметичні дії тощо) одушевляються, виникає казковий образ світу, в якому вони живуть. Дидактичні казки можуть розкривати зміст та важливість певних знань. У формі дидактичних казок подаються навчальні завдання.

- Медитативні казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційного напруження, створення в душі позитивних моделей взаємин з іншими людьми, розвитку особистісного ресурсу. Головне призначення медитативних казок – повідомлення до несвідомого позитивних «ідеальних» моделей взаємин із навколишнім світом та іншими людьми. Відмінна особливість медитативних казок – це відсутність у них конфліктів та злих і героїв [44].

У сенсі Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва казкотерапія – це не просто напрямок психотерапії, а синтез багатьох досягнень психології, педагогіки, психотерапії та філософії різних культур. У зв'язку з цим нею виділяються чотири етапи у розвитку казкотерапії (в історичному контексті):

1 етап – усна народна творчість;

2 етап – збирання та дослідження казок та міфів (К.Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Б. Беттельхейм, В. Пропп та ін.);

3 етап – психотехнічний (застосування казки як привід для психодіагностики, корекції та розвитку особистості);

4 етап – інтегративний, пов'язаний з «формуванням концепції комплексної казкотерапії, з духовним підходом до казок, з розумінням казкотерапії як природоподібної, органічної сприйняття виховної системи, перевіреної багатьма поколіннями наших предків (виділення автора. – І.В.)».

Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва говорить про те, що казкотерапія – це і терапія середовищем, особливою казковою обстановкою, в якій можуть виявлятися потенційні частини особистості.

В основі казки завжди лежить метафора. Метафора – це вид символічної мови, яка протягом багатьох століть використовується з метою навчання та передачі інформації. Метафоричне пізнання залежить безпосередньо від логічних міркувань і потребує перевірки точності нашого сприйняття. Розуміти світ метафорично означає вловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, в яких досвід набуває символічного виміру, і нам відкривається безліч значень, що співіснують, що надають один одному додаткові смислові відтінки [7].

Ш. Копп, досліджуючи феномен метафори, розрізняє три види пізнання: раціональне, емпіричне та метафоричне. Він вважає, що останній вид розширює можливості двох попередніх і навіть витісняє їх. Метафоричне пізнання не залежить безпосередньо від логічних міркувань і не потребує перевірки точності нашого сприйняття. Розуміти світ метафорично означає вловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, в яких досвід набуває символічного виміру, і нам відкривається безліч значень, що співіснують, що надають один одному

додаткових смислових відтінків.

Ідеї Коппа розвиває психолог та історик Джуліан Джейнс, стверджуючи, що суб'єктивний свідомий розум якраз є процесом побудови метафор. У формулюванні Джейнса метафора – це первинний досвід, який служить двоякою метою: для опису переживань, які згодом можуть закласти у свідомість нові моделі, що розширюють межі суб'єктивного досвіду. Іншими словами, коли ми намагаємося описати якусь конкретну подію, тобто відтворити її об'єктивно, у процесі нашого оповідання виникають нові аналогії, які вже по собі розширюють початковий досвід. Якщо погодиться з цією думкою, метафора може виявитися надзвичайно корисним інструментом спілкування саме в тих випадках терапії, навчання і консультування, коли необхідний пошук нового розуміння проблеми самим клієнтом [62].

Для більшості дітей метафора – це така знайома реальність, адже наше дитинство зіткане з казок, мультфільмів, казкових кіногероїв, саме вони мають найбільший вплив на душу дитини.

Відштовхуючись від згаданих раніше тверджень, можна говорити про те, що форма метафори, в якій створені казки, історії, притчі, анекдоти, найбільш доступна для сприйняття дитини. Це робить її привабливою для роботи, спрямованої на корекцію, навчання та розвиток. Крім того, робота з казкою, моделювання в рамках казкової форми розвивають особистість педагога, створюють невидимий міст між дитиною та дорослою людиною, зближують батьків та дітей.

У казковому сюжеті є спогад про дитинство, коли креативних ресурсів було багато. Казка завжди говорить інфантильною мовою, в якій просвічує дитяча влада над світом. У казці завжди хороший (прогнозований) фінал і тому менше тривоги. У казці за рахунок композиції людина може спростити соціальні зв'язки та зробити ситуацію менш небезпечною, або менш складною, оскільки деякі закономірності природного існування в казці змінені (наприклад, можуть оживати мертві, можуть здійснюватися чарівні перетворення) [91].

Таким чином, людина може висловити те, що вона не наважується висловити

у більш навантаженому зв'язками соціальними контексті.

Навіть просте читання казок (особливо спеціально створених) дає дивовижний ефект і допомагає людині подолати різноманітні життєві труднощі. Вирізняють різноманітні психологічні трактування змісту казок, зокрема ті позиції, що склалися у науці щодо джерела появи однорідних казкових мотивів.

Позиція, яку відстоював М. Мюллер, полягає в інтерпретації міфів (а отже, і чарівних казок) як спотворене зображення таких природних явищ, як сонце та його різноманітні втілення, місяць, зоря, життя рослин, гроза.

Л. Лейстнер (трохи пізніше той самий погляд відстоював Г. Якоб), показав взаємозв'язок між основними казковими і фольклорними мотивами та символічними снами, що повторюються. Позиція А. Бастіана полягала в розгляді основних міфологічних мотивів як «елементарних ідей» людства, які не передаються від однієї людини до іншої, а є вродженими для кожного індивіда і можуть виникати в різних варіаціях у різних країнах і в різних народів. Наступна позиція, мабуть, найбільш розроблена та авторитетна, відстоюється представниками аналітичної психології, що йде від робіт К.Г. Юнга [83].

Одна з найяскравіших послідовниць юнгіанського погляду на природу чарівних казок М.Л. Фон Франц вказує на різницю між позиціями А. Бастіана та К.Г. Юнга: «Для нас же... архетип – це не так «елементарна ідея», як «елементарна емоція», елементарний поетичний образ, фантазія, а можливо навіть елементарний імпульс, спрямований на вчинення деякої символічної дії». Важливість емоційної складової при психологічному дослідженні вона показує, демонструючи неминучість при суто раціональному підході змішування різних архетипів і перетворення їх у хаос, що зумовлено взаємодією та взаємовпливом архетипів. «Це схоже на те, що відбувається при друкуванні накладених одна на одну фотографій, які вже ніяк не можна уявити окремо. Ймовірно, щось подібне відбувається і в несвідомому, що зумовлено його відносною позачасовістю і поза просторовістю» [59].

Останнім часом до методу казкотерапії тяжіє все більше фахівців: психологів, психотерапевтів, психіатрів, педагогів, вихователів, дефектологів.

З'явилися казкотерапевтичні програми Г. Азовцею, О. Лісіної, Т. Речицької. Колективом Інституту казкотерапії отримано відомості про нові сфери застосування методу. Це не лише дитячі дошкільні заклади та школи, а й центри реабілітації інвалідів, дітей із різними проблемами розвитку, виправні установи (для особливо «важких» підлітків), вищі навчальні заклади [10].

Багато психологів, педагогів, дефектологів, вихователів і батьків застосовують магічний вплив казки у своїй роботі та процесі виховання. Однак ще не всі можливості та гідності казок використовуються фахівцями повною мірою. У формі казки, метафори можуть бути синтезовані сучасні численні психологічні технології, необхідні фахівцям, і, звичайно ж, батькам. З ними діти проводять значну частину часу. Саме вони на етапі стають основними споживачами психологічних технологій. Однак психологічні підходи численні, складно сформульовані, і це робить їх недостатньо доступними потенційним користувачам [11].

Тому основним завданням казкотерапії стало синтезування найефективніших психологічних технологій у рамках казкової форми; об'єднання та адаптація безлічі психотерапевтичних прийомів у єдиний казковий контекст. У цьому полягає актуальність та новизна комплексної казкотерапії. Це метод, що використовує казкову форму, ореол чаклунства для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розвитку адаптативних навичок, удосконалення способів взаємодії з навколишнім світом, а також навчання, діагностики та корекції.

Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєвий говорить про те, що казкотерапія – це і терапія середовищем, особливою казковою обстановкою, в якій можуть виявлятися потенційні частини особистості [3].

2.2 Практика застосування казкотерапії у роботі психолога

Актуальність та новизна комплексної казкотерапії полягає в поєднанні багатьох методичних, педагогічних, психотерапевтичних прийомів у єдиний казковий контекст та адаптація їх до психіки дитини та дорослої людини.

Даний напрямок відрізняється методологічною простотою використання казки у повсякденній психологічній практиці при глибокому теоретичному обґрунтуванні. Ця простота приносить відмінні результати, допомагаючи дитині вибратися із скрути.

Принципи казкотерапевтичної психодіагностики, корекції та розвитку близькі до принципів гуманістичної, позитивної терапії:

1. Під психодіагностикою з допомогою «казкових» прийомів мається на увазі проєктивна діагностика, що описує як цілісну картину особистості, так і окремі її проблемні і потенційні елементи.

2. Під казкотерапевтичною корекцією розуміється систематичне посилення потенційності та творчих здібностей людини, за рахунок якого відбувається подолання проблемних елементів.

3. Казкотерапевтична корекція виключає директивну зміну негативних форм поведінки. Натомість пропонується принцип «розширення спектру альтернативних реакцій».

4. Казкотерапія є також профілактикою негативної поведінки дитини. Тобто людині в казковій формі пропонується безліч моделей поведінки у різних ситуаціях і надається можливість програти, «прожити» якнайбільше з цих моделей. Досвід показує, що чим більше у людини арсенал можливих реакцій, моделей поведінки, тим краще вона адаптована до умов навколишнього світу [12].

Казкотерапія як напрямок практичної психології приваблива ще й тим, що має трохи менше обмежень, порівняно з іншими підходами. Так, наприклад, вона не має вікових кордонів: у кожному віці своя казка, міф, притча, легенда, байка, балада, пісня тощо. Не виявлено обмежень і за шкалою «нормальний – відхилений розвиток»: казкотерапія «працює» і з людьми, які «нормально розвиваються», і з людьми, які «альтернативно розвиваються» (маються на увазі особливості інтелектуального, психофізичного і сенсорного розвитку). Проте є особливості застосування казкотерапії у сфері дефектології. Казкотерапія застосовується для вирішення найрізноманітніших проблем: від труднощів у навчанні до гострих життєвих криз [22].

Казкотерапевтична дія здійснюється за допомогою п'яти видів казок: художніх, дидактичних, психокорекційних, психотерапевтичних та медитативних. Для кожної розв'язуваної ситуації підбираються, або спеціально складаються відповідні казки. Казки використовуються з різними завданнями: аналіз казки, оповідання, виготовлення ляльок, драматизація, малювання, гра, медитація та багато іншого [23].

Казкотерапію використовують і у вихованні, і в освіті, й у розвитку, й у тренінговому впливі, як інструмент психотерапії.

При роботі з казкотерапією кожному фахівцеві важливо чітко знати розмежування:

– Казкотерапія як інструмент передачі досвіду «з вуст в уста». Це спосіб виховання у дитини особливого ставлення до світу, прийнятого даного соціуму. Казкотерапія – це спосіб передачі індивідууму (частіше дитині) необхідних моральних і правил. Ця інформація закладена у фольклорних казках та переказах, билинах, притчах. Найдавніший спосіб соціалізації та передачі досвіду.

- Казкотерапія як інструмент розвитку. У процесі слухання, вигадування та обговорення казки у дитини розвиваються необхідні для ефективного існування фантазія, творчість. Він засвоює основні механізми пошуку та прийняття рішень.

- Казкотерапія як наратив. Слухаючи і сприймаючи казки людина, вбудовує в свій життєвий сценарій, формує його. У малюків цей процес, особливо яскравий, багато дітей просять читати їм одну й ту ж казку багато разів. У деяких психотерапевтичних підходах (наприклад, юнгіанство, наративна психотерапія) цим улюбленим дитячим казкам приділяється особлива увага.

- Казкотерапія як психотерапія. Робота з казкою спрямована безпосередньо на лікування та допомогу людині. Казкотерапевт створює умови, в яких клієнт, працюючи з казкою (читаючи, вигадуючи, розігруючи, продовжуючи), знаходить вирішення своїх життєвих труднощів та проблем. Можливі як групові, так і індивідуальні форми роботи [24].

Виходячи з даних тверджень, у роботі з казкотерапією необхідно використовувати потенціал казки за прямим значенням, що залежить від

проблематики. Це може бути і спілкування з однолітками, стосунки в сім'ї з батьками, проблеми в навчанні тощо.

Шкільний психолог може використовувати даний метод і в роботі з викладацьким колективом, так як пряма дія, або навіть непряма з боку психолога завжди сприймається вчителями болісно, а казкотерапія допомагає якісно здійснювати цю діяльність.

Здійснюючи психотерапевтичну дію чи психологічну допомогу із застосуванням казки важливо знати, як правильно застосовувати та яку інформацію може психолог отримати, використовуючи даний метод.

Казкотерапевт у роботі зачіпає відразу кілька рівнів. З одного боку, в казці діти виявляють свої архетипи та соціальні установки, вони яскраво відображаються і можуть надавати ключовий вплив на сюжет, з іншого боку казка торкається ранніх дитячих переживань і в сюжеті можна простежити генезис особистості підлітка, потрет, дитина наповнює казку своїм актуальним змістом. У змісті казки можна розглянути, чим зараз живе людина, які у неї основні переживання. І тоді вже казкотерапевт приймає рішення, якій проблемі приділяти увагу, залежно від того, що зараз буде найбільш корисним для клієнта [26].

Існують різні форми роботи з казками, кожен психолог, психотерапевт може доповнювати їх різними елементами з ігрової терапії, арт-терапії, піскотерапії, музикотерапії та багатьох інших напрямів психології.

Різні автори пропонують різні способи застосування цього методу практично. Існують казкотерапевтичні тренінги, які включають не тільки роботу з казками, а також використання казкового простору, ігрових вправ, малювання, все залежить від того, яку мету має психолог [28].

При аналізі різних психологічних джерел проблеми застосування казкотерапії, було знайдено безліч варіантів використання цього методу практично.

Форми роботи з казками:

1 Інтерпретація казок. Сенс психологічної та розвиваючої роботи полягає в тому, щоб зрозуміти та проінтерпретувати суть казкових ситуацій, образів, конструкцій сюжету.

2. Розповідь казок. Розповідання казок може відбуватися за кількома принципами: розповідати може сама дитина, або оповідач психолога.

а) Розповідь відомої всієї групиказки.

Якщо розповідь проводиться у групі підлітків чи дорослих, ведучому корисніше не брати участі в процесі розповідання, оскільки більше корисної інформації він отримає, спостерігаючи за перебігом розповіді і на основі цього проводячи обговорення.

б) Розповідь відомої казки та вигадування до неї продовження.

в) Групове вигадування казки.

3. Складання казок. Різноманітні теми казкових історій описують спектр внутрішніх питань, які постають перед дитиною. Всі ці питання, тривоги, радості та смутку можуть стати темою його казки. Спочатку можна запропонувати десять не пов'язаних за змістом слів, у тому числі необхідно скласти казку.

Під психологічною інтерпретацією вигаданих казок розуміється безоцінна інтерпретація [88].

4. Переписування (або дописування) казок. Даний метод застосовується, коли дитині не подобається сюжет або продовження сюжету, ситуація, кінець, конкретний поворот подій. Це явище є діагностичним, тому що заперечення чогось вказує на актуальну невирішену проблему.

Переписуючи казку, дитина, підліток, дорослий сам обирає кінець, що найбільш відповідає його внутрішньому стану. Він знаходить той варіант, який дозволяє йому звільнитися від внутрішньої напруги.

У цьому психокорекційний сенс переписування казок.

5. Казкова лялькотерапія. Слухаючи чи читаючи казку, дитина чи дорослий програє, переглядає її у своїй уяві. Він уявляє собі місце дії та героїв казки. Таким чином, він у своїй уяві бачить цілу виставу. Тому цілком природним є використання постановки казок у психологічних цілях роботи.

6. Постановка (розігрування) казок. Прийом драматизації – важливий компонент у казкотерапії.

Види постановок казок:

- ◆ спектаклі, поставлені за допомогою пальчикових ляльок,
- ◆ спектаклі тіньового театру,
- ◆ спектаклі-експромти, в яких беруть участь ляльки-маріонетки,
- ◆ театралізовані ігри,
- ◆ казки на піску (з використанням методу «Sand-play»).

У всіх випадках передбачається розігрування психокорекційних, психотерапевтичних чи навчальних казок. Казкотерапевтичні постановки не допускають вивчення ролей і тривалих репетицій. Важливою є ідея експромту.

7. Казкова імідж-терапія. Даний вид роботи заснований на зміні зовнішнього вигляду, а відповідно і життєвих установок та сценаріїв вживаючись у новий образ. У казковому образі людина може компенсувати те, чого їй не вистачає у житті.

8. Казкове малювання. Казкотерапевтичне малювання можна поділити на дві групи методів:

1. Проектне діагностичне малювання.
2. Спонтанне малювання.

За допомогою тематичних малюнків досліджують внутрішній світ людини, систему її відносин до себе та інших, її індивідуальність.

9. Медитації на казку. Медитація є занурення у будь-який процес.

Вони створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційного напруження, створення душі позитивних моделей взаємовідносин коїться з іншими людьми, розвитку особистісного ресурсу.

Головне призначення медитативних казок – повідомлення несвідомо позитивних «ідеальних» моделей взаємин із навколишнім світом та іншими людьми. Тому відмінна риса медитативних казок – відсутність у них конфліктів і злих героїв [49].

10. Використання танців у казкотерапії. Танець - це тілесне вираження різних емоційних станів. Він розкріпає та наповнює людину новою силою. Танцюючи, дитина чи дорослий починає відчувати своє тіло та краще володіти ним. Діти вчаться володіти своїм тілом, стають більш вільними та впевненими у собі.

Особливого значення у роботі психолога-казкотерапевта грають дитячі казки. Казкотерапія відзначає два важливі факти. Перший - всі люди вміють складати казки. Тобто ця навичка є частиною людської природи. І другий факт говорить про те, що вже просто написання самої казки є сильним терапевтичним впливом. Дитяча казка може бути використана для багатьох терапевтичних цілей, які в цілому можна розділити на три групи: психодіагностичні, психокорекційні, прогностичні [31].

Описав безліч форм роботи з казкою, запропоновані Зінкевич-Євстигнєєвою можна зробити висновок, що кожна з них насамперед спрямована на роботу з особистістю, з індивідуальністю кожної людини. Діти, як і дорослі, усі різні. До кожного необхідно підібрати свій підхід. Одна дитина більш схильна писати і розповідати, інша не може всидіти на місці, і з нею необхідно постійно рухатися. Третя – любить щось робити своїми руками; четверта любить малювати [30]. Комбінуючи різні прийоми казкотерапії, можна допомогти кожній дитині прожити багато ситуацій, з аналогами яких вона зіткнеться в дорослому житті, і значно розширити її світосприйняття та способи взаємодії зі світом та людьми.

У казкотерапії важлива дія, але ще важливіший наслідок. Саме післядія казкотерапії є потужною силою, що стимулює розвиток людини.

Основні функції казок у руслі психотерапевтичного використання:

– Казка заповнює прогалини індивідуальної історії клієнта та доповнює її загальнолюдською інформацією.

- Казка дозволяє актуалізувати моменти особистої історії, що витісняються клієнтом.

– Казка дозволяє сформувати новий погляд на ситуацію та перейти на новий рівень її усвідомлення, моделюючи конструктивніше ставлення та поведінку.

– Казка відображає внутрішній конфлікт клієнта та дає можливість розмірковувати над ним.

– Казка є символічним «буфером» між клієнтом та казкотерапевтом. Завдяки цьому опір клієнта згладжується, і енергія спрямовується на роздум.

Також існують рекомендації щодо застосування казкотерапії, які можуть

бути сформульовані наступним чином:

1 Сеанс казкотерпії необхідно проводити через деякий час після ймовірно травмуючої ситуації, коли дитина заспокоївся і здатна поглянути на те, що сталося з боку, в нашому випадку через призму казкової реальності. Найбільш підходить для такого спілкування час перед денним чи нічним сном.

2 «У деякому царстві, у деякій державі»... Ці слова ніби дають зрозуміти, що така історія могла статися будь-де: можливо, за тридев'ять земель, а може, й зовсім поруч. Це залежатиме від того, наскільки близько захочеться прийняти казкову історію. Певне місце дії психологічно відокремлює дитину від подій, що відбуваються у казці. Дитині складно перенести себе в конкретне місце, особливо якщо вона там ніколи не була [37].

3 Щоб дитина краще сприймала те, що з нею відбувається в казці, можна придумати ритуал переходу в Чарівну країну. Одним з елементів такого ритуалу може стати «перетворення» дитини на будь-якого казкового героя (на його вибір).

4 Спосіб подачі казкового матеріалу та залучення дитини до творчого процесу можна вибрати самостійно. Наприклад, розповідати казку, задаючи запитання, що включають дитину в пікових ситуаціях: наприклад, як ти думаєш, чому герой вчинив так, тобі сподобався його вчинок, як би ти вчинив на його місці? Можна запропонувати дитині вигадати казку разом, розповідаючи її невеликі фрагменти по черзі. Також можливий варіант, коли дорослий пропонує дитині написати казку на задану тему. Ще одним варіантом казкотерапевтичної роботи може стати розповідь відомої казки від імені різних персонажів [34].

Таким чином, комбінуючи різні прийоми казкотерапії, можна допомогти кожній дитині прожити багато ситуацій, з аналогами яких вона зіткнеться у дорослому житті. І значно розширити її світосприйняття та способи взаємодії зі світом та іншими людьми.

Перш ніж застосовувати ті чи інші форми роботи, а також використовувати казку, необхідно знати, що казкотерапія як психологічний метод накладає свої вікові обмеження при роботі з дітьми: дитина повинна мати чітке уявлення про те, що існує казкова дійсність, відмінна від реальної. Зазвичай навичка такого

розрізнення формується в дитини до 3,5–4 років, хоча, безумовно, у кожному випадку необхідно враховувати індивідуальні особливості розвитку.

Аналізуючи практичні можливості казкотерапії важливо пам'ятати про те, що яким би ефективним не був даний метод, його використання має бути доречним та дозованим. Першу психотерапевтичну казку доречно використовувати лише тоді, коли вона найбільш яскраво і образно ілюструє основну думку психолога при формулюванні «зворотного зв'язку» з клієнтом.

Розповідь психотерапевтичної казки – це скорочення «дистанції» з клієнтом. Отже, від казкотерапевта потрібен прояв відкритості та щирості.

Психотерапевтичні казки спонукають до роздумів. Часто це процес тривалий. Тому не можна перевантажувати клієнта казками, щоб він не втратив до них чутливість [55].

Тексти казок викликають інтенсивний емоційний резонанс як у дітей, так і у дорослих. Образи казок звертаються одночасно до двох психічних рівнів: до рівня свідомості та підсвідомості, що дає особливі можливості під час комунікації. Особливо це важливо для корекційної роботи, коли необхідно у складній емоційній обстановці створювати ефективну ситуацію спілкування.

2.3. Казкотерапія як метод корекції тривожності у підлітків

Під психологічною корекцією розуміється певна форма психолого-педагогічної діяльності з виправлення таких особливостей психічного розвитку, які за прийнятою у віковій психології системі критеріїв не відповідає гіпотетичній «оптимальній» моделі цього розвитку, нормі чи віковому орієнтиру як ідеальному варіанту розвитку дитини на тому чи іншому ступені онтогенезу.

Будь-яка перспективна програма корекції та розвитку дитини може бути ефективною лише тоді, коли вона заснована на правильному висновку про стан її психіки та специфічні індивідуальні особливості становлення її особистості.

Останнім часом питання діагностики та корекції тривожності набувають важливого значення, зважаючи на їх широке поширення серед дітей. Важливо, що

закріплена тривога, переростає у властивість особистості – тривожність. Якщо зростає тривожність, отже, погіршуються можливості того, хто навчається і знижуються результати його діяльності, школяри потрапляють у ситуацію «замкнутого кола». У разі не успішності школяра через підвищену тривожність зусилля мають бути спрямовані на формування необхідних навичок роботи, спілкування, які дозволяють подолати цю неуспішність. Також необхідно звернути увагу на корекцію самооцінки, подолання внутрішніх конфліктів та розвивати у школяра здатність справлятися з цим емоційним станом.

Важливо відзначити, що неможливо досягти бажаного результату без мотивації суб'єкта, зміцнення його впевненості в собі, зміни його ставлення до своєї поведінки та поглядів на навколишнє середовище.

На сьогоднішній день у психологічній практиці існує чимало різних психотерапевтичних та психокорекційних технік, які спрямовані на корекцію тривожності дітей. Однак останнім часом найбільшого інтересу і популярності став набувати метод казкотерапії.

Процес казкотерапії дозволяє дитині актуалізувати та усвідомити свої проблеми, а також побачити різні шляхи їх вирішення [42].

Вивчення різних авторських суджень Т.Д. Зінкевич – Євстигнєєвої, Г. Азовцею, О. Лісіної, Т. Речицької дає змогу прийти до думки про те, що метою даного методу буде – активізація в людині творчого початку, розкриття глибин власного внутрішнього світу, розвиток його самосвідомості, знайомство з основними психологічними поняттями.

Переваги казок полягають в наступному:

- ✓ Відсутність у казках дидактики, моралі.
- ✓ Образність мови. Кладезь мудрості. Метафоричність мови.
- ✓ Перемога добра. Психологічна безпека.
- ✓ Наявність таємниці та чаклунства.
- ✓ Метод казкотерапії, як і багато терапевтичних методів, можна використовувати як в індивідуальній роботі, так і в груповій [18].

Перевага методу казкотерапії у тому, що він інтегрує безліч психотехнічних

прийомів на єдиний казковий контекст.

Здійснити зміни на усвідомлюваному та поведінковому рівні не є труднощами при використанні будь-якого іншого методу, тоді як казкотерапія передбачає глибинний рівень впливу через прояви сфери неусвідомленого, завдяки чому відбувається осмислення, переживання та усунення причин утруднення. Даний метод вбирає широкий спектр вирішення різноманітних проблем, оскільки передбачає пошук шляхів виходу в доступній і цікавій казковій формі.

Таким чином, казкова форма, звертаючись до потаємних пластів психіки, з одного боку, відводить від реальності зовнішньої, але призводить до внутрішньої, а з іншого боку, усуває контроль свідомості за вчиненням дій, промовлянням власних думок, оцінок.

Націленість казкотерапії на розвиток самосвідомості людини, що визначається сутністю казок, забезпечує як контакт із самим собою, так і контакт з іншими. Ця найважливіша мета, що досягається за допомогою даного методу, визначає використання казкотерапії у корекції тривожності підлітків. Казкова метафора з властивих їй особливих властивостей виявляється способом побудови взаєморозуміння між дітьми, ставлення до себе як до індивідуальності. У казках можна знайти повний перелік людських проблем та способів їх вирішення. Казкові історії містять інформацію про динаміку життєвих процесів. Тому казка може дати символічне попередження, як розвиватиметься ситуація, що немало важливо у корекційній роботі [50].

У книзі «Основи казкотерапії» Т.Д. Зінкевич - Євстигнеєва, виділяє такий вид казок як психокорекційні казки.

Психокорекційна казка – це казка, завдяки якій власне відбуваються позитивні зміни у стані та поведінці дитини.

Відповідно до Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєвої, психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини; під корекцією вона розуміє «заміщення» неефективного стилю поведінки більш продуктивним, і навіть пояснення дитині сенсу того, що відбувається [64].

В основі багатьох способів впливу, що ведуть до зміни, лежать механізми

ідентифікації та проєкції. У техніках, які використовують ці механізми, повідомлення, спрямоване на зміну, надається, не викликаючи опору, оскільки людину не просять що-небудь зробити і не критикують її думки, ні її поведінки.

Оскільки метою психокорекції є досягнення зміни в поведінці та самосвідомості людини, не можна переоцінювати той вплив, який може справити на людину розказана історія, казка, якщо вона чимось пов'язана з проблемою людини. На цих механізмах заснований один із методів активізації ресурсних механізмів, розроблених М. Еріксоном та іншими – метафора.

В основі методу казкотерапії лежить феномен міфу, казки, притчи, метафор. У цій низці особливе місце займають метафори, які дозволяють розширити межі самосвідомості, і навіть зачіпають певні верстви підсвідомого. Специфічною особливістю метафор є те, що завдяки їм людина отримує можливість перекласти складні і не завжди доступні розумінню поняття в простіші та конкретніші форми, що мають особистісно-значуще емоційне забарвлення.

Використовувані психотерапевтичні метафори підбираються та створюються індивідуально для кожної дитини відповідно до її проблем та цілей роботи [33].

Існує два підходи до корекційної роботи в казкотерапії, які відрізняються з одного боку, за ступенем індивідуалізації використовуваних психотерапевтичних казок, а з іншого – ступенем директивності підходу, що застосовується.

Директивна (спрямована) і не директивна (неспрямована) форми психотерапії відрізняються функцією та роллю психолога у роботі з дітьми.

При директивному підході психолог – головна особа, він бере активну участь у процесі казкотерапії, задає теми занять, уважно спостерігає за поведінкою дитини та інтерпретує її реакції, будуючи свою подальшу поведінку на основі цих спостережень.

Таким чином, допомагаючи дитині сприймати та засвоювати причинно-наслідкові зв'язки, що існують у цьому світі [73].

Але треба знати, як працювати з казками, як самостійно створювати історії, які допомагають дітям навчатися та грамотно змінювати поведінку. Казку можна використовувати у роботі таких ситуаціях, у яких на перший погляд, психолог

безсилий. А найголовніше – казка, яка живе всередині кожної людини, здатна розвивати скарби її душі. Тому, на думку Т.Д. Зінкевич - Євстигнеєвої, коли говорять про те, що казкотерапія - це лікування казками, мають на увазі спільне з дитиною відкриття тих знань, які живуть у душі і є на даний момент психотерапевтичними.

Але для того, щоб ефективніше проходила корекційна робота та не завдала шкоди, дала якісні результати, необхідно знати індивідуальні особливості віку, з яким працює психолог, новоутворення віку, соціальну ситуацію розвитку, інтелектуальний рівень дітей.

Розглядаючи проблему казкотерапії як методу корекції тривожності підлітків, необхідно враховувати психологічну характеристику цього віку та особливості розвитку самооцінки підлітків.

Тому важливо, щоб у тому віці, коли вона ще до кінця не сформована працювати над її становленням, корекцією, а відповідно допомагати особистості розвиватися в індивідуальному напрямі, відкривати нові можливості, реалізовувати потенціал, допомогти підлітку знайти себе, своє місце в колективі. Саме в цьому полягає весь інтерес корекційної роботи [70].

Один із найважливіших моментів у розвитку особистості підлітка – формування в нього самосвідомості, потреби усвідомити себе як особистість. Тому важливо, щоб у тому віці, коли самооцінка ще до кінця не сформована працювати над її становленням, корекцією, а відповідно допомагати особистості розвиватися в індивідуальному напрямку, відкривати нові можливості, реалізовувати наявний потенціал, допомогти підлітку знайти себе, своє місце у колективі. Саме в цьому полягає весь інтерес даної роботи.

Підлітковий вік – це найважчий складний із усіх дитячих вікових груп, що є період формування его-ідентичності.

Водночас це найвідповідальніший період, оскільки в ньому затверджуються життєві позиції та принципи, формуються соціальні настанови, ставлення до себе, до людей, до суспільства. Крім того, у цьому віці стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісної поведінки.

Кожен підліток стає на шлях «героя», проходячи через випробування, долаючи труднощі, роблячи той чи інший вибір. Використовуючи казкотерапію у роботі з підлітками, можна допомогти їм у цьому виборі. Сам підліток не в змозі пройти безліч шляхів, зробити безліч виборів, отримати безліч різних результатів. Але, ідентифікуючи себе з героєм міфу чи казки, він має таку можливість. Спираючись на досвід інших «героїв», він зможе вибрати, яким шляхом йому піти самому [55].

Групові та індивідуальні заняття з підлітками проводяться раз на тиждень по 1–1,5 години. Оптимальна кількість учасників у групі – 8–12 осіб. Виходячи з вікових новоутворень, найефективнішою є групова форма роботи.

У казковій подорожі можна пропонувати підліткам різні ігри та вправи, спрямовані на розвиток інтересу до самого себе, рефлексії, підвищення самооцінки та впевненості у собі, зняття емоційної напруги та накопичення позитивного емоційного досвіду.

Психолог – головна особа, він бере активну участь у процесі казкотерапії, задає теми занять, уважно спостерігає за поведінкою дитини та інтерпретує її реакції, будуючи свою подальшу поведінку на основі цих спостережень. Використовувані терапевтичні метафори підбираються і створюються індивідуально для кожної дитини.

Психологи, які працюють за цим напрямом, говорять про те, що на усвідомлюваному вербальному рівні, дитина може і не приймати казку, проте позитивний ефект від роботи все одно присутній, тобто зміни найчастіше відбуваються на підсвідомому рівні.

У цьому спостерігається чудовий факт. Одна й та сама казка по-різному впливає на кожну дитину, кожен знаходить у ній щось своє, актуальне йому, співзвучне з його проблемами [86].

Сама структура казки, яку використовує психолог, має бути пов'язана з життям та проблемами дитини.

Підбору персонажів для казки та встановлення відносин між ними надається особливого значення. У казку необхідно включати героїв відповідно до реальних

учасників конфлікту і встановлювати з ними символічні відносини, подібні до реальних.

Для того щоб казка була цікавою дитині, зачепила її, необхідно в попередній бесіді з'ясувати її інтереси і захоплення, причому не стільки для прояснення проблеми, скільки для виявлення позитивних аспектів, на які можна спертися в процесі створення історії.

Використання теми, близької та зрозумілої дитині, дозволяє їй легше вжитися в образ казкового героя, співвіднести його та свої проблеми, побачити виходи із ситуації, що склалася.

Наприклад, для хлопчика 11 років, що володіє високим рівнем розвитку інтелекту і дуже захопленого астрономією, але при цьому зі зниженою самооцінкою, що відчуває страх у спілкуванні з іншими дітьми, була придумана історія про самотню зірочку, яка ніяк не могла подолати велику відстань до інших зірок і потоваришувати з ними.

У процесі роботи необхідно стежити за всіма змінами, що відбуваються з дитиною, включаючи найменші зміни міміки та пантоміміки, та будувати роботу відповідно до її реакції.

Рух очей теж відбиває внутрішній стан людини:

- рух очей вліво та вгору означає використання минулих зорових спогадів
- рух вправо та вгору свідчить про побудову нових чи майбутніх образів
- відсутність фіксації погляду говорить про роботу уяви
- рух очей вліво і вниз свідчить про внутрішній слуховий процес
- горизонтальний рух вліво та вправо вказує на слухове сприйняття
- Рух очей вправо і вниз говорить про кінестетичні відчуття.

Всі ці реакції дитини необхідно використовувати в казкотерапії зі створення метафор, враховуючи таким чином, не тільки свідомий чуттєвий досвід дитини, а й несвідомий чуттєвий досвід.

Під час створення історії для кожної конкретної дитини використовується спілкування, навіювання на двох рівнях [59].

Перший рівень ґрунтується на сюжетній лінії казки, яка повинна відповідати

реальному життю дитини, її інтересам та захопленням, а також включати в себе всіх дійових осіб будь-якого страху чи причини невпевненості у собі та у метафоричній формі ситуацію, схожу на реальну. При цьому сюжет казки розгортається послідовно, починаючи з зав'язки, описування життя та відносин казкового героя, через кризову ситуацію, коли герой відчуває розчарування існуючим станом речей, або воно загрожує його «статус-кво», через низку випробувань, коли герой пробує ряд рішень, частина з яких не призводить до бажаного результату.

Нарешті, є якийсь прийнятний для казкового героя варіант вирішення проблеми. Це не нагальний акт, а послідовний процес, за допомогою якого персонажі здійснюють зміни.

Використовується кілька можливостей для такої зміни:

- проблема розглядається як менш значуща чи менш загрозна
- герой відкриває свій внутрішній потенціал, який раніше не використовувався
- знаходиться доступ до зовнішніх ресурсів чи ідеї
- пропонуються вибори та шляхи вирішення проблеми, які раніше не розглядалися
- переглядаються мотиви або смисли того, що відбувається
- розглядаються варіанти того, що поведінка потрібна в одних контекстах і зовсім неадекватна в інших.

Далі необхідно дати можливість герою казки перевірити правильність обраного рішення та відповідність цього рішення потребам персонажа, а також пов'язати його з майбутнім героя та дати позитивне емоційне підкріплення.

Другий рівень полягає у використанні слів, що впливають на різні сенсорні системи, це дозволяє розблокувати пригнічену систему та відновити цілісність та рівновагу чуттєвого сприйняття дитини [76].

Техніка розповідання казок та його специфічна мова мають важливе значення. Один із способів полегшити сприйняття казки та ідентифікацію з її персонажем – це використання невизначених, не конкретизованих слів та виразів.

У цьому дитині дається можливість самостійно уявити ситуацію. Наприклад, фраза: «Дівчинка злякано йшла лісом» дозволяє кожній людині створити в уяві той образ, який йому ближче і зрозуміліший, і вигадувати свої причини такої ситуації. Необхідно залишати дитині можливість власного творчого пошуку та максимальної ідентифікації себе з героєм у процесі сприйняття казки.

Крім того, в процесі розповідання казки ефективно використання пауз, зміни інтонації, гучності, введення власного імені дитини, особливо перед тим, як використати важливу фразу, інформацію, яку хотілося б зафіксувати на підсвідомому рівні.

Найчастіше для зняття напруги, опору в дітей у казках присутні фрази типу: «Всі діти роблять так...», «Так завжди буває...» тощо.

Розповідання казок завжди привабливе для дитини і дозволяє створити максимально комфортну обстановку, що вимагає від психолога значної напруги та вміння розповідати казки [57].

Існують різні види казок, які ефективно застосовувати у психокорекційній роботі з підлітками. Народні казки несуть надзвичайно важливі для психокорекційної роботи ідеї.

1. Навколишній світ – живий. Будь-якої миті будь-який його елемент може заговорити з нами. Ця ідея важлива для формування дбайливого та осмисленого ставлення до того, що оточує підлітків, та й людей загалом. Таке ставлення потрібно виховувати у дітей і до людей, і рослин, і рукотворних речей.

2. Ожили об'єкти навколишнього світу здатні діяти самостійно, вони мають право на своє життя. Ця ідея є важливою для формування почуття прийняття іншого.

3. Поділ добра і зла, перемога добра. Ця ідея важлива для підтримки бадьорості духу та розвитку прагнення на краще.

4. Найцінніше дістається людині через випробування, а те, що далось даремно, може швидко піти. Ця ідея важлива для формування механізму цілепокладання та терпіння.

5. Навколо нас безліч помічників. Але вони приходять на допомогу лише в

тому випадку, якщо ми не можемо впоратися із ситуацією чи завданням самі. Ця ідея є важливою для формування почуття самостійності, а також довіри до навколишнього світу [46].

Усі ці філософські ідеї можуть обговорюватись із підлітками.

Одними з найбільш значних казок є психокорекційні казки.

Для створення психокорекційної казки можна використати наступний алгоритм.

1. Насамперед необхідно підібрати героя, близького дитині за статтю, віком, характером.

2. Потім описати життя героя в казковій країні так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям.

3. Далі помістити героя в проблемну ситуацію, схожу на реальну ситуацію дитини, приписавши герою всі переживання дитини.

4. Герой починає шукати вихід із становища. Або ми починаємо посилювати ситуацію, приводити її до логічного кінця, що також підштовхує героя до змін. Герой може зустрічати істот, що опинилися в такому ж становищі, і дивитися, як вони виходять із ситуації; він зустрічає «фігуру психотерапевта» - мудрого наставника, що пояснює йому сенс того, що відбувається і т.д. [23].

Таким чином, завдання психолога полягає в тому, щоб через казкові події показати герою ситуацію з різних сторін, запропонувати йому альтернативні моделі поведінки, допомогти знайти позитивний сенс у тому, що відбувається. «Побачене в правильному світлі, все є благом» – цю мудрість, яку треба донести до дитини через казку.

5. Герой розуміє свою неправоту і стає на шляхи змін.

Отже, створюючи казки, обігруючи їх чи просто працюючи з ними, створюється певний вплив на дітей. І, завдяки тому, що він одягнений в казковий одяг, у тих, з ким ми взаємодіємо, не виникає відчуття тиску. Вони чудово запам'ятовуються і мають позитивний вплив.

Весь процес роботи з групою підлітків можна умовно поділити на три стадії. Початкова стадія зазвичай займає два-три заняття і є підготовчою, в якій ставиться

завдання об'єднання дітей у групу та прийняття ними правил та специфіки такої роботи. На першому занятті обговорюються «правила та права» спілкування дітей у групі.

Крім прийняття групових правил першому етапі встановлюється контакт із групою і знайомство дітей друг з одним, якщо група була набрана.

Ігри та казки, що використовуються на першій підготовчій стадії, носять здебільшого не проблемний характер і не спрямовані відразу на корекцію тривожності. На цій стадії це важливо, щоб діти відчували себе комфортно, налагодили контакти один з одним і з психологом. На цьому етапі можливе використання інших технік: арт-терапії, ігрові вправи [60].

Також дуже важливим є ритуал входу у фантазію або казку. Як пише Н.А Сакович, для цього можна використати дзеркало. У стародавніх філософських концепціях дзеркало - символ душі, що утримує і зберігає всі враження, а також проєкція усвідомлення і пізнання. Часто дзеркало сприймалося як двері («Аліса в задзеркаллі»), і тому воно може бути частиною ритуалу "переміщення" в казкову країну.

«Щоб потрапити в країну Фантазію, кожен герой, який вирушає в подорож, має підійти до чарівного дзеркала, подивитися на себе і сказати щось добре про себе у ствердній формі. Наприклад: «Я добрий друг», «Я гарна», «Я сильний» та ін. Це пароль для входу. Твердження не повинні повторюватися. Щоразу при вході називається своя перевага.

При виході з країни Фантазія необхідно знову подивитися на себе в дзеркало, і повторивши названу при вході свою перевагу додати, як вона допомогла в подорожі».

Ці ігри призначаються, на думку Н.А Сакович, для переміщення або перевтілення, для настрою на казку, фантазію.

Коли діти вже звикли до ситуації та познайомилися один з одним, можна переходити до основної стадії роботи, мета якої – допомогти дитині у вирішенні важких для неї ситуацій, проблем та подолання небажаних рис характеру, у даному випадку треба безпосередньо працювати з підвищеною тривожністю підлітка.

На цьому етапі використовуються різні ігри, такі як рольові, пов'язані з сюжетом казки, психотерапевтичні, спрямовані на вирішення труднощів та проблем дітей, згуртування групи, усвідомлення групової підтримки. Казки, використовувані цьому етапі, також несимуть проблемний характер, і стосуватимуться чи загальнолюдських тем, як вибір і відповідальність за поведінку, боротьба з конкретними проблемами, підвищення самооцінки, викорінення страхів, вселення впевненості, відкриття потенціалу. Малюнки на цьому етапі вже можуть відбивати реальні проблеми дитини, чи причини виникнення тривожності, що послужило чинником розвитку невпевненості у собі.

Заклучна стадія містить програвання важких ситуацій і способів їх вирішення, а також прослуховування казок з позитивним забарвленням прогнозом на майбутнє [1].

Також цьому етапі можуть використовуватися медитативні казки.

Медитативні казки, спрямовані на усвідомлення себе в сьогоденні, «тут і зараз». Вони орієнтовані також і на розвиток різних видів чутливості: зорової, слухової, нюхової, смакової, тактильної та кінестетичної.

Як приклад медитативної казки наводимо казку «Озеро» з книги Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєвої «Основи казкотерапії».

Якось, після сильного дощу, озеро завмерло в очікуванні дива. Нікого з людей не було довкола. Здавалося, що час зупинився. Але раптом... із напіврозкритих квітів, що ростуть на березі, вилетіли маленькі крилаті істоти. Вони струшували з себе дощові крапельки і переморгувалися один з одним. Звісно, це були лісові ельфи. Вони взяли за руки і зі сміхом полетіли до озера. Від води піднімалася пара. І ельфи почали грати у хованки, то втрачаючи, то знаходячи один одного в тумані.

Їхній дзвінкий сміх розбудив русалок, які спали під шум дощу на дні озера. Вони визирнули з води і заплющили очі. Справа в тому, що смішки ельфів перетворювалися на райдужні іскорки, яких було так багато, що повітря навколо стало світитися.

Виглянули з нори гноми, щоби вдихнути свіжість. Їх теж вразили іскорки-

смішинки. Гноми подумали, що це їхнє дорогецінне каміння навчилося літати, і стурбувалися цим. Ще б! Усі їхні скарби могли разом розлетітися! Гноми почали ловити іскорки та складати у мішки.

Це так розвеселило ельфів, що іскристих смішок ставало все більше і більше. Незабаром їхня частина осіла на березі, і всі вони перетворилися на маленький вогник. Вогник оселився в корінні старого дерева і своїм теплом відігрів їх. Так після дощу ожив чудовий світ, і мандрівник, який випадково потрапив у це місце, міг би сказати: «Я знаю, що таке чаклунство!» [62].

Отже, були описані основні етапи корекційної казкотерапевтичної роботи. План проведення заняття може бути довільним. Зручно, коли сеанс починається з ритуальної пісні чи гри. Потім проходить невелике обговорення того, що трапилося з дітьми, що за час минуло з попереднього заняття, їх успіхів і невдач, після чого проводиться низка психотерапевтичних ігор. Потім діти разом слухають казку, потім малюють, обговорюють свої малюнки. Наприкінці підбивається підсумок, як пройшло заняття і виконується ритуальна пісня чи гра.

Заняття супроводжуються музичним оформленням, як під час прослуховування казок, під час обігрування, під час малювання, що створює комфортніші умови для терапевтичного ефекту [11].

Діти повинні відчувати, що вони не просто грають у «казку» або виконують вправи, а досліджують поки що не знайомий їм світ. Важливо, щоб дитина вийшла з казки після закінчення заняття тим самим способом, що й увійшла.

Результативність корекційної діяльності залежить від узгодженості дії психолога і учня, але не треба забувати про те, що вийшовши з кабінету психолога, дитина потрапляє в оточення однолітків та сім'ї, де мають бути сприятливі міжособистісні стосунки.

У статті Н. А. Балашової описано педагогічні умови, що дозволяють забезпечити позитивний результат корекції тривожності підлітків:

- здійснення індивідуального підходу у процесі корекції з орієнтацією на «зону найближчого розвитку», включення форм фронтальної та диференційованої допомоги, оцінки результатів діяльності за критерієм відносної успішності;

- створення охоронно-гігієнічних умов організації заняття та відпочинку, облік відхилення у стані здоров'я, нервової системи, відповідність навчального навантаження особливостям учня;

- активізація найближчого соціального оточення у процесі роботи з сім'єю, спрямована на вироблення спільних стратегій дій [49].

Робота з подолання тривожності підлітків має бути побудована так:

- навчання елементарним прийомам та методам оволодіння своїм хвилюванням, підвищеною тривожністю;

- розширення поведінкових сценаріїв та практичного досвіду у тривожних ситуаціях, що ведуть до позитивних результатів діяльності;

- формування адекватної самооцінки та мотивації.

Кожен педагог, вихователь, психолог, батько має свої цінності, погляди світ і стиль виховання дитини. Тому, будуючи свою роботу з дітьми, кожен вигадуватиме свої власні сценарії подорожі за казкою.

Корекційні можливості казки і казкового простору в руслі методу казкотерапії використовуються для того, щоб допомогти дитині побачити, усвідомити дії, що руйнують її психіку і здоров'я, і самостійно змодельовати нові, найбільш підходящі їй самій в даний період часу, що гармонійно вбудовуються в її розвиток і тим самим сприяють підвищенню самооцінки та знаженню рівня тривожності.

Висновки до розділу 2

Проаналізувавши різні джерела проблеми застосування даного методу у роботі психолога, і вивчивши праці авторів – Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєвої, Ш. Коппа, дослідження та досвід Б. Беттельхейма, Р. Гарднера, роботи Адлера, Е. Берна, ідеї К.Г. Юнга та М.Л. Фон Франц, та інших та їх внесок у розвиток казкотерапевтичного методу, можна дійти висновку, що казкові фантазії дитини надають педагогічним зусиллям дієву допомогу; одночасно вони уможливають глибоке проникнення у внутрішнє життя фантазії, з урахуванням якої свідомо поведінка стає більш зрозумілою і завдяки цьому доступною для впливу.

Можна сказати, що використання казкотерапії не обмежує спектр роботи психолога, а тільки розширює і збагачує, позитивно впливаючи не тільки на дітей, які звернулися до фахівця, але і на самого психолога. Казкотерапію можна використовувати як самостійний метод роботи з проблематикою і також комбінувати його з іншими видами роботи.

Після аналізу проблеми застосування казкотерапії в корекції тривожності у підлітків, можна дійти висновку, що цей метод не обмежується тільки казковим простором і застосуванням казки, а також використовує й особистісний потенціал дитини, який актуалізується засобами казки та метафори. Ще одна важлива якість - це пролонгованість дії цього методу. Під час практичної роботи використовуються різні техніки, які гармонійно комбінують із казкотерапією та безпосередньо позитивно впливають на самооцінку підлітка, знижують рівень тривожності та розвивають особистісний потенціал.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ І ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЇЇ РІВНЯ

3.1. Методи та організація дослідження

При розробці корекційної програми слід спиратися на методологічні обґрунтування методичних прийомів діагностики та корекції психічної діяльності в дитячому віці: у роботі необхідне не зниження або підвищення умовного рівня параметра, а введення в арсенал індивідуального досвіду дитини гнучкого та варіативного арсеналу засобів, способів «психологічних знарядь» регуляції, опосередкування, відтворення емоцій та поведінки.

Подібні способи мають стати природними стратегіями опосередкування безпосередніх емоційних та поведінкових реакцій: самоінструктування, розбиття діяльності на етапи, раціональна оцінка можливостей у діяльності, оперування культурними знаками та засобами. Корекційна робота з конструктивного опосередкування та інтеріоризації тривоги у дітей підліткового віку є актуальною темою у зв'язку з тим, що багато різних страхів і підвищена тривога створюють труднощі в емоційний та пізнавальний розвиток дитини, змінюють її поведінку не на краще і заважають самореалізуватися та адаптуватися у соціумі.

Метою даного етапу експериментального дослідження є виявлення тривожності у підлітків та розробка програми з корекції високого рівня особистісної тривожності підлітків засобами казкотерапії.

Експериментальна робота здійснювалась на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів №7 м. Дружківки. У дослідженні брали участь учні 6 класів. Вік респондентів: 11-12 років.

Для формування спокійної та позитивної обстановки проведення дослідження, дітям у доступному вигляді були надані інструкції та пояснено сенс

розмови, що відбувається. Комплексне дослідження було проведено за згодою батьків. Усі дослідження проводились у першій половині дня.

Під час проведення дослідження використовувався наступний психодіагностичний інструментарій виявлення рівня тривожності:

1. Дитячий варіант шкали явної тривожності (CMAS) (в адаптації А.М. Прихожан).
2. Шкала особистісної тривожності А.М. Прихожан.
3. Шкала самооцінки тривожності Ч.Д. Спілбергер (в адаптації Ю.Л.Ханіна), варіант (А).
4. Проективний тест «Б.Д.Л.».

Методики було запропоновано в такому порядку. Насамперед учням було запропоновано дитячий варіант шкали явної тривожності (CMAS) (в адаптації А.М. Прихожан).

Шкала була розроблена американськими психологами А. Castaneda, B.R. McCandless, D.S. Palermo в 1956 на основі шкали явної тривожності (Manifest Anxiety Scale) Дж. Тейлора (JA Taylor, 1953), призначеної для дорослих. Для дитячого варіанта шкали було відібрано 42 пункти, оцінені як найбільш показові з погляду прояви хронічних тривожних реакцій у дітей.

Специфіка дитячого варіанта також у тому, що про наявність симптому свідчать лише ствердні варіанти відповідей. Крім того, дитячий варіант доповнено пунктами контрольної шкали, що виявляє тенденцію досліджуваного давати відповіді, що соціально схвалюються. Показники цієї тенденції виявляються за допомогою як позитивних, так і негативних відповідей. Таким чином, методика містить 53 питання.

Адаптація дитячого варіанту шкали було проведено та опубліковано А.М. Прихожан. За даними авторів та користувачів, дитячий варіант шкали доводить досить високу клінічну валідність та продуктивність її застосування для широкого кола професійних завдань. Шкала пройшла стандартну психометричну перевірку, у якій брали участь близько 1600 школярів 7-12 років із різних регіонів країни. За

результатами методики випробуваному може відповідати один із можливих рівнів тривожності.

1. Стан тривожності випробуваному не властивий. Такий «надмірний спокій» може, як мати, так і не мати захисного характеру. У даному випадку можна припустити, що має місце «прихована тривожність» - захисна поведінка. Випробовувані часто кажуть, що вони не відчують тривоги, але постійно зазнають невдач через своє невезіння, неспроможність, ставлення інших людей. Багато ситуацій успіху оцінюються як неуспішні (знецінюються). Також іде і знецінення невдач - подібна чутливість до неблагополуччя має, як правило, компенсаторний, захисний характер і перешкоджає повноцінному формуванню особистості, школяр немов би не допускає неприємний досвід у сферу свідомості. Емоційне благополуччя в цьому випадку зберігається ціною неадекватного ставлення до дійсності, негативно позначаючись і на продуктивності діяльності. Не здійснюється аналіз отриманого досвіду. Піддослідний обирає для виконання частіше простіші завдання, щоб усіляко уникнути хвилюючих ситуацій (тому що впевнений, що успішно впорається з проблемою).

2. Нормальний рівень тривожності необхідний для адаптації і продуктивної діяльності. Цей рівень характеризується оптимальним проявом тривожності у разі, коли необхідна мобілізація до виконання завдань, шляху до певної мети, адекватним рівнем критичності щодо життєвих ситуацій.

3. Дещо підвищена тривожність. В даному випадку виникнення тривожності часто буває пов'язане з обмеженим колом ситуацій, певною сферою життя. Це можуть бути ситуації, пов'язані зі шкільним життям (іспит, контрольна, відповідь біля дошки, спілкування з педагогами), з уявленнями про себе (наприклад, високий рівень домагань і низьку самооцінку), зі спілкуванням з однолітками («я найгірший», «не такий як всі», «не такий красивий») і т. д.

4. Явно підвищена тривожність зазвичай має «розлитий», генералізований характер, вільно змінює об'єкти залежно від зміни їхньої значущості для людини. У цих випадках приватна тривожність є лише формою вираження загальної.

5. Дуже висока тривожність. Такий рівень прояву тривожності належить до

групи ризику, може породжуватися або реальним неблагополуччям школяра у найбільш значних галузях діяльності та спілкування, або існувати хіба що всупереч об'єктивно благополучному становищу, будучи наслідком певних особистісних конфліктів, порушень у розвитку самооцінки тощо. Подібну тривожність часто відчують школярі, які добре і навіть відмінно вчаться, відповідально ставляться до навчання, суспільного життя, шкільної дисципліни, проте цей видимий добробут дістається їм невинувато великою ціною і може призвести до зривів, особливо при різкому ускладненні діяльності.

Для визначення якої сфери життя, й у яких ситуаціях піддослідні виявляють тривожність, була запропонована Шкала особистісної тривожності А.М. Прихожан.

Ця методика була розроблена А.М. Прихожан у 1980-1983 роках. за принципом «Шкали соціально-ситуаційного страху, тривоги» О. Кондаша. Особливість шкал такого типу в тому, що в них тривожність визначається за оцінкою людиною тривогогенності тих чи інших ситуацій повсякденного життя. Перевагами шкал такого типу є те, що, по-перше, вони дають змогу виокремити ті сфери дійсності, які спричиняють тривогу, і, по-друге, меншою мірою залежать від умінь школярів розпізнавати свої переживання, почуття, тобто від розвиненості інтроспекції та наявності певного словника переживань.

Методика належить до бланкових, що дозволяє проводити її фронтально. Бланк дозволяє отримати необхідні відомості про випробуваного, а також містить інструкцію та опис ситуацій.

Методика розроблена у двох формах. Експериментальне дослідження проводилось за допомогою форми А, призначеної для школярів 10-12 років (форма Б – для учнів 13-16 років).

Варіант методики форми А містить 3 субшкали, що визначають відповідно тривожність, пов'язану зі шкільними ситуаціями (шкільну), із ситуаціями спілкування (міжособистісну) і зі ставленням до себе (самооцінну). Цей варіант доповнено шкалою містичних, магічних страхів (магічна тривожність), оскільки ця

шкала виявляється дуже чутливою та дає змогу відокремити загальну, генералізовану тривогу від варіантів приватної, парціальної тривоги.

Шкала самооцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера (в адаптації Ю.Л. Ханіна) дозволяє визначити ситуативну та особистісну тривожність.

Більшість методів вимірювання тривожності дають змогу оцінювати або тільки особистісну тривожність, або ситуативний стан тривожності, або ще більш специфічні емоційні реакції. Методикою, що дає змогу диференційовано вимірювати тривожність як особистісну властивість і як стан, є шкала самооціночної тривожності Ч.Д. Спілбергера.

Для вивчення ситуативної тривожності (за Ч.Д. Спілбергером – реактивної) піддослідні отримали інструкцію: «Уважно прочитайте кожна з наведених нижче пропозицій і закресліть цифру у відповідній графі праворуч залежно від того, як ви почуваетесь в даний момент. Над питаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних та неправильних відповідей немає».

Для вивчення особистісної тривожності: «Уважно прочитайте кожна з наведених нижче пропозицій і закресліть цифру у відповідній графі праворуч залежно від того, як ви почуваетесь зазвичай. Над питаннями довго не думайте, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає».

За результатами методики можна визначити у випробуваного один із трьох рівнів тривожності – низький (Н), помірний (У), високий (В), залежно від кількості набраних балів.

Оскільки перелічені вище методики є опитувальниками самозвіту, було ще впроваджено додаткову проективну методику «Будинок. Дерево. Людина».

Дана проективна методика дослідження особистості була запропонована Дж. Буком у 1948 р. Тест призначений як для дорослих, так і для дітей, можливо так само групове обстеження. При проведенні методики обстежуваному пропонується намалювати будинок, дерево та людину на окремих аркушах. Випробуваним було рекомендовано взяти листи формату А4, і прості олівці 2м, а інструкція була така: «Намалюйте простим олівцем, на окремих частинах листа будинок, дерево та людину».

Вважається, що взаємодія між будинком, деревом і людиною являє собою зорову метафору. Якщо привести весь малюнок у дію, то цілком можливо помітити те, що справді відбувається в нашому житті. Особливим способом інтерпретації може бути порядок, у якому виконується малюнок будинку, дерева і людини. Якщо першим намальовано дерево, значить основне для людини життєва енергія. Якщо першим малюється будинок, то на першому місці - безпека, успіх або, навпаки, нехтування цими поняттями.

У дослідженні результати оброблялися виходячи з бальних оцінок загальноприйнятих якісних показників (за Р.Ф. Беляускайте), об'єднаних за симптомокомплексом «тривожність».

Наявність ознаки оцінюється в 1 бал. Ряд ознак оцінювали залежно від ступеня вираженості: присутність ознаки на одному з малюнків - 1 бал, на двох - 2 бали і на всіх трьох малюнках - 3 бали. Вираженість симптомокомплексу визначається за сумою балів його ознак.

3.2. Результати дослідження та їх обговорення

Емпіричне дослідження проводилося на базі ЗОШ I-III ступенів №7 м. Дружківки, у дослідженні приймали участь учні 6-х класів у кількості 98 осіб, з них 53 дівчинки та 45 хлопчиків.

Отримані дані були проаналізовані та наочно представлені на діаграмах. Також було проведено і статистичну обробку результатів дослідження за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена.

Кількісні дані з методики «Дитячий варіант шкали явної тривожності (СМАС) (в адаптації А.М.Прихожан)» представлені у додатку А.

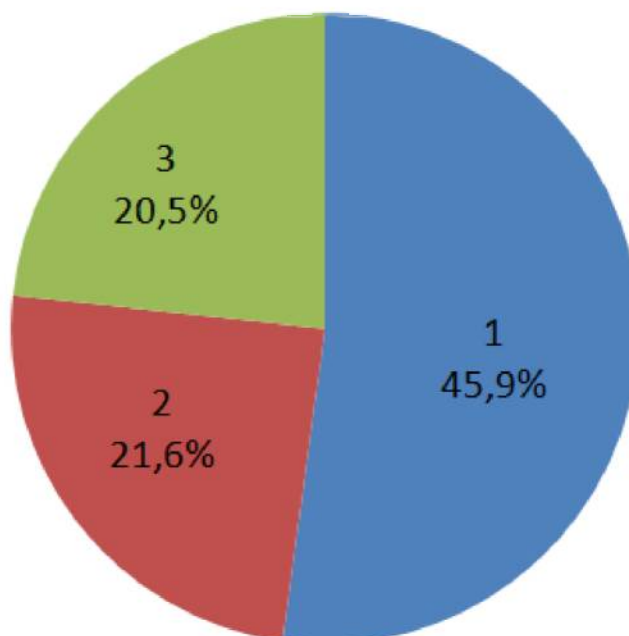


Рисунок 1 – Рівні вираженості тривожності за результатами CMAS (1- нормальний рівень тривожності, 2- занижений рівень тривожності, 3- підвищений рівень тривожності)

Аналізуючи дані методики CMAS, можна стверджувати, що майже в половини випробовуваних - у 45,9% (45 осіб) нормальний рівень тривожності. За нормального рівня тривожності людині властиво уважно ставитися до труднощів, перешкод на шляху досягнення мети, що містяться в ситуації, що дає змогу мобілізувати сили й тим самим досягти найкращого результату. Тому нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна тривога).

Приблизно у третини випробовуваних - у 31,6% (31 особа) відзначається занижений рівень тривожності, що є несприятливим показником, тому що повна відсутність тривоги як явище, перешкоджає нормальній адаптації і так само, як і стійка тривожність, заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності.

Менше третини випробовуваних 20,5% (22 особи) мають підвищений рівень тривожності (7,2% - «дещо підвищена тривожність», 8,2% - «явно підвищена тривожність», 5,1% - «дуже висока тривожність»). Це може свідчити як про те, що ці учні зазнають труднощів у різних ситуаціях і сферах життя, так і про те, що вони

схильні до тривожності як особистісного утворення та відчувають суб'єктивне неблагополуччя особистості.

Дослідницькі результати з методики «Шкала особистісної тривожності А.М. Прихожан», які інтерпретуються як показники рівня відповідних видів тривожності та показників за загальною шкалою (загального рівня тривожності), представлені в додатку Б.

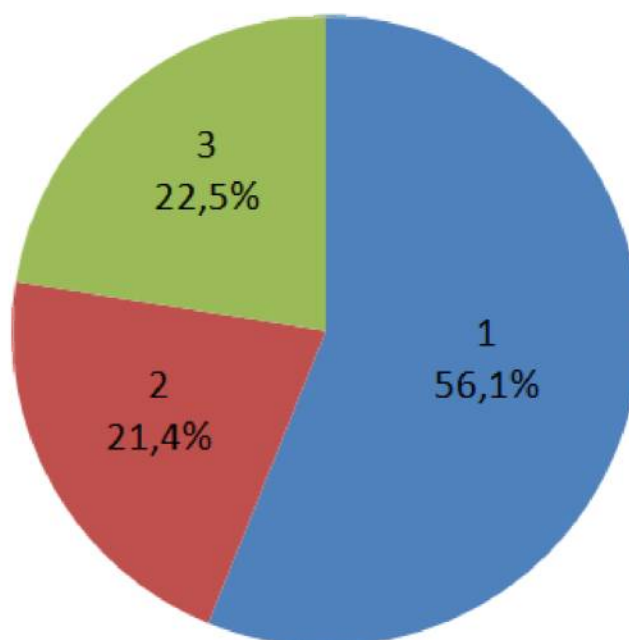


Рисунок 2 – Показники результатів особистісної тривожності за субшкалою «Шкільна тривожність» (1- нормальний рівень тривожності, 2- «стан тривожності не властивий», 3- підвищений рівень тривожності)

З діаграми бачимо, що для більш ніж половини випробовуваних - для 55 підлітків (56,1%) властивий нормальний рівень тривожності, необхідний для адаптації та продуктивної діяльності. Рівень «стан тривожності не властивий» показав 21 підліток (21,4%), це може свідчити про приховану форму тривожності.

Підвищений рівень тривожності спостерігався у 22,5% підлітків. З них дещо підвищений рівень тривожності був виявлений у 12 учнів (12,3%). Така тривожність часто пов'язана з обмеженим колом ситуацій, певною сферою життя. У цьому разі можна припустити, що ці випробовувані відчувають труднощі в

навчальних ситуаціях (у ситуації іспиту, відповіді біля дошки, спілкуванні з учителями). Дуже високий рівень прояву тривожності показали 10 учнів (10,2%), що може свідчити про те, що прояви загальної тривожності заважають цим учням у шкільному житті та навчальних ситуаціях. Явно підвищеного рівня тривожності за цією субшкалою не було виявлено.

Дані за субшкалою «Самооціночна тривожність» подано в додатку Б.

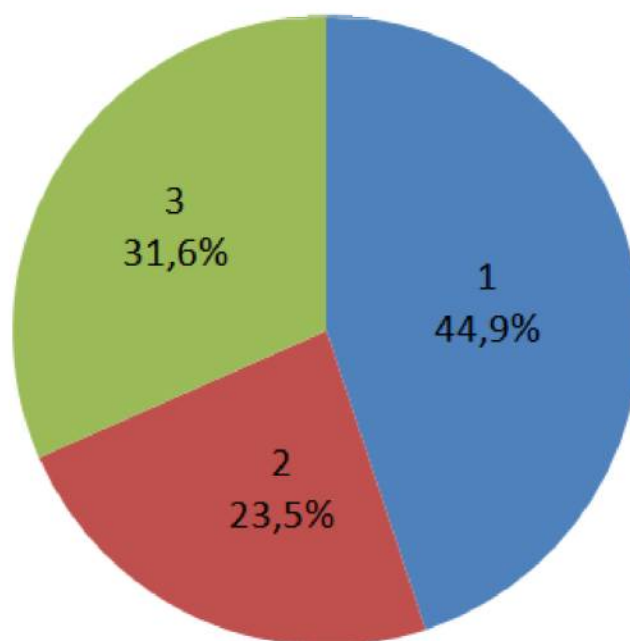


Рисунок 3 – Показники результатів особистісної тривожності за субшкалою «Самооціночна тривожність» (1- «стан тривожності не властивий», 2- нормальний рівень тривожності, 3- підвищений рівень тривожності)

Як видно з діаграми, отримані результати за субшкалою «Самооціночна тривожність» можуть свідчити про наявність наступних рівнів прояву тривожності, пов'язаної з уявленням про себе.

Менше половини піддослідних – 44 підлітки (44,9%) показали, що стан тривожності їм не властивий. Як раніше описувалося, це може означати, що ці піддослідні не відчують занепокоєння, думаючи про себе, оцінюючи себе, а можливо не хочуть у цьому визнаватися у своїх страхах і тривогах з цього приводу.

Нормальний рівень тривожності, необхідний для адаптації та продуктивної

діяльності, показали 23,5% піддослідних (23 учні). Це може говорити про адекватну самооцінку даних піддослідних, стійкість до критики з боку оточуючих.

Підвищений рівень тривожності за цією субшкалою спостерігався у 31,6% підлітків. Дещо підвищений рівень прояву тривожності було виявлено у 15,3% учнів (15 осіб). Така тривожність часто пов'язані з обмеженим колом ситуацій, певної сферою життя. Можна припустити, що дані випробувані, у деяких ситуаціях, відчувають страх невідповідності, свою малоцінність. Явно підвищений рівень тривожності показали 7 підлітків (7,1%). Така тривожність має генералізований характер. Швидше за все, дані випробувані мають низьку самооцінку, відчувають малоцінність. Дуже високий рівень прояву тривожності показали 9,2% піддослідних (9 підлітків). Такий рівень тривожності належить до групи ризику. Тривожність у разі часто породжується конфліктністю самооцінки,

Зведені дані по субшкалі «Міжособистісна тривожність» були представлені у додатку Б.

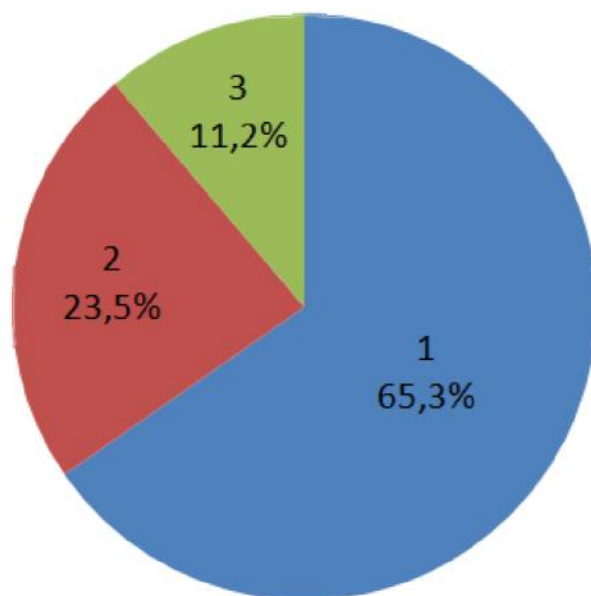


Рисунок 4 – Показники результатів особистісної тривожності за субшкалою «Міжособистісна тривожність» (1- «стан тривожності не властивий», 2- нормальний рівень тривожності, 3- підвищений рівень тривожності)

За субшкалою «Міжособистісна тривожність» було отримано такі результати. Більше половині піддослідних – 64 підліткам (65,3%) у ситуації

міжособистісної взаємодії стан тривожності не властивий, як зазначалося раніше, цей показник може як мати, так і не мати захисний характер. Нормальний рівень тривожності, необхідний для адаптації та продуктивної діяльності, у разі спілкування, показали 23,5 % піддослідних (23 підлітка).

Підвищений рівень тривожності за цією субшкалою спостерігався у 11,2% підлітків. З них дещо підвищений рівень тривожності було виявлено у 6,1% піддослідних (6 учнів), така тривожність часто пов'язана з обмеженим колом ситуацій, певною сферою життя. Явно підвищений рівень тривожності показали 2 підлітки (2%). Така тривожність носить «розлитий», генералізований характер. Можливо, дані випробувані зазнають труднощів у спілкуванні з однолітками та дорослими. Дуже високий рівень прояву тривожності показали 3 підлітки (3,1%). Такий рівень тривожності належить до групи ризику. Можна припустити, що ці підлітки переживають соціально-рольовий конфлікт.

Дані за субшкалою «Магічна тривожність» представлені у додатку Б.

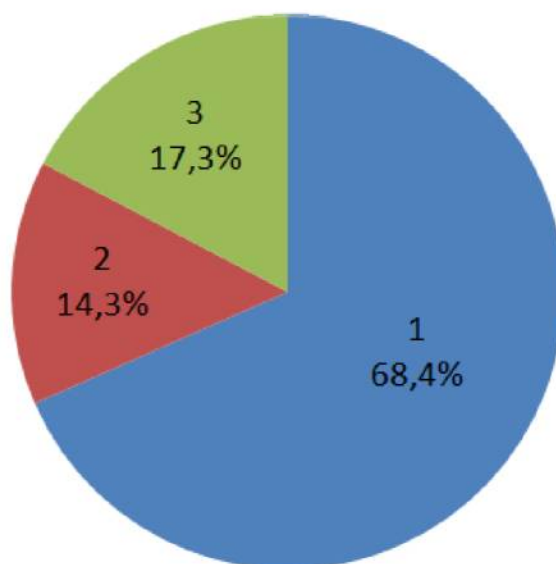


Рисунок 5 – Показники результатів особистісної тривожності за субшкалою «Магічна тривожність» (1- «стан тривожності не властивий», 2- нормальний рівень тривожності, 3- підвищений рівень тривожності)

Стан «магічної тривожності» не властивий 67 піддослідним (68,4%), що також може говорити про захисні реакції. Нормальний рівень тривожності,

необхідний для адаптації та продуктивної діяльності, показали 14,3% піддослідних (14 підлітків).

Підвищений рівень тривожності за цією субшкалою спостерігався у 17,3% учнів. З них дещо підвищений рівень прояву тривожності виявили у 10,2% (10 підлітків). Дуже високий рівень прояву тривожності показали 7,1% випробуваних (7 учнів). Такий рівень тривожності належить до групи ризику. Швидше за все, у даних випробуваних високий рівень прояву «Магічної тривожності» носить характер, що «культивується», на тлі прояву загальної тривожності. Явно підвищений рівень тривожності за цією субшкалою у випробуваних не було виявлено.

Проаналізуємо докладніше дані, які були отримані за шкалою «Загальна тривожність» (додаток Б).

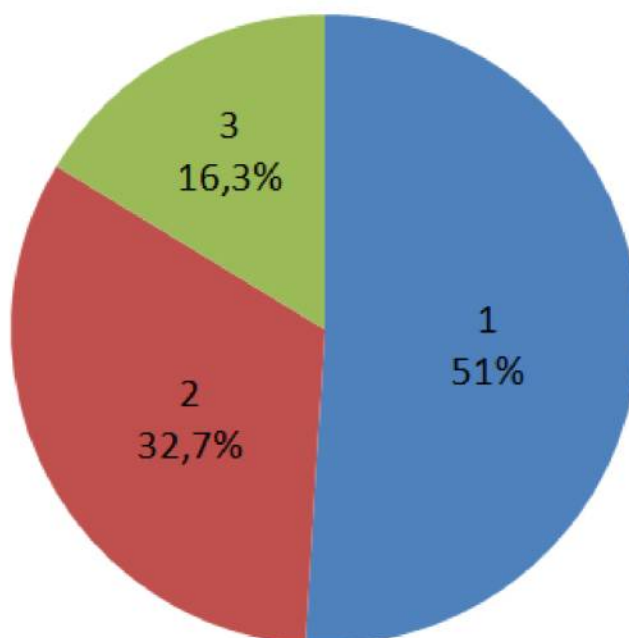


Рисунок 6 – Показники результатів особистісної тривожності за шкалою «Загальна тривожність» (1- «стан тривожності не властивий», 2- нормальний рівень тривожності, 3- підвищений рівень тривожності)

Загалом, у результаті проведення методики А.М. Прихожан, учні показали такі результати прояву особистісної тривожності. Практично половина

випробовуваних 51% (50 підлітків) показали, що стан тривожності їм не властивий. Подібний «надмірний спокій» може як відображати об'єктивний стан випробовуваних, так і мати захисний характер. Повна відсутність тривоги як явище перешкоджає нормальній адаптації і так само, як і стійка тривожність, заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності. Можна припустити, що у деяких випробовуваних має місце «прихована тривожність» - захисна поведінка. Випробовувані часто говорять, що вони не відчують тривоги, але постійно зазнають невдач через своє невезіння, неспроможність, ставлення інших людей. Багато ситуацій успіху оцінюються як неуспішні. Також іде і знецінення невдач - подібна чутливість до неблагополуччя має, як правило, компенсаторний, захисний характер і перешкоджає повноцінному формуванню особистості, школяр немов би не допускає неприємний досвід у сферу свідомості. Емоційне благополуччя в цьому випадку зберігається ціною неадекватного ставлення до дійсності, негативно позначаючись і на продуктивності діяльності. Не здійснюється аналіз отриманого досвіду. Піддослідний обирає для виконання частіше простіші завдання, щоб усіляко уникнути хвилюючих ситуацій (тому що впевнений, що успішно впорається з проблемою).

Нормальний рівень тривожності, необхідний для адаптації та продуктивної діяльності, показали 32,7% піддослідних (32 учнів).

Підвищений рівень тривожності за цією субшкалою спостерігався у 16,3% учнів. З них дещо підвищений рівень прояву тривожності було виявлено у 5,1% випробовуваних (5 учнів). Дуже високий рівень прояву тривожності показали 11,2% випробовуваних (11 учнів). Досліджувані за таким рівнем тривожності належать до групи ризику. Явно підвищений рівень тривожності у даних випробовуваних не було виявлено. Отримані результати за методикою «Шкала самооцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера (в адаптації Ю.Л. Ханіна)» у додатку В.

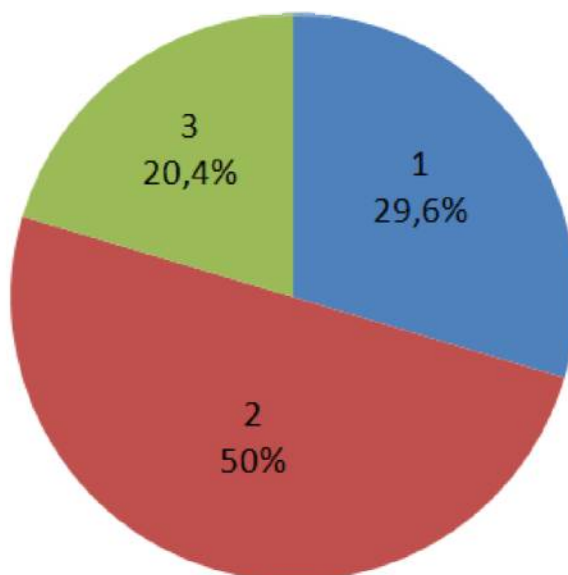


Рисунок 7 – Показники результатів за шкалою «Реактивна тривожність» (1 – низька, 2 – помірна, 3 – висока)

У ході проведення методики Ч.Д. Спілбергера, за шкалою «реактивна тривожність» було отримано такі результати. Низька реактивна тривожність виявили у 29,6% піддослідних (29 підлітків). Помірна тривожність – у половини випробуваних (49 учнів). Високу тривожність показали - 20,4% випробуваних (20 учнів).

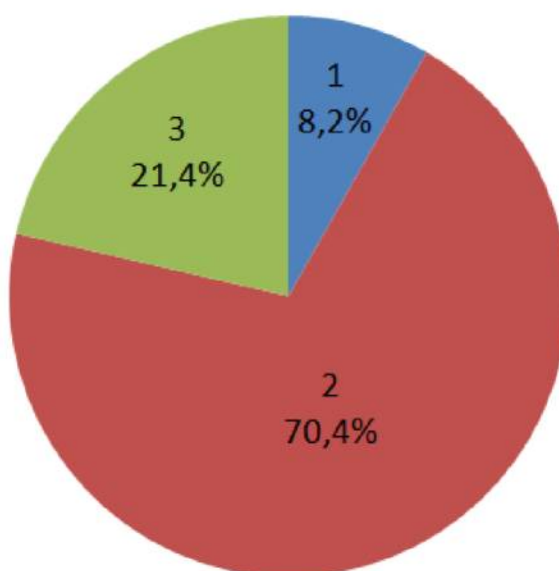


Рисунок 8 – Показники результатів за шкалою «Особистісна тривожність» (1 – низька, 2 – помірна, 3 – висока)

Низьку особистісну тривожність було виявлено у 8,2% (8 підлітків). Помірна тривожність у 70,4% (69 учнів). Високу тривожність показали 21,4% (21 учень).

Отримані результати кількісних показників за проектною методикою «Будинок. Дерево. Людина» представлені в додатку Г. Дана методика була використана як допоміжна, для того, щоб отримати найбільш повне уявлення про рівні тривожності та особистісні особливості піддослідних.

У результаті проведення кореляційного аналізу методом рангової кореляції r -Спірмена, було отримано статистично значущі зв'язки з позитивним коефіцієнтом за методиками: СМАС - методика А.М. Прихожан ($r = 0,609$), СМАС - методика Ч. Спілбергера ($r = 0,665$), методика А.М. Прихожан – методика Ч. Спілбергера ($r=0,578$), а також за деякими шкалами: СМАС – шкала «магічної тривожності» за методикою А.М. Прихожан ($r=0,479$), Шкала «загальна тривожність» за методикою А.М. Прихожан – шкала «магічна тривожність» за методикою А.М. Прихожан ($r=0,640$), Методика Ч. Спілбергера - шкала «магічна тривожність» за методикою А.М. Парафіян ($r=0,333$ на рівні значущості $p \leq 0,05$). Отже, можна стверджувати, що підліткам із високим рівнем загальної тривожності властивий високий рівень магічної тривожності.

Крім того, було виявлено, що перелічені методики не мають статистично значущої кореляції з методикою «Будинок. Дерево. Людина». Це може бути пов'язано, по-перше, з тим, що проективна методика будується на інших дослідницьких засадах, ніж стандартизовані опитувальники. Крім того, у цьому разі можна говорити про те, що не можна використовувати тільки дані за симптомокомплексом «тривожність» для діагностики тривожності, цю проективну методику можна використати як додаткову, що підтверджує результати стандартизованих методик, а також для отримання повнішої інформації про особистісні особливості підлітка.

3.3. Корекційно – розвиваюча програма для підлітків з високим рівнем особистісної тривожності

За результатами дослідження було виявлено, що тривожність більшості учнів перебуває на нормальному рівні. Тим не менш, у 22 осіб, а це 20,5% групи, виявлено високий та явно високий рівень тривожності (методика СМАС). Грунтуючись на обраній методології, була розроблена програма корекції для підлітків із високим рівнем тривожності.

Труднощі та протиріччя, пов'язані з формуванням особистості підлітка, його взаємодією з соціальним оточенням, з референтною групою, з близькими людьми, нерідко створюють атмосферу страху, викликаючи відчуття «самотності серед натовпу», народжуючи почуття невпевненості, замішання, безсилля та тривоги. Їх можна подолати.

Досвід, набутий на казкотерапевтичних заняттях, сприяє не лише зниженню рівня тривожності, а й надає ефект «підтримки» у складний для підлітків період, створює соціально-психологічний «іммунітет», що допомагає вирішувати складні проблеми, що виникають у міжособистісному спілкуванні. Нові позитивні установки, а також навички та вміння, що формуються у процесі програми, допоможуть ефективно долати складності реального світу.

Дана психокорекційна програма складена виходячи з вікових особливостей дітей та виявленої проблематики.

Психокорекційна робота повинна проводитися у трьох основних напрямках: по-перше, підвищення самооцінки дитини; по-друге, навчання дитини способам зняття м'язового та емоційного напруження; по-третє, відпрацювання навичок володіння собою ситуаціях, коли виникає тривожність.

Робота проводиться за всіма трьома напрямами паралельно.

Ця корекційно – розвиваюча програма призначена для методиста - психолога, шкільного психолога при роботі з дітьми.

Мета програми – допомогти дітям визначити свої можливості, розкрити їх, повірити в себе, підвищити свою самооцінку, позбутися тривожності.

Завдання:

1. Підвищення самооцінки;
2. Підвищення впевненості у собі;
3. Розвиток інтересу до себе;
4. Накопичення емоційно-позитивного досвіду;
5. Зняття напруги, тривожності, агресивності;
6. Формування мотивації на самопізнання;
7. Розвиток варіативності мислення;
8. Стимулювання творчого самовираження;

Рекомендації, що використовуються в програмі:

Організаційні:

Під час формування групи враховується принцип добровільності.

Склад групи: діти 10-12 осіб.

На весь час проведення тренінгу те саме приміщення.

Ведучий може бути учасником групи.

Стимульний матеріал готується заздалегідь і знаходиться під рукою.

Час (1-1,5 год.)

Методичні:

На початковому етапі краще давати більше вправ, які виконуються у парах.

Це дозволяє швидше залучити всю групу до активної творчої роботи. За допомогою ігор-жартів відбувається вирівнювання емоційного тла групи, активізація чи концепція уваги перед майбутньою роботою.

Необхідно мати чітку, конкретну мету на програму, щодня і щоранку. Особливу увагу варто приділяти першій зустрічі, процедурі знайомства. Слід пам'ятати, що центральна процедура всіх занять – рефлексія, виражена мовою почуттів. Спочатку вона носить схематичний характер, потім поступово перетворюється на особистісний.

Позиція, стилі, методи роботи протягом здійснення корекційно – розвиваючої програми мають бути різноманітні, гнучкі, мобільні. Стратегія роботи

залежить від потреб, цілей учасників, контексту групових ситуацій, рівня розвитку групи та інших.

Спочатку практика – згодом теорія. Таким чином, учасники навчаються діяти, думаючи, а думати, діючи.

Вік учасників – 11–12 років. Але якщо зробити модифікацію, то програму можна використовувати як з дітьми старшого віку, так і з учнями початкової школи.

Структура програми

Програма складається із 8 занять, з урахуванням навчальної зайнятості дітей. Одне заняття у середньому триває 1 год. Заняття проводяться наприкінці тижня та побудовані за алгоритмом казкотерапевтичного заняття, що дозволяє за дуже короткий проміжок часу відчувати себе у «казковому світі».

Матеріал заснований на метафорах з використанням казкотерапевтичних вправ та ігор. Програма закінчується в той момент, коли діти ще хочуть подорожувати казкою, тут використовується ефект «незавершеної дії».

Перетворення на казкових героїв допомагає підліткам розкрити свої внутрішні здібності, вирішити особистісні проблеми, розвинути себе як особистість. Діти не тільки слухають казки, а й складають свої власні, що дозволяє на несвідомому рівні опрацювати особистісні проблеми, знизити рівень тривожності.

ЗАНЯТТЯ 1. «ЗУСТРІЧ З КАЗКОЮ ДИТИНСТВА»

Ціль: допомогти підліткам у розумінні єдиних смислових ліній у своїх діях та вчинках через виконувану ними діяльність.

Завдання: усвідомлення групової приналежності, розвиток можливості міркування та аналізу процесів.

«Ім'я» (гра)

Завдання. Знайомство учасників.

Хід роботи: кожен учасник називає своє ім'я. Потім на першу та останню літеру свого імені він називає свої якості, які йому допомагають та заважають у спілкуванні. Знайомство відбувається за колом [19].

Незважаючи на те, що підлітки вже знайомі, необхідно провести цю

процедуру в групі, що знову утворилася, щоб закріпити групову приналежність, і дати можливість критично оцінити себе і розглянути в собі позитивні якості.

Ухвалення групових норм

Після знайомства необхідно розповісти учасникам про групові норми та допомогти в їх розробці.

1. Правило «Тут і тепер». Предметом аналізу та обговорення можуть бути ті процеси та події, які відбуваються у групі в даний момент. Цей принцип поширюється на думки, почуття і переживання. Підліткам слід продемонструвати важливість того, що відбувається саме зараз. Це дозволяє їм у процесі занять зосередити увагу на собі і сприятиме розвитку навичок самоаналізу та рефлексії.

2. Щирість та відкритість – угода про те, щоб не лицемірити і не брехати. Саморозкриття, спрямоване на іншого, дозволяє стати самим собою, отримати та надати чесний зворотний зв'язок.

3. Принцип «Я» – основна увага зосереджена на процесах самопізнання, самоаналізі та рефлексії. Оцінка іншого здійснюється через висловлювання власних почуттів та переживань. Допустимі лише Я-висловлювання.

4. Активність – бажана активна участь усіх учасників.

5. Конфіденційність – вся інформація щодо конкретних учасників має зберігатись у групі – це умова психологічної безпеки та саморозкриття.

«Малюнок на казкову тему» (основне завдання)

Учасникам групи пропонується різний образотворчий матеріал та дається завдання намалювати улюблену казку дитинства чи улюбленого казкового героя.

Обговорення.

1. Кожен підліток розповідає про свою роботу так, як він цього хоче – це основне правило.

2. Підлітку надається можливість прокоментувати ті чи інші частини малюнка, прояснити їх значення, описати певні форми, предмети та персонажів. Дотримання цього плану допоможе уникнути передчасних припущень щодо змісту роботи.

3. Можна попросити підлітка описати роботу від першої особи і, можливо, зробити це з кожним з елементів зображення. Він може побудувати діалог між окремими частинами роботи, незалежно від того, чи ці частини є персонажами, геометричними формами або об'єктами. Коментарі підлітка можуть стосуватися зовнішніх чи внутрішніх властивостей предмета.

4. Якщо дитина не знає, що означає та чи інша частина її роботи, можна дати пояснення, проте слід запитати підлітка, наскільки це пояснення видається йому вірним.

5. Необхідно спонукати підлітка фокусувати увагу на кольорах. Про що вони кажуть йому? Навіть якщо він не знає, що колір означає, фокусуючись на кольорі, може щось усвідомити.

6. Необхідно допомагати, підлітку усвідомлювати зв'язок між його висловлюваннями про роботу або її частини та її життєву ситуацію, обережно задаючи йому, питання, що у житті відбувається і як це може відобразитися в його роботі.

7. Необхідно також звертати увагу на відсутні частини малюнку і порожні місця на малюнку.

8. Іноді слід прийняти зображення буквально, іноді слід шукати щось протилежне зображеному, особливо якщо є підстави для такого припущення. Якщо зображення відповідає реальному образу, це може бути зображення підлітка з сильним «Я», впевненого у собі, чи нереалістичний образ «Я» дитини зі слабким Его.

9. Можна попросити дитину розповісти про те, що вона відчувала у процесі створення роботи, до її початку, а також після її завершення. Необхідно запитувати дитину про її самопочуття у різні періоди роботи; у такий спосіб можна уникнути багатьох захисних реакцій.

10. Важливо надати підлітку працювати в зручному для нього темпі і з усвідомленням того, що він зобразить щось, що може відобразити ті стани, які він готовий відобразити.

11. Необхідно прагнути виділяти у роботах підлітків найбільш стійкі теми та образи. Згодом кожен підліток буде готовий побачити у своїх роботах єдині смислові лінії.

Кожен бере в руки свою роботу і сідає у коло. Далі необхідно представляти свою роботу, розповісти, що подобається в герої, чому обрано ту чи іншу казку і т.д. за запропонованою схемою обговорення [57].

«На якій я сходинці?» (вправа)

Ціль: допомогти учасникам вибудувувати адекватну самооцінку.

Учасникам роздається бланк із намальованою на ньому драбинкою з 10 ступенів. Дається інструкція: «Намалюйте себе на тій сходинці, на якій, як ви вважаєте, зараз перебуваєте».

Після того, як усі намалювали, ведучий повідомляє ключ до цієї методики:

- 1–4 сходинка – самооцінка занижена
- 5-7 сходинка - самооцінка адекватна
- 8–10 сходинка – самооцінка завищена

Отже, можна простежити результати проведеної роботи.

«Перше враження»

Група сидить у колі. «Погляньте ще раз, будь ласка, на сусідів праворуч та ліворуч. Перш ніж ви підете додому, встаньте і скажіть учасникам, з якими сьогодні познайомилися, або вже були знайомі кожному окремо, що вам сподобалося в них».

Велику рефлексію не треба проводити після кожної вправи, оскільки це перше заняття, дітям необхідно адаптуватися у цій обстановці. Але вже основна вправа підводить до того, що все, що робиться, необхідно аналізувати, навіть казкові малюнки говорять багато про що. Це викликає інтерес, бажання самопізнання і саморозкриття, що дуже важливо в корекції тривожності, адже в першу чергу, дитина повинна полюбити себе, і тільки тоді вона буде подобатися іншим, і оточуючі потягнуться до неї.

ЗАНЯТТЯ 2. «МІЙ ВНУТРІШНІЙ СВІТ»

Ціль: рефлексія стійких особистісних якостей (рис характеру).

Завдання: діагностика самоприйняття; формування уявлень про особливості характеру;

«Дзеркальний Оракул» (вправа)

Хід роботи:

В одній чарівній країні є ущелина Дзеркального Оракула. Кожен із героїв стикається з ним на своєму шляху. Тільки той зможе продовжити з нами шлях далі, хто запитає Оракула і отримає відповіді.

Це чарівне дзеркало. Кожен, хто подивиться в нього, зможе побачити себе таким, яким він є насправді, яким його бачать оточуючі, і таким, яким він бачить себе сам. Зараз ми маємо можливість заглянути в це дзеркало.

Але необхідно не просто зазирнути, а подивитися на себе і поставити кілька питань, на які вам має дати відповідь «Дзеркальний Оракул».

- Хто я?

- Що я люблю?

– Що я не люблю?

– Що мене лякає?

– Що має для мене велике значення?

Рефлексія вправи:

Яке питання виявилось для вас найскладнішим? Що відповів Оракул? Чи не однозначні відповіді чи відповіді не до кінця правдиві? Яка відповідь сподобалася найбільше? Навіщо на ваш погляд у чарівній країні існує дзеркальний оракул?

«Загальна ознака» (розігрів)

Завдання: зниження напруженості та тривожності, підвищення настрою, активізація уваги та розумових процесів.

Хід роботи: учасники сідають у коло, в центрі якого стоїть Ведучий. Той, хто стоїть у центрі кола, пропонує помінятися місцями (пересісти) всім тим, хто має якусь загальну ознаку. Наприклад: «пересядьте всі ті, у кого карі очі» - і всі у кого карі очі повинні помінятися місцями.

При цьому ведучий теж бере участь у грі і повинен встигнути зайняти місце, що залишилося, продовжуючи гру. Після закінчення гри можна запитати у

підлітків: «Як ви почуваетесь?»

«Дерева-характери» (казка)

Завдання: аналіз своїх дій та вчинків, виявлення свого «дерева – характеру».

Хід роботи: дітям пропонується розміститися зручніше, хто хоче, може відкинутися на спинку стільця, заплющити очі і прослухати казку, але не просто прослухати, а уявити, прокрутити її як мультик.

Казка про Дерева – Характери (Додаток Д).

Далі йде рефлексія прослуханої казки.

Рефлексія:

Далі йде обговорення щодо кола своїх дерев-характерів.

Що у вашому дереві вам подобається? У чому особливість вашого дерева-характеру? Як у житті нам може допомогти наше дерево-характер?

Що ви хотіли б у ньому змінити? Що потрібно робити, щоб воно було гарне, квітуче? Чи потрібно людині періодично звертати увагу на своє дерево - характер? Діти, описуючи своє дерево, аналізують риси власного характеру.

Для того, щоб дерево вашого характеру було красивим, потрібно частіше заглядати в чарівний ліс і стежити за своїм деревом. Нехай вони завжди будуть красивими, квітучими, радують не лише нас, а й оточуючих.

«Компліменти» (завершення роботи)

Завдання: стабілізація та підвищення самооцінки підлітків, актуалізація їх особистісних ресурсів.

Хід роботи: учасники діляться на 2 групи, утворюючи 2 кола. Внутрішнє і зовнішнє коло стоять обличчям один до одного. «Протягом однієї хвилини ті, хто стоять у зовнішньому колі, будуть говорити компліменти учасникам зовнішнього кола, що стоїть навпроти. Через хвилину вони змінюються, і стоять у внутрішньому колі говорять компліменти учасникам зовнішнього кола, що стоять навпроти. Потім зовнішнє коло пересувається за годинниковою стрілкою на одну людину, і завдання повторюється вже з іншими партнерами. Коло рухається, поки перші пари не співпадуть».

ЗАНЯТТЯ 3. «ЗА МАСКОЮ»

Ціль: критична оцінка своєї особистості із боку, виділення позитивного.

Завдання: усвідомлення своїх внутрішніх якостей.

«Квітка семиквітка» (вправа)

Ціль: створення сприятливої атмосфери.

Хід роботи: кожному учаснику надається пелюстка від чарівної квітки, на якій він повинен з одного боку написати очікування від даної програми, а з іншого боку побажання для втілення даних очікувань. На обмірковування дається 3 хвилини.

Рефлексія. Обговорення, зачитування всіх очікувань та побажань.

Як ви вже помітили, програма розпочалася з незвичайного, навіть чарівного предмета. Цим самим я хочу вас налаштувати на незвичайний лад, а саме поринути у світ фантазії та чаклунства. І моє велике побажання, щоб ця програма пройшла у творчій та казковій атмосфері.

Але хочу вас заздалегідь попередити, що на тренінгу ви будете не просто Катя, Оля, Наталя, а якісь казкові персонажі, які втілюють вашу особистість.

«Створи маску» (основне завдання)

Хід роботи: підліткам пропонується зробити маску. Головне, щоб маска кожного відбивала його внутрішній світ, характеризувала його. Перед початком роботи слід розповісти про те, для чого в різних культурах застосовуються маски, що маска може означати для людини, яка її одягнула.

На аркуші паперу малюється овал за розміром обличчя підлітка, визначається місце для очей та рота і потім, з використанням фарб, олівців, журналів та інших матеріалів маска наповнюється змістом. У своїй творчій роботі діти залишаються вільними від будь-яких правил.

Після завершення зображення маску необхідно вирізати, надіти собі на обличчя.

Обговорення: по черзі оживають маски всіх учасників і кожній масці надається час для виступу.

Психолог звертається до них із запитанням, що вони хотіли б розповісти про свого власника. Потім група ділиться на пари, відбувається обмін масками.

Надівши на себе маску партнера, підліток повторює ті слова, які сказала ця маска на попередньому етапі. Інша дитина у парі має проговорити те, що вона відчуває, коли бачить цю маску і чує ці слова [23].

«Сильні сторони» (завершення роботи)

Завдання: створення позитивного емоційного настрою наприкінці заняття, отримання кожним підлітком особистісного зворотнього зв'язку, який для нього важливий.

Хід роботи: кидаючи по черзі м'яч, один одному говоритимемо про сильні сторони того, кому направляємо м'яч. М'яч має побувати у кожного.

ЗАНЯТТЯ 4. «ТЕАТР МАСОК»

Ціль: розвиток можливості самовираження.

Завдання: накопичення позитивного досвіду, здатність до спільної творчої діяльності, вияв творчого потенціалу.

«Плутанина» (розігрів)

Завдання: маніпуляція психологічними просторами для тренування реакції підлітків на трансформацію зон комфорту.

Хід роботи: учасники встають у коло, заплющують очі та простягають перед собою праву руку. По команді всі починають рух до центру кола, роблячи плавальні рухи правою рукою. Зіткнувшись, руки зчіплюються. Потім учасники витягують ліві руки та знову шукають собі партнера. Ведучий може допомагати рукам з'єднатися і стежити за тим, щоб кожен тримав за руку двох партнерів. Учасники розплющують очі та їх завдання – розплутатися, не розтискаючи рук, дозволяється зміна положення кисті без розчеплення рук. В результаті можуть бути такі варіанти: коло, кілька кіл та пари.

Рефлексія: після закінчення діти висловлюються, як вони знаходили варіанти розплутування вузлів: методом проб та помилок, намагалися спочатку прогнозувати результат дій, хтось один керував розплутуванням чи вирішували всі разом?

Чи було комусь складно, чи хотілося відпустити? Може, хтось не задоволений, що його не слухали і робили все навпаки, а не так як він хотів? Чи

переживали ви не лише за свої ланки в ланцюжку?

«Драматизація з масками» (основне завдання)

Кожний підліток бере свою маску, виготовлену на минулому занятті. Завдання – придумати історію, у якій братимуть участь ці маски, та програти її. У сюжеті та драматизації обов'язково мають бути задіяні всі маски.

Час виконання цього завдання – 30 хвилин.

Краще не допомагати підліткам, вигадувати історію. Вони самі мають вирішити, хто буде сценаристом, хто – режисером, або вони знайдуть групове рішення. Коли історія буде готова, можна допомогти їм у разі потреби організувати простір для драматизації. Оскільки важлива спонтанність та драматизація, подання починається без попередніх репетицій.

Рефлексія: учасники повертаються до кола. Кожному підлітку пропонується розповісти про свої почуття та переживання, пов'язані з роботою, про той досвід, негативний чи позитивний, який він отримав.

Важливо дізнатися, як почував себе підліток у цій ролі, чи комфортно йому було? Що йому не вистачало? Якщо підлітку не комфортно, то можна спробувати переграти ту чи іншу роль і знову провести рефлексію, але не залишати цей дискомфорт при ньому.

Драматизація, в якій найповніше реалізуються основні принципи особистісного зростання підлітків – театральність, демократичність, екологічність – дозволила підліткам «приміряти» різні маски та ролі, отримуючи в психологічно захищеній, комфортній обстановці той досвід, який вони зможуть застосувати у реальному житті.

Наступне обговорення, спрямовано на те, щоб вони навчилися промовляти свої переживання та приймати переживання інших.

«Покажи пальцем» (завершення роботи)

Завдання: реалізація зворотнього зв'язку групи.

Хід роботи: учасники сідають у коло. Психолог просить кожного підняти будь-яку руку з витягнутим пальцем. Потім він пропонує показувати пальцем на того, хто, з погляду кожного учасника, має певну властивість. Він ставить такі

питання: «Покажи найактивнішого сьогодні. Найвеселішого. Найчарівнішого. Того, хто сьогодні здивував. Того, хто допоміг сьогодні. Того, хто був зіркою групи. Того, хто особливо багато жартував тощо».

ЗАНЯТТЯ 5. «МИ – РІЗНІ»

Ціль: демонстрація індивідуальних особливостей людини.

Завдання: змінити ставлення до несхожих людей; розробити модель конструктивної взаємодії із самим собою та з оточуючими людьми.

«Слухай команду» (Розминка)

Ціль: отримання невимушеної обстановки для розкриття внутрішнього потенціалу, підвищення рівня згуртованості колективу, зниження рівню тривожності.

Звучить спокійна, але не надто повільна музика. Діти вільно рухаються кімнатою. Раптом музика припиняється. Усі зупиняються, слухають вимовлену пошепки команду ведучого (наприклад: «Покладіть праву руку на плече сусіда») і зараз же її виконують. Потім знову звучить музика і всі продовжують ходити. Команди даються у різній послідовності: спокійні та енергійні. Гра проводиться доти, доки група може добре слухати і виконувати завдання.

«Оповідь про те, як Штірліцев свій страх переміг» (Додаток Д).

Рефлексія: що запам'яталося вам у казці? Чим Базілію допоміг Штірліцеву? Чому собака не кинувся на Штірліцева? Який був вибір у Штірліцева, коли він говорив із Базілію? Який вибір ти зробив би? У твоєму житті зустрічалися ситуації, коли тобі потрібно було робити вибір, схожий на вибір Штірліцева?

«Схожі та різні» (гра)

Хід роботи: діти, зараз ми проведемо невелику гру, яка дозволить нам зрозуміти наші схожості та відмінності. Для цього нам потрібно поділитись на дві команди. Від кожної команди викликається по одному добровольцю. Наразі дві команди мають протягом однієї хвилини знаходити схожості та відмінності в добровольцях. Одна команда знаходить лише схожості, інша – відмінності. За кожну правильну відповідь я ставитиму на дошці плюс. Потім ми побачимо, чого у двох людях більше: схожостей чи відмінностей. Так як це змагання, будьте дуже

уважні, вам потрібно виграти.

Рефлексія: що сподобалося, що не сподобалося у грі? Що запам'яталось? Які висновки ми можемо зробити?

«Створи собі друга» (казкова імідж-терапія)

Матеріали: різнокольорові стрічки, тканини.

Хід роботи: ми з вами проведемо невеликий експеримент – намагатимемося дізнатися, як виглядають ті люди, які нам подобаються і які не подобаються. Ми розділимося на дві команди. Кожна команда повинна буде придумати одяг зі стрічок та тканини для людини, яка подобається чи не подобається. З кожної команди потрібний один доброволець. Одна команда придумуватиме одяг для людини, яка подобається, а інша для того, хто не подобається.

Рефлексія: сподобалася чи не сподобалася вам гра? Що особливо запам'яталось? Які висновки ми можемо зробити, дивлячись на вбрання двох людей? Чи схожі між собою дві одягнені людини («приємна» і «неприємна»)? Що можна сказати про людей, які будуть одягнені таким чином? (Перелічити особисті якості). Чим схожі ці люди на кожного з вас? Знайти подібності та відмінності.

Висновки: «Неприємну» людину діти одягають у темні кольори, дуже недбало, ніби намагаючись її сховати. «Приємну» людину одягають дуже ретельно, у яскраві, красиві кольори. Темні кольори асоціюються зі злістю, агресивністю, брехливістю людини. Яскраві кольори нагадують про доброту, веселощі, м'якість, чесність людини. Чи буває таке, що хороша людина вдягає чорний одяг, а зла – гарний і різнобарвний? Робимо висновок, що по одязі судити про людину не можна. Немає лише поганих чи хороших людей, у кожній людині є хороше та погане.

Виходячи з казкової імідж-терапії, ми показали дітям насамперед, що не зовнішній вигляд говорить про людину, а внутрішній, але при цьому самі діти, створюючи костюми, розставили пріоритети на тому, що неохайна людина їм неприємна, а чиста і акуратно одягнена людина – це хороша, приємна людина. Відповідно, на цьому моменті ми теж маємо наголосити, щоб виділити важливість охайного зовнішнього вигляду у спілкуванні з людьми [27].

«Ми з тобою сьогодні схожі та несхожі...» (гра)

Хід роботи: Діти, наше заняття сьогодні закінчилося. Подивіться уважно на вашого сусіда зліва. Подумайте, чим він сьогодні схожий та несхожий на вас. Кожен із нас скаже своєму сусідові таку фразу: «Ми з тобою сьогодні схожі... і несхожі...». Говоритимемо по черзі.

Дітям із високим рівнем тривожності спочатку необхідно знати, що вони такі ж, як і їхні однокласники, і зовсім не гірші, але при цьому вони мають свої плюси та мінуси, мають свої таланти, свої позитивні якості. Для цього ми наводимо порівняння, щоб ще раз переконати дітей, що немає поганих чи хороших, всі індивідуальні та особливі по-своєму.

ЗАНЯТТЯ 6. «ВЕСЬ СВІТ – ТЕАТР»

Ціль: усвідомлення своїх поведінкових реакцій (вчинків).

Завдання: показати важливість усвідомлення вчинків; розвинути здатність до децентрації, вміння стати на місце іншого та подивитися на себе збоку; сформувати вміння регулювати свою поведінку та рівень тривожності.

«Стілець» (розігрів)

Хід роботи: з кола забирається один стілець. Учасники встають навколо стільців, що залишилися. «Зараз ми хаотично рухатимемося по кімнаті. За командою «Стілець!» кожен повинен зайняти стілець, який найближче до нього знаходиться. Ведучий теж рухається з усіма та несподівано подає команду, займаючи вільний стілець. Той, хто залишився без стільця, стає ведучим».

Час гри 5-7 хвилин.

Імпровізація з маріонетками (основне завдання)

Завдання: навчання управління собою, своїми почуттями та емоціями за допомогою управління своєю маріонеткою.

Хід роботи. Учасники сідають у коло. У кожного в руках його маріонетка. «Зараз вам необхідно буде вигадати казку за участю казкових героїв – ваших маріонеток, а потім розіграти її».

Час на підготовку – 20 хвилин.

Робиться імпровізована сцена з 3-х стільців, за якими стоять підлітки та «водять» своїх маріонеток по сцені. Після того, як казка готова, підлітки програють

її на імпровізованій сцені.

Рефлексія: учасники сідають у коло. Кожному підлітку пропонується поділитися своїми почуттями, переживаннями після виконаної роботи, здобутим досвідом (позитивним чи негативним).

Виходячи з цього сюжету, і тих ролей, які грав кожен, ми можемо зробити висновки про стан підлітка, про те, що відбувається у нього всередині і, виходячи з цього, будувати подальшу роботу.

«Компліменти-2» (завершення роботи)

Завдання: створення емоційно-позитивного настрою, зниження рівня тривожності.

Хід роботи: зараз ми всі по черзі робитимемо компліменти. Почнемо з одного учасника. Подивіться на нього. Згадайте його дії, думки, те, як він каже, сміється. А тепер ми всі по черзі зробимо йому комплімент. Вправа проводиться по колу, доки кожен підліток не отримає своєї «норми» компліментів.

ЗАНЯТТЯ 7. «МОГУТНІСТЬ»

Ціль: надання допомоги учасникам у розкритті їхніх сильних сторін.

Завдання: актуалізація їх особистісних ресурсів.

«Невербальне вітання» (розігрів)

Завдання: підвищення ступеня уваги одне до одного, зниження рівня тривожності, створення сприятливої до роботи атмосфери.

Хід роботи: сьогодні ми розпочнемо наше заняття з того, що привітаємось один з одним. Способи привітання не повинні повторюватись і робити це треба невербально (без слів). Будьте уважні!

Всім учасникам послідовно пропонуються такі завдання:

1. Закінчити пропозицію «Я можу...» (щонайменше 20 пропозицій).
2. Наголосити на те, що може лише автор списку та деякі його знайомі.
3. Зачитати групі свій список.

Обговорення: після цього психолог пропонує учасникам міркувати про те, що таке могутність: «Як ви думаєте, що таке могутність? Правильно, її основу становлять уміння. І чим більше їх у людини, тим вона могутніша, тим більше вона

може, вмiє щось робити, створювати, творити. Могутня – це сильна людина i не обов'язково фiзично. Сила цiєї людини в тому, що вона багато вмiє i розраховує на свої сили, не здається i не опускає руки, вона готова навчитися ще чогось, якщо вiдчуває таку необхіднiсть. Будьте ж сильними, могутнiми, вчiться створювати, творити i обов'язково зумiйте довести кожну справу до кiнця».

Потiм кожному пропонується завдання скласти новий список, пропозицiї в якому починаються зi слiв «Я зможу...». На його виконання дається 5 хвилин.

Колаж «Гранi мого Я» (основне завдання)

Хiд роботи: необхідно вирiзати з газет, журналiв картинки та слова, частини тексту та з них на паперi скласти композицiю на задану тему. Якщо в композицiї чогось не вистачає, це можна домалювати чи дописати самостiйно. Пiд час роботи над колажем може звучати приємна музика. Час роботи – 20-30 хвилин.

Обговорення: усi учасники повертаються в коло та представляють свої колажi. Добре, якщо пiдлiток розкриє значення кожного символу у своєму колажi. Це дозволить глибше усвiдомити складову Я-концепцiї кожного.

Цю вправу дуже важливо проводити на цьому етапi, тобто якби вона була проведена ранiше, то пiдлiток через пiдвищений рiвень тривожностi не зміг би адекватно подивитися на свої можливостi та здiбностi. В даний момент, його потенцiал розкритий, він не боїться висловлювати свої думки, демонструвати свої можливостi та вмiння. За допомогою цiєї вправи він ще раз зможе звернути увагу на свій потенцiал, видiлити свої можливостi та особливостi та закрiпити це.

«Звичайне диво»

Вправа є заключною. За допомогою цiєї вправи проводимо рефлексiю всього заняття, заряджаємось позитивною енергiєю на майбутнє, даруємо її один одному.

Хiд роботи: ведучий тримає у руках камiнь та говорить, що вiдчуває (важкий, холодний, шорсткий). Не дуже приємно тримати його у руцi. Але я постараюся зiгрити цей камiнь, перш ніж передати його. Ви берете камiнь у долонi, стискаєте його i вимовляєте: вiзьми, камiнь, тепло моїх рук, жар мого серця, любов до людей, мою вiдданiсть, передай камiнь мої почуття групi.

Рефлексія: чи вдалося зігріти камінь? Чи вдалося передати і отримати позитивні емоції через камінь? [39]

ЗАНЯТТЯ 8. «ВІКНА У МАЙБУТНЄ»

Ціль: інтеграція досвіду.

Завдання: інтеграція Я-схеми минулого, сьогодення та майбутнього, подолання рольового зміщення та досягнення Его-ідентичності

«Лабіринт» (розігрів)

Хід роботи: учасники встають у коло, взявшись за руки. Через плече ведучого перекинуто коло з корсажної стрічки чи обруч. «Зараз ми подорожуватимемо лабіринтом. Не рознімаючи рук. Тільки допомагаючи один одному, ми можемо впоратися із цим завданням. Якщо хтось розніме руки, лабіринт починаємо спочатку».

Другий етап гри можна ускладнити, згорнувши стрічку вдвічі, таким чином звуживши прохід у лабіринт.

Підлітковий триптих «Вікно» (основне завдання)

Завдання: інтеграція досвіду, інтеграція Я-схеми минулого, сьогодення та майбутнього, подолання рольового зміщення та досягнення Его-ідентичності.

Потрібні матеріали: воскові крейди, олівці, по три однакові аркуші паперу на кожного, скотч для скріплення частин триптиху.

Хід роботи: перед кожним з вас три віконних скла одного вікна, що в мистецтві називається триптих – картина складається з трьох об'єднаних частин. Уявіть, що ви дивитеся через кожне скло і бачите себе у різні періоди життя: у минулому, теперішньому та майбутньому. Для кожного скла можна зробити своє обрамлення. Почніть із минулого. Звертайтеся до вашої пам'яті та уяви. Потім вдивіться у сьогодення та майбутнє. Кожну частину триптиху можна підписати.

Малюнки можна прикріплювати до стіни класу або скріплювати між собою на столі чи підлозі. Першим малюється минуле, потім сьогодення та майбутнє. Вони скріплюються між собою в цьому порядку, щоб вийшов триптих. Після закінчення роботи організується виставка триптихів. Підліткам необхідно дати час, щоб познайомитися з роботами інших.

Обговорення: обговорюючи триптих, необхідно зупинитись на кожній його деталі. Підліток може вставати з місця, підходити до своєї роботи та розповідати про те, що вклав у неї. Важливо також, щоб він зміг поділитися своїми почуттями та переживаннями, пов'язаними з процесом створення і вже готовою роботою.

«Намисто побажань» (завершення роботи)

Завдання: інтеграція емоційно-позитивного досвіду, отриманого під час занять.

Хід роботи: у центрі кімнати стоїть стілець, на якому лежать заздалегідь підготовлені за кількістю учасників відрізки вовняної нитки 60 сантиметрів. І досить велика кількість відрізків вовняної нитки по 10 сантиметрів різного кольору. Ведучий каже: «Зараз кожен з вас візьме собі один відрізок нитки, який більше і, повісивши його на груди, зав'яже вузликом, зробивши основу під «намисто побажань». Потім кожен бере кілька маленьких відрізків різних кольорів, кожен з яких він прив'язуватиме до намистів іншої людини, супроводжуючи своїм побажанням. Дуже важливо побажати людині те, що їй справді потрібно. Будьте уважними, не пропустіть нікого».

У результаті кожного на грудях має вийти «намисто побажань» з різнокольорових ниток, закріплених у різних місцях, різними способами.

Підбиття підсумків.

Так як це останнє заняття, необхідно підбити підсумки виконаної роботи. Можна запропонувати підліткам написати на ватмані маркерами, чого вони навчилися, якими стали, що їм дали ці заняття. Добре, якщо кожен підліток по колу розповість про те, з чим він іде із цих занять, поділиться своїми планами на майбутнє, висловить побажання іншим учасникам.

Психолог теж може зупинитись на кожному підлітку і дати кожному позитивний зворотний зв'язок, побажання на майбутнє.

Висновки до розділу 3

Для виявлення явної тривожності було використано дитячий варіант шкали (СМАС) (в адаптації А.М. Прихожан), який дав змогу виявити загальне тло тривожності в підлітків. Показники, що відображають оцінку підлітками своїх переживань у різних ситуаціях хвилювання, тривоги, занепокоєння були отримані за шкалами Ч. Спілбергера, А.М. Прихожан. Методика «Будинок. Дерево. Людина» була використана як допоміжна, для того, щоб отримати найбільш повне уявлення про рівні тривожності та особистісні особливості піддослідних.

У результаті проведеного емпіричного дослідження було отримано такі дані щодо рівня тривожності підлітків. За результатами застосування методики СМАС було встановлено, що менше третини випробовуваних 20,5% (22 особи) мають підвищений рівень тривожності, за шкалою А.М. Прихожан - найбільш яскраво виражені: самооцінна (31,6 %), шкільна (22,5 %) та магічна тривожність (17,3 %), за шкалою Ч. Спілбергера - за обома шкалами (особистісна та реактивна тривожність) були отримані приблизно однакові результати 20 - 21 %.

Результати кореляційного аналізу показали статистично значущі зв'язки з позитивним коефіцієнтом за методиками: СМАС - методика О.М. Прихожан ($r=0,609$), СМАС - методика Ч. Спілбергера ($r=0,665$), методика О.М. Прихожан - методика Ч. Спілбергера ($r=0,578$).

При цьому, перераховані методики не мають статистично значущої кореляції з проективною методикою «Будинок. Дерево. Людина», що може бути пов'язано, по-перше, з тим, що проективна методика будується за іншими дослідницькими засадами, ніж стандартизовані опитувальники. Крім того, у цьому разі можна говорити про те, що не можна використовувати тільки дані за симптомокомплексом «тривожність» для діагностики тривожності, цю проективну методику можна використати як додаткову, що підтверджує результати стандартизованих методик, а також для отримання повнішої інформації про особистісні особливості підлітка.

Так само за результатами статистичного опрацювання даних шкала «магічної» тривожності виявилася чутливою до загального підвищеного рівня

особистісної тривожності. Високі результати, отримані за нею, можуть свідчити про те, що така «культивована» тривожність яскраво проявляється на загальному тлі підвищеної та високої тривожності.

Таким чином, у результаті дослідження виявлено групу дітей із підвищеним і високим рівнем тривожності, з огляду на результати діагностики було розроблено корекційно-розвивальну програму, спрямовану на зниження рівня тривожності для цієї групи випробовуваних. Відповідно до проблем групи підлітків було підібрано відповідні казки при складанні корекційно-розвивальної програми, яка складається з 8 занять по 1-1,5 години.

ВИСНОВКИ

Однією з важливих потреб будь-якої людини і підлітка, зокрема, є потреба в емоційному благополуччі. Невизначеність соціального статусу підлітка, наявність сильної потреби в досягненнях, потреби в уникненні неуспіху як у діяльності, так і у взаємовідносинах з однолітками, робить підлітка особливо чутливим до невизначених і нездоланих ситуацій, що призводять до підвищеної загальної напруженості, тривожності та емоційного неблагополуччя.

Під час аналізу чинників, які впливають на успішність навчальної діяльності школярів, особливу увагу необхідно звертати на тривожність як на відносно стійке особистісне утворення. У магістерській роботі було розглянуто визначення тривожності в розумінні А.М. Прихожан, тобто тривожність - це стан, що виявляється в переживаннях емоційного дискомфорту внаслідок оцінки суб'єктом об'єктивно нейтральних ситуацій як таких, що містять для нього певну небезпеку, дифузну, чітко недиференційовану загрозу. Одним із важливих питань у вивченні тривожності є питання щодо її діагностики, адже своєчасне виявлення тенденцій до високих рівнів тривожності дає змогу вчасно почати проводити профілактичні заходи та корекційну роботу, тим самим підвищуючи ефективність профілактичної та корекційно-розвиткової роботи.

Для виявлення явної тривожності було використано дитячий варіант шкали (CMAS) (в адаптації А.М. Прихожан), який дав змогу виявити загальне тло тривожності в підлітків. Показники, що відображають оцінку підлітками своїх переживань у різних ситуаціях хвилювання, тривоги, занепокоєння, були отримані за шкалами Ч. Спілбергера, А.М. Прихожан.

У процесі дослідження було виокремлено 4 аспекти тривожності: школа, міжособистісне спілкування, уявлення про себе, а також «магічні» - культивовані страхи (страхи глобальних катастроф, стихійного лиха та ін.), що стали характерними для підлітків останнім часом.

У проведеному дослідженні отримані дані свідчать про те, що деякі з підлітків мають рівень тривожності, що не відповідає нормі вікового розвитку, що

може свідчити в цьому разі і про деякий зсув вікових меж сфер прояву тривожності в сенсі змісту страхів. Ті «магічні» страхи, які за даними А.М. Прихожан були характерні для підлітків 13-14 років (потустронних сил, долі, глобальних катастроф і природних лих), було виявлено у підлітків 11-12 років. Високотривожні підлітки схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності в широкому діапазоні ситуацій і реагувати вельми вираженим станом тривожності.

З огляду на результати діагностики рівня тривожності у підлітків було розроблено корекційно-розвивальну програму, спрямовану на зниження рівня тривожності для групи випробовуваних. Казкотерапія може бути використана як корекційний прийом під час роботи з виявленими відхиленнями, зокрема під час корекції підвищеної тривожності в підлітків. Можна використовувати психотерапевтичну метафору у вигляді казки, розповіді, байки. Як і всяка корекція, вона має бути спрямована на подолання стереотипної поведінки, що заважає розвитку дитини. Відповідно до проблем групи підлітків було підібрано відповідні казки при розробці корекційно-розвивальної програми, яка складається з 8 занять по 1-1,5 години.

Дана психокорекційна програма складена виходячи з вікових особливостей дітей та виявленої проблематики. Психокорекційна робота повинна проводитися у трьох основних напрямках: по-перше, підвищення самооцінки дитини; по-друге, навчання дитини способам зняття м'язового та емоційного напруження; по-третє, відпрацювання навичок володіння собою ситуаціях, коли виникає тривожність.

Після аналізу особливостей застосування казкотерапії в корекції тривожності у підлітків, можна дійти висновку, що цей метод не обмежується тільки казковим простором і застосуванням казки, а також використовує й особистісний потенціал дитини, який актуалізується засобами казки та метафори. Ще одна важлива якість - це пролонгованість дії цього методу. Під час практичної роботи використовуються різні техніки, які гармонійно комбінують із казкотерапією та безпосередньо позитивно впливають на самооцінку підлітка, знижують рівень тривожності та розвивають особистісний потенціал.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астапов, В. М. Тревожность у детей. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
2. Бабарикіна І. В. Психологічні особливості корекційної роботи зі шкільними страхами. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Психологія. Харків: ХНУ, 2011, Вип. 45. № 937. С. 18-20.
3. Бердникова, Ю.А. Мир ребенка: развитие психики, страхи, социальная адаптация, интерпретация детского рисунка. М.: Наука и техника, 2007. 320 с.
4. Бех І. Д. Особистісно-зорінтоване виховання : науковометод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
5. Бондарчук О. І. Виховний потенціал народних казок. Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 2(15). С. 17-23.
6. Бурчик, О. В. Групова казкотерапія в особистісно орієнтованому вихованні дітей. Вісн. Житомир, держ. ун-ту ім. І. Франка. 2005. № 25. С. 203-205.
7. Василевська О. І. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2012. Вип. 39. С. 30-36.
8. Васильєва О.А. Методи психологічної корекції тривожності в молодшому шкільному віці. IV Международная научная конференция «Prospects and achievements in applied and basic sciences», 9 – 12 февраля 2021 г., Будапешт, Венгрия. С.545-548.
9. Вачков І. Основи і технології групового тренінгу. Психотехніки. К.: Знання, 2000. 189 с.
10. Вачков І.В. Сказкотерапія: развитие самосознания через психологическую сказку. 3-е издание. М.: Ось-89, 2007. 144 с.
11. Веленко А.Г. Як зрозуміти дитину: нотатки психолога. Київ: Шкільний світ, 2011. 104 с.
12. Віннічук Ю., Опанасюк Г. Хто «Я»? Корекційно-розвивальна програма з використанням методів арт-терапії. Психолог довкілля. 2001. №1. С. 42 – 52.

13. Віршик І.В. Казка у тренінгу: корекція, розвиток, особистісне зростання. Мова, 2005. 305 с.
14. Вітенко І. С., Борисюк А. С., Вітенко Т. І. Основи психології. Основи педагогіки: навч.-метод. посібник. 2-ге вид. Чернівці: Книги-XXI, 2009. 200 с.
15. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
16. Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 338 с.
17. Гетманська, М. Казка чи казкотерапія? Виховання чи лікування? Психолог дошкілля (Шкільний світ). 2012. № 9. С. 29–32.
18. Головінський І.З. Особистість: розвиток, теорії та виміри. К.: Аконіт, 2005. 128 с.
19. Гридковець Л. Долаймо труднощі разом з дитиною. Казкотерапія дитячих проблем. Львів: Скриня: Монастир Редемптористів, 2013. 66 с.
20. Громова Т.В. Країна емоцій: Методика як інструмент діагностичної та корекційної роботи з емоційно-вольовою сферою дитини. М.: УЦ «Перспектива», 2002. 48 с.
21. Данилюк І. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. Психологічний час опис. 2019. Т. 5, № 6. С. 161-173.
22. Демиденко Н. Казкотерапія з молодшими школярами в умовах спецшколи – інтернату. Дефектолог (Шкільний світ). 2010. № 2. С. 38–40
23. Дружинин В.Н. Психическое здоровье детей. М.: Тв. Центр, 2012. 164 с.
24. Єгорушкіна К. Казкотерапія як інструмент психолога та педагога. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 2. С. 4–9.
25. Єнгаличева І. В. Казкотерапія як один із методів корекційно-розравивальної роботи з педагогічно занедбаними учнями. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 25, 2019. С. 70-72
26. Жебелева П. В. Казкотерапія як засіб психологічної допомоги особистості. Вісник після дипломної освіти. 2012. Вип. 7. С. 284-291.

27. Журавель Т.В., Лях Т.Л., Нікітіна О.М. Використання інтерактивних методів та мультфільмів у профілактиці ризикованої поведінки. К., 2010. 168 с.
28. Заліток Л. М. Казкотерапія за Василем Сухомлинським. Інноватика у вихованні. 2017. Вип. 6. С. 99-106.
29. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посібник. Луцьк: Волинський держ. ун-т, ім. Л. Українки, 1997. 306 с
30. Зверева І.Д., Локтінова Г.М. Соціальна робота в Україні. Київ : ЦНЛ, 2004. 256 с.
31. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 171 с.
32. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии СПб.: речь. 2006. 320 с.
33. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: Златоуст, 1998. 352 с.
34. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. Вісник Львівського університету. Серія Психологічні науки, 2020. №6. 72–78.
35. Іванова О.Н., Бильданова В.Р. Тревожность и ее особенности в подростковом возрасте. Международный журнал экспериментального образования: электронный журнал. 2011. №2. С. 24 – 33.
36. Иовлева Т. Е., Рудомазина В. М. Проявление тревожности младших школьников в сюжетах сочиненных сказок. Возможности и ограничения приема сочинительства. Наука и школа. 2013. №2. С. 139-143.
37. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей. СПб.: Питер, 2006. 240 с.
38. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів. Дошкільне виховання. 2003. № 9. С. 14-15.
39. Карпенко Н.В. Страх: позитивна і негативна роль у розвитку дітей. Дошкільне виховання. 1997. №12. С. 18–19.

40. Каяшева О. И. Библиотерапия и сказкотерапия в психологической практике: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Самара: Бахрах-И. 2012. 286 с.
41. Коен Д., Маннаріно Е., Деблінджер Е. Психотерапія з дітьми та підлітками, які пережили травму та втрату. Львів: Свічадо, 2016. 264 с.
42. Кочерга О.М., Васильєв О.А. Дитячі страхи, неврози, темперамент. Психолог. 2002. № 12. С. 2-5.
43. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Дивуюся, злюся, боюся, хвалюся і радію. Програми емоційного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: практичний посібник. М.: Генезис, 2003. 204 с.
44. Лавренова М. В. Казка як ефективний засіб збагачення морального досвіду дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції. (26 жовтня 2017 р., Мукачево). С. 75-77.
45. Лебідь О. В. Емоційно-вольова сфера професійної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2011. Вип. 14. С. 48-52.
46. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2011. 616 с.
47. Лисенкова І. Аналіз проблеми розвитку емоційної сфери дітей у психолого-педагогічній літературі. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Психологічні науки. 2018. № 1(9). С. 139-150.
48. Лисенкова І. Проблема психології емоційної сфери дітей. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Психологічні науки. 2017. № 3(8). С. 110-121.
49. Літвякова І. А., Ханецька Н. В. Дослідження впливу емоцій на стан особистості. Молодий вчений. 2017. № 11(51). С. 806-809.

50. Ломакина Г. Сказкотерапия. Воспитываем, развиваем, освобождаем ребенка от психологических проблем. М.: Центрполиграф, 2010. 158 с.
51. Майбородюк Н. Д. Казкотерапія у розвитку ціннісно-сміслової свідомості учнів початкової школи: зб. наук. пр. Педагогіка вищ. та серед. шк. 2010. Вип. 28. С. 136–141.
52. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей. Наука і освіта. Одеса, 2002. № 5. С. 42-44.
53. Моліцька М. Терапевтичні казки. Львів: «Свічадо», 2009. 200 с.
54. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавництво Дім «Слово», 2009. 464 с.
55. Мосина Е.С. Почему облака превращаются в тучи? Сказкотерапия для детей и родителей. М.: Генезис, 2012. 160 с.
56. Музичук О.О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. Проблеми сучасної психології. 2012. – № 17. – С. 22-35.
57. Мушкевич М. І. Казкотерапія як метод психологічного супроводу сімей із проблемною дитиною. Психологічні перспективи. 2019. Вип. 33. С. 205-220.
58. Назаревич В. Психологічні детермінанти проявів шкільних страхів у молодших школярів. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Ун-т «Україна», Всеукр. асоц. політ. наук. Київ: Україна, 2010. № 1. С. 236-240.
59. Одінцева А.М. Метод казкоаналізу в дослідженні етнічної ідентичності. East European Journal of Psycholinguistics. Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015. Vol. 2, № 2. P. 135- 144.
60. Одінцева А.М. Психологічний потенціал казки як методу розвитку життєвої ролі. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 1. Т. 1. Херсон, 2014. – С. 69–73.
61. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 336 с.

62. Олійник О. Особливості емоційного розвитку та умови формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованих ігор. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Вип. 47. С. 167-173.
63. Оллпорт Г. В. Личность в психологии. Москва: КСП+ ; Санкт-Петербург: Ювента, 1998. 345 с.
64. Ольховик А. В., Мордвінова І. В. Використання казкотерапії на уроках з «Основ зоров'я» в початковій школі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2016. № 136. С. 148-151.
65. Омельченко Я.М., Кісарчук З.Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шк. світ, 2011. 112 с.
66. Онисько О.О. Вплив соціальної напруженості на віктимізацію особистості. Акт. пробл. психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К.: Вид-во «Фенікс», 2012. Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 14. – С. 196–203.
67. Осадько О. Страх як прояв особистісних самообмежень. Психолог. 2004. №7. С. 25-30
68. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. М.: «Гном-Пресс», 2012. 217 с.
69. Панченко С.А. Мені страшно... Я боюся. Шкільний психолог.2002. № 14. С. 8-9
70. Підлипна, Л. Казка в роботі практичного психолога та соціального педагога. Психолог (Шкільний світ). 2012. № 20. С. 43–46.
71. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. Вид. 3-тє, виправ. Суми: Університетська книга, 2010. 352 с.
72. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. М.: Питер, 2007. 192 с.
73. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304с.

74. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.-Воронеж, 2008. 304 с.
75. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. Психологическая наука и образование. - 2009.
76. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. М.: Знание, 2010. 367 с.
77. Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. СПб.: «Питер», 2009. 211 с.
78. Соловйова Л. І. Дослідження індивідуальних характеристик проявів вольової поведінки старших дошкільників. Актуальні проблеми психології. 2012. Том IV. Психологія дошкільника. С.254-268.
79. Соловйова Л. Казкотерапія у навчально-виховному процесі. Початкова освіта (Шкільний світ). 2010. № 15. С. 12–13.
80. Солодухов В. Л. Значення казки в процесі навчання і виховання молодших школярів. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2019. Вип. 51. С. 200-210
81. Стишенок И.В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. СПб.: Речь, 2006. 144 с.
82. Трегуб О. О. Казкотерапія в роботі практичного психолога ДНЗ. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1. С. 255-260.
83. Туріщева Л. В. Функції й форми використання психологічних казок. Шкільному психологу. Усе для роботи. 2010. № 4. С. 32–34.
84. Фрадинська А. П. Казкотерапія, як засіб психокорекції емоційної сфери молодших школярів. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету, Україна. 2015. № 10. С. 66-68.
85. Фром Э. «Бегство от свободы». М., 1993, с. 272.
86. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. Лабиринт души. Терапевтические сказки. М.: Академический проект, 2010. 175 с.

87. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресу студентами 1-4 курсів ВНЗ. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. Київ: Книга, 2010. 360 с.
88. Шабанова Л. Формування життєтворчих компетентностей молодших школярів засобами казкотерапії. Шкільна бібліотека плюс. 2011. № 1. С. 7–9.
89. Шебанова В. І. Дослідження тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Педагогіка і психологія. 2001, № 2. С. 108 –117.
90. Шик Л. А. Казкотерапія в роботі з дошкільниками. ВГ «Основа», 2012. 240 с.
91. Шишова Т.Л. Страхи - это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов. СПб.: Издательство «Речь», 2011. 211 с.
92. Шиян О., Франкевич О., Патуляк Н., Іванців Г., Зеленко Л., Цюпа Л., Казіброда А. «Зерно любові». Програма духовно-морального виховання дітей. Львів: ДНЗ Львівське ВПУ ІКТ, 2018. 61 с.
93. Яничев П. И. Психологические функции волшебной сказки. Журнал практического психолога. 1999. № 10-11. С. 27-37.
94. Ященко Л. В. Казкотерапія. Співпраця вчителя, батьків та дітей: 2-й клас. Початкова освіта. 2018. № 2. С. 13-15.
95. Kazachiner O., Boychuk Yu., Halii A. Fairy-tale therapy: scientific and methodical aspects. Monograph. Primedia eLaunch, Boston, USA, 2022. 142 p.
97. Kuciapiński, M. J. The therapeutic and educational properties of fairytale therapy in the early stages of children's development. Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 2020. Vol. 12, № 3. p. 21-35.
97. Ruini, Ch., Masoni, L., Ottolini, F., Ferrari, S. Positive Narrative Group Psychotherapy: the use of traditional fairy tales to enhance psychological well-being and growth. Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice 2014, p. 4-13.
98. Twenge, J.M. (2000). The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, Journal of Personality and Social Psychology, 2020.№6. p. 1007-1021.

Додаток А

Показники «шкали явної тривожності (СМАС) (дитячий варіант)»

№	Випробуваний	Соціальна бажаність (Бали)	Тривожність (бали)	Тривожність (стіни)	Рівень тривожності
1	Ольга Ж.	1	21	5	Нормальний
2	Анастасія П.	3	13	3	Нормальний
3	Вікторія Г.	3	7	1	Стан тривожності не властивий
4	Антон Г.	4	35	10	Дуже високий
5	Арсен Г.	3	6	1	Стан тривожності не властивий
6	Артур П.	5	15	5	Нормальний
7	Владлен С.	1	8	2	Стан тривожності не властивий
8	Дарія П.	5	2	1	Стан тривожності не властивий
9	Вероніка Р.	3	7	1	Стан тривожності не властивий
10	Діана М.	6	22	6	Нормальний
11	Єгор З.	2	2	1	Стан тривожності не властивий
12	Єлизавета М.	2	2	1	Стан тривожності не властивий
13	Катерина Н.	7	24	7	Дещо підвищений
14	Ірина К.	1	18	4	Нормальний
15	Кирило Р.	1	20	4	Нормальний
16	Марія П.	3	10	2	Стан тривожності не властивий
17	Марина Х.	3	15	4	Нормальний
18	Михайло Л.	2	26	9	Явно підвищений
19	Павло Б.	6	15	5	Нормальний
20	Василь Д.	7	18	4	Нормальний
21	Сабріна М.	0	22	6	Нормальний
22	Сергій Д.	1	20	6	Нормальний
23	Юліана А.	6	26	7	Дещо підвищений
24	Олександр Д.	1	13	4	Нормальний
25	Олексій Р.	5	8	2	Стан тривожності не властивий
26	Мстислав Г.	6	13	4	Нормальний
27	Анастасія С.	0	13	3	Нормальний
28	Олександра М.	5	16	4	Нормальний
29	Анастасія Р.	1	10	2	Стан тривожності не властивий
30	Анжеліка Г.	8	1	1	Стан тривожності не властивий
31	Ганна З.	6	17	4	Нормальний

32	Антоніна С.	3	10	2	Стан тривожності не властивий
33	Вадим М.	2	26	9	Явно підвищений
34	Вікторія А.	2	11	2	Стан тривожності не властивий
35	Володимир Д.	6	3	1	Стан тривожності не властивий
36	Денис С.	8	6	2	Стан тривожності не властивий
37	Динара М.	1	30	9	Явно підвищений
38	Катерина Т.	2	5	1	Стан тривожності не властивий
39	Мирон П.	9	15	5	Нормальний
40	Ліана М.	7	17	4	Нормальний
41	Марія О.	7	8	2	Стан тривожності не властивий
42	Поліна Ш.	4	18	4	Нормальний
43	Пауліна А.	8	13	3	Нормальний
44	Анастасія Л.	1	21	5	Нормальний
45	Анастасія П.	3	13	3	Нормальний
46	Ганна Г.	3	7	1	Стан тривожності не властивий
47	Антон Г.	4	35	10	Дуже високий
48	Мирослав Б.	3	6	1	Стан тривожності не властивий
49	Артем М.	5	15	5	Нормальний
50	Влада.	1	8	2	Стан тривожності не властивий
51	Дарія П.	5	2	1	Стан тривожності не властивий
52	Руслана Р.	3	7	1	Стан тривожності не властивий
53	Діана М.	6	22	6	Нормальний
54	Єгор З.	2	2	1	Стан тривожності не властивий
55	Катерина М.	2	2	1	Стан тривожності не властивий
56	Катерина Н.	7	24	7	Деяко підвищений
57	Єлизавета М.	1	18	4	Нормальний
58	Кирило Р.	1	20	4	Нормальний
59	Марія П.	3	10	2	Стан тривожності не властивий
60	Марія Х.	3	15	4	Нормальний
61	Михайло Л.	2	26	9	Явно підвищений
62	Павло Б.	6	15	5	Нормальний
63	Павло Д.	7	18	4	Нормальний
64	Ірина Д.	0	22	6	Нормальний
65	Сергій А.	2	21	5	Нормальний

66	Юлія Б.	6	26	7	Дещо підвищений
67	Олександр До.	1	13	4	Нормальний
68	Олексій Р.	5	8	2	Стан тривожності не властивий
69	Олексій Г.	6	13	4	Нормальний
70	Анастасія З.	0	13	3	Нормальний
71	Анастасія Л.	5	16	4	Нормальний
72	Анастасія З.	1	10	2	Стан тривожності не властивий
73	Анжела П.	8	1	1	Стан тривожності не властивий
74	Ганна З.	6	17	4	Нормальний
75	Антоніна С.	3	10	2	Стан тривожності не властивий
76	Вадим М.	2	26	9	Явно підвищений
77	Вікторія А.	2	11	2	Стан тривожності не властивий
78	Володимир Д.	6	3	1	Стан тривожності не властивий
79	Денис С.	8	6	2	Стан тривожності не властивий
80	Динара М.	1	30	9	Явно підвищений
81	Катерина Т.	2	5	1	Стан тривожності не властивий
82	Іраклій П.	9	15	5	Нормальний
83	Аліна До.	7	17	4	Нормальний
84	Марія О.	7	8	2	Стан тривожності не властивий
85	Поліна Ш.	4	18	4	Нормальний
86	Поліна А.	8	13	3	Нормальний
87	Антоніна С.	10	23	8	Дещо підвищений
88	Вадим М.	5	16	4	Нормальний
89	Вікторія А.	1	10	2	Стан тривожності не властивий
90	Володимир Д.	8	1	1	Стан тривожності не властивий
91	Денис С.	6	17	4	Нормальний
92	Динара М.	3	10	2	Стан тривожності не властивий
93	Катерина Т.	2	26	9	Явно підвищений
94	Іраклій П.	2	11	2	Стан тривожності не властивий
95	Ліна М.	6	3	1	Стан тривожності не властивий
96	Марія О.	8	6	2	Стан тривожності не властивий
97	Сергій Н.	1	30	9	Явно підвищений
98	В'ячеслав П.	2	5	1	Стан тривожності не властивий

Додаток Б

Показники особистісної тривожності (за методикою «Шкала особистісної тривожності» (А.М.Прихожан))

№	Випробуваний	Тривожність (бали/стіни)					Рівень тривожності
		Шкільна	Самооцінна	Міжособистісна	Магічна	Загальна	
1	Ольга Ж.	15/6	21/7	16/6	12/4	63/5	Нормальний
2	Анастасія П.	13/6	24/8	18/7	5/1	60/4	Нормальний
3	Вікторія Г.	15/6	3/1	4/1	0/1	22/1	не властиво
4	Антон Г.	33/10	17/9	7/1	20/10	77/10	Дуже високий
5	Арсен Г.	10/3	25/10	11/4	4/1	50/5	Нормальний
6	Артур П.	12/4	9/4	8/1	3/1	32/2	не властиво
7	Владлен С.	8/4	5/1	6/1	4/1	33/1	не властиво
8	Дарія П.	4/2	0/1	1/1	0/1	5/1	не властиво
9	Вероніка Р.	2/1	1/1	2/1	2/1	7/1	не властиво
10	Діана М.	7/3	6/1	5/1	5/1	23/1	не властиво
11	Єгор З.	3/1	4/1	3/1	0/1	10/1	не властиво
12	Єлизавета М.	4/2	0/1	0/1	0/1	4/1	не властиво
13	Катерина Н.	16/7	16/4	12/3	18/7	62/5	Нормальний
14	Ірина К.	3/2	2/2	10/2	5/1	20/1	не властиво
15	Кирило Р.	18/8	15/8	10/3	5/2	48/5	Нормальний
16	Марія П.	17/4	16/4	17/6	18/7	58/4	Нормальний
17	Марина Х.	6/3	4/1	3/1	7/1	20/1	не властиво
18	Михайло Л.	22/10	13/7	19/9	25/10	79/10	Дуже високий
19	Павло Б.	17/8	20/10	11/4	13/7	61/7	Дещо підвищений
20	Василь Д.	11/4	23/10	6/1	3/1	43/4	нормальний
21	Сабріна М.	20/8	18/5	25/10	21/8	84/8	Дещо підвищений
22	Сергій Д.	12/4	20/10	14/6	9/4	55/6	Нормальний
23	Юліана А.	11/5	8/1	13/4	6/1	38/2	не властиво
24	Олександр Д.	11/4	8/3	5/1	6/2	30/2	не властиво
25	Олексій Р.	14/6	15/8	9/2	3/1	41/4	Нормальний
26	Мстислав Г.	12/4	16/9	4/1	10/5	42/4	Нормальний
27	Анастасія С.	7/3	7/1	7/1	13/4	34/1	не властиво
28	Олександр М.	10/4	16/7	17/6	5/1	48/3	Нормальний
29	Анастасія Р.	1/1	1/1	2/1	0/1	4/1	не властиво
30	Анжеліка Г.	4/2	9/1	8/1	4/2	25/1	не властиво
31	Ганна З.	11/5	14/4	6/1	6/1	37/2	не властиво
32	Антоніна С.	8/3	2/1	4/1	1/1	15/1	не властиво
33	Вадим М.	18/8	16/9	17/8	38/10	88/10	Дуже високий
34	Вікторія А.	10/4	8/1	6/1	6/1	30/1	не властиво
35	Володимир Д.	8/2	11/5	7/1	2/1	28/2	не властиво
36	Денис С.	6/1	4/1	3/1	0/1	13/1	не властиво
37	Динара М.	28/10	23/8	20/8	34/10	105/10	Дуже високий
38	Катерина Т.	6/3	7/1	3/1	4/1	20/1	не властиво

39	Мирон П.	14/6	15/8	7/1	7/3	43/4	Нормальний
40	Ліана М.	8/4	10/2	6/1	4/1	28/1	не властиво
41	Марія О.	9/4	8/1	5/1	7/1	29/1	не властиво
42	Поліна Ш.	17/7	16/4	9/2	4/1	46/3	Нормальний
43	Пауліна А.	16/7	16/4	9/2	3/1	44/3	Нормальний
44	Анастасія Л.	15/6	21/7	16/6	12/4	63/5	Нормальний
45	Анастасія П.	13/6	24/8	18/7	5/1	60/4	Нормальний
46	Ганна Г.	15/6	3/1	4/1	0/1	22/1	не властиво
47	Антон Г.	33/10	17/9	7/1	20/10	77/10	Дуже високий
48	Мирослав Б.	10/3	25/10	11/4	4/1	50/5	Нормальний
49	Артем М.	12/4	9/4	8/1	3/1	32/2	не властиво
50	Влада.	8/4	5/1	6/1	4/1	33/1	не властиво
51	Дарія П.	4/2	0/1	1/1	0/1	5/1	не властиво
52	Руслана Р.	2/1	1/1	2/1	2/1	7/1	не властиво
53	Діана М.	7/3	6/1	5/1	5/1	23/1	не властиво
54	Єгор З.	3/1	4/1	3/1	0/1	10/1	не властиво
55	Катерина М.	4/2	0/1	0/1	0/1	4/1	не властиво
56	Катерина Н.	16/7	16/4	12/3	18/7	62/5	Нормальний
57	Єлизавета М.	3/2	2/2	10/2	5/1	20/1	не властиво
58	Кирило Р.	18/8	15/8	10/3	5/2	48/5	Нормальний
59	Марія П.	17/4	16/4	17/6	18/7	58/4	Нормальний
60	Марія Х.	6/3	4/1	3/1	7/1	20/1	не властиво
61	Михайло Л.	22/10	13/7	19/9	25/10	79/10	Дуже високий
62	Павло Б.	17/8	20/10	11/4	13/7	61/7	Дещо підвищений
63	Павло Д.	11/4	23/10	6/1	3/1	43/4	нормальний
64	Ірина Д.	20/8	18/5	25/10	21/8	84/8	Дещо підвищений
65	Сергій А.	12/4	20/10	14/6	9/4	55/6	Нормальний
66	Юлія Б.	11/5	8/1	13/4	6/1	38/2	не властиво
67	Олександр Д.	11/4	8/3	5/1	6/2	30/2	не властиво
68	Олексій Р.	14/6	15/8	9/2	3/1	41/4	Нормальний
69	Олексій Г.	12/4	16/9	4/1	10/5	42/4	Нормальний
70	Анастасія З.	7/3	7/1	7/1	13/4	34/1	не властиво
71	Анастасія Л.	10/4	16/7	17/6	5/1	48/3	Нормальний
72	Анастасія З.	1/1	1/1	2/1	0/1	4/1	не властиво
73	Анжела П.	4/2	9/1	8/1	4/2	25/1	не властиво
74	Ганна З.	11/5	14/4	6/1	6/1	37/2	не властиво
75	Антоніна С.	8/3	2/1	4/1	1/1	15/1	не властиво
76	Вадим М.	18/8	16/9	17/8	38/10	88/10	Дуже високий
77	Вікторія А.	10/4	8/1	6/1	6/1	30/1	не властиво
78	Володимир Д.	8/2	11/5	7/1	2/1	28/2	не властиво
79	Денис С.	6/1	4/1	3/1	0/1	13/1	не властиво
80	Динара М.	28/10	23/8	20/8	34/10	105/10	Дуже високий
81	Катерина Т.	6/3	7/1	3/1	4/1	20/1	не властиво
82	Іраклій П.	14/6	15/8	7/1	7/3	43/4	Нормальний
83	Аліна Д.	8/4	10/2	6/1	4/1	28/1	не властиво

84	Марія О.	9/4	8/1	5/1	7/1	29/1	не властиво
85	Поліна Ш.	17/7	16/4	9/2	4/1	46/3	Нормальний
86	Поліна А.	16/7	16/4	9/2	3/1	44/3	Нормальний
87	Антоніна С.	16/7	9/4	13/5	7/3	45/5	Нормальний
88	Вадим М.	10/4	8/1	6/1	6/1	30/1	не властиво
89	Вікторія А.	8/2	11/5	7/1	2/1	28/2	не властиво
90	Володимир Д.	6/1	4/1	3/1	0/1	13/1	не властиво
91	Денис С.	28/10	23/8	20/8	34/10	105/10	Дуже високий
92	Динара М.	6/3	7/1	3/1	4/1	20/1	не властиво
93	Катерина Т.	14/6	15/8	7/1	7/3	43/4	Нормальний
94	Іраклій П.	8/4	10/2	6/1	4/1	28/1	не властиво
95	Ліна М.	9/4	8/1	5/1	7/1	29/1	не властиво
96	Марія О.	17/7	16/4	9/2	4/1	46/3	Нормальний
97	Сергій Н.	16/7	16/4	9/2	3/1	44/3	Нормальний
98	В'ячелав П.	16/7	9/4	13/5	7/3	45/5	Нормальний

Додаток В

Показники тривожності (шкала Ч.Д.Спілбергера)

№	Випробуваний	Бали		Рівень	
		Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність	РТ (СТ)	ОТ
1	Ольга Ж.	37	48	Помірний	Високий
2	Анастасія П.	27	45	Низький	Високий
3	Вікторія Г.	25	29	Низький	Низький
4	Антон Г.	39	44	Помірний	Помірний
5	Арсен Г.	33	35	Помірний	Помірний
6	Артур П.	35	40	Помірний	Помірний
7	Владлен С.	33	37	Помірний	Помірний
8	Дарія П.	46	43	Високий	Помірний
9	Вероніка Р.	39	31	Помірний	Помірний
10	Діана М.	30	44	Низький	Помірний
11	Єгор З.	36	30	Помірний	Низький
12	Єлизавета М.	24	32	Низький	Помірний
13	Катерина Н.	51	60	Високий	Високий
14	Ірина К.	63	35	Високий	Помірний
15	Кирило Р.	43	47	Помірний	Високий
16	Марія П.	35	38	Помірний	Помірний
17	Марина Х.	33	41	Помірний	Помірний
18	Михайло Л.	60	62	Високий	Високий
19	Павло Б.	29	41	Низький	Помірний
20	Василь Д.	43	35	Помірний	Помірний
21	Сабріна М.	39	47	Помірний	Високий
22	Сергій Д.	49	45	Високий	Високий
23	Юліана А.	34	40	Помірний	Помірний
24	Олександр До.	32	33	Помірний	Помірний
25	Олексій Р.	36	41	Помірний	Помірний
26	Мстислав Г.	25	36	Низький	Помірний
27	Анастасія С.	35	44	Помірний	Помірний
28	Олександр М.	35	45	Помірний	Високий
29	Анастасія Р.	38	38	Помірний	Помірний
30	Анжеліка Г.	33	31	Помірний	Помірний
31	Ганна З.	36	39	Низький	Помірний
32	Антоніна С.	23	29	Низький	Низький
33	Вадим М.	40	44	Помірний	Помірний
34	Вікторія А.	45	42	Високий	Помірний
35	Володимир Д.	42	36	Помірний	Помірний
36	Денис С.	26	36	Низький	Помірний
37	Динара М.	37	50	Помірний	Високий
38	Катерина Т.	36	38	Низький	Помірний
39	Мирон П.	20	36	Низький	Помірний
40	Ліана М.	28	39	Низький	Помірний
41	Марія О.	28	34	Низький	Помірний
42	Поліна Ш.	48	40	Високий	Помірний
43	Пауліна А.	47	44	Високий	Помірний
44	Анастасія Л.	37	48	Помірний	Високий
45	Анастасія П.	27	45	Низький	Високий
46	Ганна Г.	25	29	Низький	Низький
47	Антон Г.	39	44	Помірний	Помірний
48	Мирослав Б.	33	35	Помірний	Помірний

49	Артем М.	35	40	Помірний	Помірний
50	Влада.	33	37	Помірний	Помірний
51	Дарія П.	46	43	Високий	Помірний
52	Руслана Р.	39	31	Помірний	Помірний
53	Діана М.	30	44	Низький	Помірний
54	Єгор З.	36	30	Помірний	Низький
55	Катерина М.	24	32	Низький	Помірний
56	Катерина Н.	51	60	Високий	Високий
57	Єлизавета М.	63	35	Високий	Помірний
58	Кирило Р.	43	47	Помірний	Високий
59	Марія П.	35	38	Помірний	Помірний
60	Марія Х.	33	41	Помірний	Помірний
61	Михайло Л.	60	62	Високий	Високий
62	Павло Б.	29	41	Низький	Помірний
63	Павло Д.	43	35	Помірний	Помірний
64	Ірина Д.	39	47	Помірний	Високий
65	Сергій А.	49	45	Високий	Високий
66	Юлія Б.	34	40	Помірний	Помірний
67	Олександр Д.	32	33	Помірний	Помірний
68	Олексій Р.	36	41	Помірний	Помірний
69	Олексій Г.	25	36	Низький	Помірний
70	Анастасія З.	35	44	Помірний	Помірний
71	Анастасія Л.	35	45	Помірний	Високий
72	Анастасія З.	38	38	Помірний	Помірний
73	Анжела П.	33	31	Помірний	Помірний
74	Ганна З.	36	39	Низький	Помірний
75	Антоніна С.	23	29	Низький	Низький
76	Вадим М.	40	44	Помірний	Помірний
77	Вікторія А.	45	42	Високий	Помірний
78	Володимир Д.	42	36	Помірний	Помірний
79	Денис С.	26	36	Низький	Помірний
80	Динара М.	37	50	Помірний	Високий
81	Катерина Т.	36	38	Низький	Помірний
82	Іраклій П.	20	36	Низький	Помірний
83	Аліна Д.	26	39	Низький	Помірний
84	Марія О.	28	34	Низький	Помірний
85	Поліна Ш.	48	40	Високий	Помірний
86	Поліна А.	47	42	Високий	Помірний
87	Антоніна С.	23	29	Низький	Низький
88	Вадим М.	40	44	Помірний	Помірний
89	Вікторія А.	45	42	Високий	Помірний
90	Володимир Д.	42	36	Помірний	Помірний
91	Денис С.	26	36	Низький	Помірний
92	Динара М.	37	51	Помірний	Високий
93	Катерина Т.	32	38	Низький	Помірний
94	Іраклій П.	20	36	Низький	Помірний
95	Ліна М.	28	39	Низький	Помірний
96	Марія О.	25	34	Низький	Помірний
97	Сергій Н.	47	46	Високий	Високий
98	В'ячелав П.	26	39	Низький	Помірний

Додаток Г
Показники по симптомокомплексу тривожності тесту Б.Д.Л.
(за Р. Ф. Беляускajte, 1982)

№	Випробуваний	Хмари 0; 1; 2; 3	Виділення окремих деталей 0; 1	Обмеження простору 0; 1; 2; 3	Штрихування 0; 1; 2; 3	Лінія із сильним натиском 0; 1; 2; 3	Багато стирання 0; 1; 2	Мертве дерево, хвора людина. 0; 1; 2	Підкреслена лінія основи 0; 1; 2; 3	Товста лінія фундаменту будинку 0; 2	Інтенсивно затушковане волосся 0; 1	Інші можливі ознаки	Сумарна виразність тривожності	Ступінь виразності тривожності
1	Ольга Ж.	0	0	1	3	3	0	0	0	1	1	0	9	Середньо виражена
2	Анастасія П.	2	0	0	2	1	0	0	2	0	1	0	8	Слабо виражена
3	Вікторія Г.	0	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	5	Слабо виражена
4	Антон Г.	1	0	0	1	3	2	0	0	0	1	0	8	Слабо виражена
5	Арсен Г.	0	1	1	1	3	1	0	2	1	1	0	10	Середньо виражена
6	Артур П.	1	0	1	0	3	3	0	2	1	1	0	12	Середньо виражена
7	Владлен С.	0	0	1	0	1	1	2	1	0	0	0	6	Слабо виражена
8	Дарія П.	0	1	0	3	3	0	2	1	0	1	0	11	Середньо виражена
9	Вероніка Р.	1	0	3	0	0	0	0	3	0	1	0	8	Слабо виражена
10	Діана М.	1	2	0	3	3	0	0	2	2	0	0	13	Середньо виражена
11	Єгор З.	0	2	1	3	3	2	1	0	2	1	0	15	Середньо виражена
12	Єлизавета М.	0	2	0	0	1	1	0	0	0	1	0	5	Слабо виражена
13	Катерина Н.	0	1	0	1	2	0	2	0	0	0	0	6	Слабо виражена
14	Ірина К.	1	1	0	2	3	0	0	3	1	2	3	14	Середньо виражена
15	Кирило Р.	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	5	Слабо виражена
16	Марія П.	1	0	0	1	3	3	0	2	0	1	0	5	Слабо виражена
17	Марина Х.	0	1	2	2	3	2	2	2	2	1	0	17	Яскраво виражена
18	Михайло Л.	0	1	0	2	3	0	0	3	2	1	0	12	Середньо виражена
19	Павло Б.	0	0	0	2	2	2	0	0	0	1	0	7	Слабо виражена
20	Василь Д.	1	0	0	3	1	1	0	0	0	1	0	6	Слабо виражена
21	Сабріна М.	1	1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	6	Слабо виражена
22	Сергій Д.	0	2	1	2	3	0	0	3	0	0	0	11	Середньо виражена
23	Юліана А.	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	Слабо виражена

24	Олександр Д.	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	6	Слабо виражена
25	Олексій Р.	0	1	0	1	2	2	0	0	1	1	0	8	Слабо виражена
26	Мстислав Г.	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	4	Слабо виражена
27	Анастасія С.	0	1	1	3	2	0	0	0	0	1	0	8	Слабо виражена
28	Олександр М.	0	0	0	3	3	1	0	0	1	1	0	9	Середньо виражена
29	Анастасія Р.	0	0	0	2	2	2	0	0	0	1	0	7	Слабо виражена
30	Анжеліка Г.	0	1	0	3	3	1	0	0	0	1	0	9	Середньо виражена
31	Ганна З.	0	1	1	2	3	3	0	0	0	1	0	11	Середньо виражена
32	Антоніна С.	0	1	0	3	3	2	0	0	1	0	0	11	Середньо виражена
33	Вадим М.	0	0	0	0	3	2	0	0	2	0	0	7	Слабо виражена
34	Вікторія А.	0	1	0	1	3	2	1	0	0	0	0	8	Слабо виражена
35	Володимир Д.	0	2	0	3	3	0	0	0	0	0	0	8	Слабо виражена
36	Денис С.	1	2	0	2	0	1	0	1	2	0	0	9	Середньо виражена
37	Динара М.	0	1	1	1	2	0	0	1	0	1	0	7	Слабо виражена
38	Катерина Т.	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	4	Слабо виражена
39	Мирон П.	0	0	0	1	3	1	0	0	1	1	0	7	Слабо виражена
40	Ліана М.	0	1	0	1	3	1	0	0	1	0	0	7	Слабо виражена
41	Марія О.	0	1	0	1	3	0	0	0	0	1	0	6	Слабо виражена
42	Поліна Ш.	0	1	2	2	3	2	1	2	2	1	0	16	Середньо виражена
43	Пауліна А.	0	1	0	3	3	2	1	1	1	1	0	13	Слабо виражена
44	Анастасія Л.	0	0	1	3	3	0	0	0	1	1	0	9	Середньо виражена
45	Анастасія П.	2	0	0	2	1	0	0	2	0	1	0	8	Слабо виражена
46	Ганна Г.	0	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	5	Слабо виражена
47	Антон Г.	1	0	0	1	3	2	0	0	0	1	0	8	Слабо виражена
48	Мирослав Б.	0	1	1	1	3	1	0	2	1	1	0	10	Середньо виражена
49	Артем М.	1	0	1	0	3	3	0	2	1	1	0	12	Середньо виражена
50	Влада.	0	0	1	0	1	1	2	1	0	0	0	6	Слабо виражена
51	Дарія П.	0	1	0	3	3	0	2	1	0	1	0	11	Середньо виражена
52	Руслана Р.	1	0	3	0	0	0	0	3	0	1	0	8	Слабо виражена
53	Діана М.	1	2	0	3	3	0	0	2	2	0	0	13	Середньо виражена
54	Єгор З.	0	2	1	3	3	2	1	0	2	1	0	15	Середньо виражена
55	Катерина М.	0	2	0	0	1	1	0	0	0	1	0	5	Слабо виражена
56	Катерина Н.	0	1	0	1	2	0	2	0	0	0	0	6	Слабо виражена
57	Єлизавета М.	1	1	0	2	3	0	0	3	1	2	3	14	Середньо виражена
58	Кирило Р.	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	5	Слабо виражена
59	Марія П.	1	0	0	1	3	3	0	2	0	1	0	5	Слабо виражена
60	Марія Х.	0	1	2	2	3	2	2	2	2	1	0	17	Яскраво виражена

61	Михайло Л.	0	1	0	2	3	0	0	3	2	1	0	12	Середньо виражена
62	Павло Б.	0	0	0	2	2	2	0	0	0	1	0	7	Слабо виражена
63	Павло Д.	1	0	0	3	1	1	0	0	0	1	0	6	Слабо виражена
64	Ірина Д.	1	1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	6	Слабо виражена
65	Сергій А.	0	2	1	2	3	0	0	3	0	0	0	11	Середньо виражена
66	Юлія Б.	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	Слабо виражена
67	Олександр Д.	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	6	Слабо виражена
68	Олексій Р.	0	1	0	1	2	2	0	0	1	1	0	8	Слабо виражена
69	Олексій Г.	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	4	Слабо виражена
70	Анастасія З.	0	1	1	3	2	0	0	0	0	1	0	8	Слабо виражена
71	Анастасія Л.	0	0	0	3	3	1	0	0	1	1	0	9	Середньо виражена
72	Анастасія З.	0	0	0	2	2	2	0	0	0	1	0	7	Слабо виражена
73	Анжела П.	0	1	0	3	3	1	0	0	0	1	0	9	Середньо виражена
74	Ганна З.	0	1	1	2	3	3	0	0	0	1	0	11	Середньо виражена
75	Антоніна С.	0	1	0	3	3	2	0	0	1	0	0	11	Середньо виражена
76	Вадим М.	0	0	0	0	3	2	0	0	2	0	0	7	Слабо виражена
77	Вікторія А.	0	1	0	1	3	2	1	0	0	0	0	8	Слабо виражена
78	Володимир Д.	0	2	0	3	3	0	0	0	0	0	0	8	Слабо виражена
79	Денис С.	1	2	0	2	0	1	0	1	2	0	0	9	Середньо виражена
80	Динара М.	0	1	1	1	2	0	0	1	0	1	0	7	Слабо виражена
81	Катерина Т.	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	4	Слабо виражена
82	Іраклій П.	0	0	0	1	3	1	0	0	1	1	0	7	Слабо виражена
83	Аліна Д.	0	1	0	1	3	1	0	0	1	0	0	7	Слабо виражена
84	Марія О.	0	1	0	1	3	0	0	0	0	1	0	6	Слабо виражена
85	Поліна Ш.	0	1	2	2	3	2	1	2	2	1	0	16	Середньо виражена
86	Поліна А.	0	1	0	3	3	2	1	1	1	1	0	13	Слабо виражена
87	Антоніна С.	0	1	0	1	2	1	1	0	0	1	0	7	Слабо виражена
88	Вадим М.	0	1	0	3	3	1	0	0	0	1	0	9	Середньо виражена
89	Вікторія А.	0	1	1	2	3	3	0	0	0	1	0	11	Середньо виражена
90	Володимир Д.	0	1	0	3	3	2	0	0	1	0	0	11	Середньо виражена
91	Денис С.	0	0	0	0	3	2	0	0	2	0	0	7	Слабо виражена
92	Динара М.	0	1	0	1	3	2	1	0	0	0	0	8	Слабо виражена
93	Катерина Т.	0	2	0	3	3	0	0	0	0	0	0	8	Слабо виражена
94	Іраклій П.	1	2	0	2	0	1	0	1	2	0	0	9	Середньо виражена
95	Ліна М.	0	1	1	1	2	0	0	1	0	1	0	7	Слабо виражена
96	Марія О.	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	4	Слабо виражена
97	Сергій Н.	0	0	0	1	3	1	0	0	1	1	0	7	Слабо виражена
98	В'ячелав П.	0	1	0	1	2	1	1	0	0	1	0	7	Слабо виражена

Додаток Д

Казки, що використовуються у корекційно-розвиваючій програмі

Казка про дерева-характери

Вік: 7-12 років.

Спрямованість: казка має медитативний характер.

У дивовижному світі, в долині, що розкинулася серед високих і неприступних гір, росли... Дерева-Характери. Це були надзвичайні рослини. Їхній зовнішній вигляд був відображенням характерів людей, що живуть далеко за горами.

У кожного Дерева-Характера від стовбура відходили чотири головні гілки та безліч маленьких. Ці чотири гілки мали свої назви: Ставлення до людей, Ставлення до справи, Ставлення до себе, Ставлення до речей. У кожного Дерева-Характера ці гілки мали свою, не схожу на інших форму, свою особливість.

На одному Дереві-Характері гілка Відносини до людей була пряма і спрямована вгору, тому що несла межу Правдивості, а на іншому була скручена кільцем Брехні. Десь гілка Відношення до себе зухвало стирчала Самозакоханістю, десь прогиналася до землі від своєї Приниженості, а десь спокійно і впевнено піднімалася до сонця як втілення Гідності. Гілки ставлення до речей на деяких Деревах-Характерах скрючилися від Жадібності, а на інших великою кількістю листя виявляли свою Щедрість.

Дуже різні дерева-характери росли в цьому чарівному лісі. Під деякими Характерами тріскалася земля – такими вони були важкими, зате легкі Характери буквально літали у повітрі, ледь чіпляючись за ґрунт корінням. Зустрічалися Характери, суцільно – від коренів до крони – вкриті голками, і тому вони були дуже колючими. А інші нагадували телеграфні стовпи із ледь помітними відростками – це були прямі характери. Навіть бензопила не змогла б розпилити тверді Характери, а м'які Характери були настільки податливі, що їх стовбури можна було легко м'яти, як глину. Були серед них дуже красиві й потворні, високі та низькі, стрункі і навіть ті, які стелилися по землі.

Так несхожі були Дерева-Характери, бо росли вони на різних ґрунтах, неоднаково зігрівало їх сонце, інакше обдував вітер, не порівну давав вологи дощ. Як і у кожної людини в житті складається все по-різному, вірно?

Деколи налітала в чарівну долину люта буря, вона кидалася на Дерева-Характери: одні ламала чи виривала з коренем, інші гнула до землі, але зламати не могла. Були й такі, що не хилилися під найсильнішим ураганим вітром і лише гордо випростували свої могутні гілки.

Багато людей хотіли б побувати в цьому лісі, подивитися, як виглядає їхнє Дерево-Характер. Але потрапити в цей ліс не може ніхто, і дізнатися, який у тебе характер, можна лише вивчаючи самого себе і свої вчинки.

Казка про те, як Штірліцев свій страх переміг

Вік: 10-15 років.

Спрямованість: страхи різного характеру, невпевненість, тривожність, загальна боязкість.

У деякому царстві, в далекій тундрі, за сімома морями-океанами, річками та озерами, жила-була дружна сім'я оленярів Штірліцевих: тато, мама та син їх Аполлон, учень 5-го класу. Був у них будинок та машина.

Йшли останні дні першої чверті навчального року. Нелагідне сонце Тундри, яке й улітку не балувало жителів цього далекого суворого краю по-справжньому теплими днями, восени ніби зовсім зникло, сховавшись за грізними сірими хмарами. Але в цей останній перед довгоочікуваними осінніми канікулами тиждень, воно, напевно, вирішило все ж таки подарувати їм свої прощальні промені.

Однак Аполлона не тішили ні грайливі сонячні зайчики, які смішно стрибали по стелі кімнати. Йому не було справи навіть до четвертої контрольної з математики. А скільки сил він поклав на підготовку до неї, скільки паперу, чорнила і часу витратив!

Цього ранку, як завжди, Аполлон швидко встав, швидко одягнувся і вмився. Мама покликала його снідати смаженою морквою, а потім він, узяв рюкзак, доверху набитий підручниками та зошитами, і понуро поплентався у бік школи.

А засмучений він був ось чим: уже третій день біля великого сірого будинку, що стояв якраз на півдорозі до школи, лежав величезний рудий собака, що казна-звідки взявся. Як тільки хтось наближався до нього ближче ніж на п'ятдесят кроків, він миттю схоплювався з місця і починав шалено гавкати, бризкаючи слиною, тож навіть Шварценеггер, напевно, втік би без огляду. Але Штірліцев не був навіть Шварценеггером, тому вчора, коли він вперше зіткнувся з псом, він спочатку спробував тихенько пройти, залишившись непоміченим. Обійти злощасну псину було неможливо: з усіх боків паркан. Почувши, що його бояться і намагаються перехитрити, собака швидко зірвався з місця і на всіх парах помчав до Штірліцева. Відчувши недобре, він повернувся і прискорив крок, а потім пішов швидше, ще швидше і швидше. Нарешті зрозумів, що просто піти не вдасться, і втік. Він мчав без перепочинку, не оглядаючись, і зупинився лише за хвірткою свого будинку. Перед самою хвірткою собака все ж таки встигла відхопити цілий шматок від його нових синіх джинсів і навіть надкусити ногу. Продовжуючи гавкати, розлючений собака ще довго стирчав біля паркану втікача. Той миттєво замкнув хвіртку й усі двері в хаті й боягузливо визирав із вікна, ховаючись за жалюзі.

Весь вечір Штірліцев ловив на собі докірливі погляди мами. Він збрехав їй, що порвав джинси, коли перелазив через паркан під час гри у козаки-розбійники на перерві. Розповіді про псину, від якої тікав, було соромно. Мама і так називала його трусишкою і тушканчиком, а ще посварила за зіпсовані джинси. Штірліцев не міг зрозуміти, чому вона називає його так: адже тушканчики бігають швидко, а він повільно, коли собаці вдалося порвати штани і залишити сліди зубів на ньому. Більше так продовжуватись не могло!

Засмучений, він вийшов із дому і з завмиранням серця попрямував до школи, не знаючи, правда, як він до неї дістанеться. Вона була зовсім поруч, всього й треба було перейти вулицю і пройти повз злощасний сірий будинок, у якого вже два дні лежав цей собака. Може, він пішов? Але ні, гавкіт Штірліцев чув ще біля свого будинку.

Зазвичай шлях від будинку до школи Штірліцев проходив за кілька хвилин. Так було б і зараз, якби не пес.

Тут Штірліцев побачив свого давнього знайомого kota Базилію, який жив неподалік. Базилію був чорним як вугілля і тільки зелені очі трохи виділялися з цієї безпросвітної чорноти. Базилію вважав Штірліцева своїм другом і дозволяв називати себе по простому «Вася», а той, у свою чергу, вважав Базилію своїм другом.

Аполлон нахилився, погладив kota і сказав йому: «Привіт, Васю!» Кіт утробно замуркотів і потерся об черевики хлопчика. Аполлон усміхнувся й полоскотав kota за правим вухом. Базилію заліз на коліна, до Штірліцева, що присів навпочіпки, зручно ліг там і заплющив очі. Сонечко пригрівало, і Аполлона теж потягло до сну. Але треба було йти до школи. Як тільки хлопчик подумав про школу, у його голові відразу виникла думка про злощасного собаку. Попросити когось, щоб допомогли пройти повз собаку? Але вулиця була порожня. Мама та тато вже пішли на роботу, та й соромно боятися. Але ж не пройдеш! Вона і з'їсти може! У відчаї Штірліцев схопив Базилію і, одягнувши рюкзак, міцно притис kota до себе, ніби сподіваючись, що він допоможе. Як раптом...

— Що ти мене хапаєш?

Голос був тонкий і виражав невдоволення. Штірліцев здивовано озирнувся. Вулиця була порожня, нікого навколо. Зелені очі Базилію обурено дивилися на нього.

- Відпусти мене! Поспати не дав, то хоч не хапай,— з тим самим невдоволенням повторив голос.

Тепер Штірліцев ясно зрозумів, що це сказав Базилію, який сидів у нього на руках. Штірліцев здивовано відпустив kota.

— Заговориш тут від вас, — все ще ображено буркнув кіт, вмиваючи лапками мордочку.

Здивований усім цим, Штірліцев опустився на землю. Васько сів поруч. Так минуло 2, 3, 5, можливо, більше хвилин. Аполлон подивився на годинник. Через 3 хвилини він повинен сидіти за партою та писати четверту контрольну. Він встиг би дійти до школи, якби не цей собака, чий гавкіт знову став чутний. Штірліцев мало не заплакав від безвиході. Він не знав, що робити.

— Так і сидітимеш тут із-за цієї псини до ночі? У тебе ж контрольна, — продовжуючи вмиватися, сказав кіт.

Штірліцев підвів на нього очі.

- А що мені робити? Он як вона зло гавкає, чуєш?

- Чую. Але ж ти не збираєшся пропустити через неї контрольну, до якої так довго готувався?

Штірліцев у розпачі схопився на ноги і знову сів на землю, обхопивши голову руками.

— Ну що ж тепер робити?!

- Спочатку заспокойся. Просто пройди повз, як ходиш завжди. Вона тебе не чіпатиме. А страх — він гірший за смерть, — порадив Базиліо.

- Ну так, вона знаєш яка зла! Я боюся, — сказав Аполлон.

— Якщо боїшся, сиди тут і пропускай контрольну. Або йди додому і взагалі не ходи до школи, — байдуже сказав кіт.

— Ні, що ти не можна. Як я можу пропустити четверту контрольну?

— Тоді йди і не бійся. — Базиліо, втомившись від розмови, почав мити лапки.

— Але я боюся, — сказав Штірліцев.

— Тоді сиди тут чи йди додому.

Школа була зовсім поряд. Було чутно як прозвенів дзвінок на урок. Весь клас, мабуть, уже сів за парти, приготував зошити та ручки, а вчитель написав на дошці завдання. Розпачу Штірліцева не було меж. Не було на той час на Землі людини, більш нещасної, ніж він. На очі хлопчика навернулися сльози.

— Сльозами не допоможеш, — сказав Васька.

— Слухай, Васю, а може, разом пройдемо повз собаку, га? — попросив Штірліцев.

- Ні, і не проси навіть. Я тобі, звичайно, друг, але про це навіть не проси. Я цих псів не переносу на дух. Мені у квітні ротвеллер з вулиці Будівників шматок вовни прямо з потилиці видер. І взагалі... Тож іди один. Головне – не бійся. Все буде в порядку. А я до тебе ввечері зайду, кефірчика вип'ємо.

Бідолашному Штірліцеву нічого не залишалося більше робити. Він підвівся, взяв рюкзак і дрібними кроками попрямував до школи. Незабаром він помітив собаку. Вона лежала на звичному місці, гризючи якусь кістку. «Загризла, мабуть, якогось перехожого», — подумав Аполлон. Він зупинився як укопаний. Побачивши його, собака, як завжди, схопився і загрозово загарчав. Штірліцев відійшов було на кілька кроків назад, але потім зробив кілька великих кроків назустріч собаці. Він йшов все швидше і швидше, а в голові стукали слова Базиліо: «Головне – не бійся, головне – не бійся, головне – не бійся!» Так непомітно для самого себе він пройшов повз собаку! Вже майже підійшовши до школи, він ніби отямився від сну — така велика була його напруга. Штірліцев озирнувся — собака спокійно лежав і гриз кістку. Він навіть не звернув на нього уваги.

«Страх — гірший за смерть», — згадав Штірліцев слова kota Васьки через сорок хвилин, здаючи виконану контрольну роботу.