**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Кафедра загальної та практичної психології**

**КАЗКОТЕРАПІЯ У РОБОТІ КЛІНІЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗІ СТРЕСАМИ У ПІДЛІТКІВ**

 Кваліфікаційна робота здобувача

 освітнього ступеня бакалавр

 спеціальності 053 Психологія

 освітньої програми Психологія

 Рожкової Анастасії Володимирівни

 Керівник: доктор психологічних наук,

 доц. кафедри загальної

 та практичної психології Кічук А. В.

 Рецензент:

**Ізмаїл – 2022**

Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри загальної та практичної психології

 (назва випускової кафедри)

протокол №\_\_\_ від «\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист

на відкритому засіданні ЕК

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_\_ р.

Оцінка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК \_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (підпис) (прізвище, ініціали)

**ЗМІСТ**

**ВСТУП…………………………………………………………………………….4**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК МЕТОДУ ВПЛИВУ НА ПСИХІКУ ОСОБИСТОСТІ………………...10**

* 1. **Казка в контексті уявлень психологів-класиків про розвиток особистості………………………………………………….…………….10**
	2. **Узагальнена характеристика терапевтичних засобів у діяльності практичного психолога…………………………………………………20**

**РОЗДІЛ 2. ЗАПОБІГАННЯ СТРЕСОВОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНА СВОЄРІДНІСТЬ КАЗКОТЕРАПІЇ…………...………27**

**2.1. Організація і проведення емпіричного дослідження…………………27**

**2.2. Психокорекційна програма із підвищення стресостійкості підлітків засобами казкотерапії…………………………………………………………..**

**ВИСНОВКИ……………………………………………………………………….**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ…………………...**

**ВСТУП**

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку людства постійно зростає стресогенність середовища (стихійні лиха, зміни у кліматичному просторі, техногенні катастрофи, економічні кризи, внутрішньо особистісні та міжособистісні кризи, психоемоційне напруження, фізичні навантаження, а зараз і воєнний конфлікт). Всі переліченні детермінанти стресу спричиняють утруднення адаптації у дорослих та дітей, і може призводити до порушення психічного здоров'я.

Так за даними офіційної статистики ВООЗ в останнє десятиліття частота прикордонних нервово-психічних розладів у дітей та підлітків різко зросла і досягає майже понад 70-80% [43]. У зв'язку з цим не тільки у нашому суспільстві гостро постало завдання підвищення індивідуальної стійкості до несприятливих зовнішніх впливів.

Дослідження психологічної літератури показують, що розроблено багато методів терапії та попередження стресу у дітей та дорослих (В. Абабков, А. Лібін, М. Перрес, Н. Тарабріна та ін.). Використання цих методів для дітей завжди правомірно, оскільки вони враховують їх вікові особливості. У зв'язку з цим нами для розвитку навичок подолання та розвитку регуляторного досвіду у підлітків було розроблено психокорекційну програму із казкотерапії, яка дозволяє враховувати особливості підліткового віку та підвищує ефективність психокорекційної роботи із підвищення стресостійкості дітей цього віку.

Казкотерапія в теоретичному відношенні перебуває на стадії початкового становлення, і більшість робіт у цьому напрямі має методичний характер. В свою чергу дослідження узагальнюючого та суто теоретичного напряму з'являються не так часто. У той же час казкотерапія є оптимальним засобом психотерапевтичного впливу, що відповідає віковим особливостям і потребам дитини. Однак, необхідно розвивати психологічний підхід до аналізу механізмів її впливу.

У нашій роботі була спроба теоретичного та практичного дослідження такого підходу. Психологічна корекція підлітків з низькою стресостійкістю має бути спрямована на розвиток ефективних стратегій подолання стресу за дотримання принципів усвідомленості та активності суб'єкта діяльності.

Ідеї ​​усвідомленої саморегуляції розроблялися у концепції О. Конопкіна, А. Осницького. У цій концепції активність особистості у вирішенні адаптивних завдань розглядається на описовому, феноменологічному рівні. Конкретні способи вирішення стресових ситуацій (копінг-стратегії) були виділені в концепції стресу і співвладної поведінки (Р. Лазарус, М. Перрес, М. Рейчертс, С. Фолкман та ін.). На основі ідей цих двох концепцій, що взаємно доповнюють одна одну, ми спробували виробити власний підхід до психологічної корекції поведінки та підвищення стресостійкості підлітків засобами казкотерапії.

Концепції стресу можна вважати важливими категоріями для розуміння етіології та аналізу умов виникнення психічних та соматичних розладів. Вивчення стресорів, значимих для дітей та підлітків відбувається у двох напрямах: 1) у концепціях стресу та співвладної поведінки та 2) у дитячій психіатрії в рамках досліджень етіологічних факторів прикордонних нервово-психічних розладів.

На сьогоднішній день не існує остаточно розробленої класифікації стресорів. Запропоновані класифікації багато в чому подібні, наприклад в концепціях стресу і співвладної поведінки низкою дослідників () враховуються суб'єктивні та об'єктивні характеристики стресорів, в інших дослідженнях психічній травматизації при прикордонних нервово-психічних розладах (А. Захаров, А. Лічко, Г. Ушаков) враховуються лише об'єктивні характеристики стресу. Залишається невивченим питання про суб'єктивну значущість, валентність стресорів, їх патогенність, не оцінюються співвідношення об'єктивної та суб'єктивної оцінки стресогенності ситуацій при прикордонних психічних розладах. Традиційно дослідження стресорів здійснюється за допомогою різних методів у вигляді опитувальників або інтерв'ю, призначених, як правило, для дорослих.

У вітчизняних дослідженнях для дітей молодшого шкільного віку спеціально розроблених методів оцінки стресорів вкрай мало, тому в тих нечисленних стресових дослідженнях впливу подій на дітей висновки робляться на підставі аналізу спеціально розроблюваних інтерв'ю, дитячих малюнків або результатів психодіагностичних методик, що ускладнює зіставлення результатів [46]. Дослідження стресорів залежно від статі у дітей та підлітків майже не проводилися.

Вивчення стресорів має важливе значення для впливу на стрес, для вивчення процесів психічної адаптації до несприятливих умов середовища, для вивчення процесів подолання зі стресом, одним з яких є копінг-поведінка як усвідомлена форма подолання, що вивчається в рамках когнітивно-поведінкового підходу (А. Бек).

Загально визнаної класифікації типів копінг-поведінки сьогодні також не існує, оскільки поки що не виділено єдиних підстав для такої класифікації. Патогенна дія стресу залежить від особистісних властивостей, від виду та способу подолання, від підтримки соціального оточення (соціальна підтримка, соціальна мережа).

 Дослідження таких авторів, як Л. Магдисюк, Ю. Щербатих, присявчені вивченню статевих особливостей копінг-поведінки у дітей та підлітків, залежності копінг-поведінки від рівня психічного здоров'я, а також особистісних (психологічних) та середових (сімейних) копінг-ресурсів Для розробки більш ефективних методів психотерапії для дітей та підлітків з різноманітнними нервово-психічними та психосоматичними розладами необхідний подальший розвиток і поглиблення концепцій стресу і копінгової поведінки Важливо не тільки розвинути навички подолання, а в цілому підвищити резистентність до стресу шляхом формування копінг-компетентності, розвитку усвідомленої саморегуляції.

Концепція усвідомленої саморегуляції запропонована О. Конопкіним, А. Осницьким, у роботах яких наводиться опис моделі усвідомленої саморегуляції, її діяльнісного та особистісного рівня, вказуються шляхи розвитку регуляторного досвіду. Концепція усвідомленої саморегуляції розроблялася лише в деяких аспектах діяльності та поведінки.

У практичній роботі ми звертали увагу на дослідження процесів регуляції, що відбувалися під час психокорекційної роботи засобами казкотерапії, і вивчення проблем дезадаптивної поведінки загалом.

Багато дослідників піднімають важливість та необхідність розробки спеціальних методів для психологічної корекції дітей та підлітків зі стресовими та прикордонними нервово-психічними розладами, що враховують їх вікову специфіку.

Такі та інші питання і привернули нашу увагу на дослідження і використання казкотерапії, яка має особливе значення при роботі з дітьми та підлітками.

 Ефективності цього підходу присвячені роботи наступних авторів у багатьох напрямках. Однак, не зважаючи на достатньо великий фактичний матеріал, казкотерапія теоретично перебуває у стадії емпіричних узагальнень (Е. Доценко). Описані різні підходи до аналізу казок (І. Вачков, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, Д. Соколов, Є. Тихонова), які багато в чому носять літературознавчий характер, і власне психологічний підхід розроблений недостатньо.

Об'єкт дослідження: діти підліткового віку із зниженою стресогенністю.

Предмет дослідження: казкотерапія як інструмент психолога у запобіганні стресогенності підлітка.

Метою дослідження є розробка способів підвищення стресостійкості, копінг-компетентностей та розвитку регуляторного досвіду у підлітків в процесі психологічної корекції за допомогою казкотерапії.

Завдання дослідження:

1)проаналізувати психологічну літературу з можливостей використання казкотерапії у роботі із підлітками;

2)визначити стресори, значущі для підлітків та вибори копінг-стратегій;

3)розробити та апробувати психологічну програму, спрямовану на підвищення стрессостійкості у підлітковому віці засобами казкотерапії;

4)перевірити ефективність розробленої програми.

Наукова новизна. Створено та апробовано оригінальну програму казкотерапії для роботи з підлітками; запропонований новий підхід до аналізу казок, що реалізується через взаємододатковість концепцій справжнього проникнення та усвідомленої саморегуляції.

Гіпотеза дослідження. Ми вважаємо, що більш стійких результатів психологічної корекції у підлітків можна досягти шляхом розвитку регуляторного досвіду та підвищення копінг-компетентності на основі застосування методики казкотерапії. Ми робимо припущення, що спеціально розроблена психологічна програма із казкотерапії, спрямована на підвищення стресостійкості у підлітковому віці буде ефективною.

Практична значимість роботи полягає в можливості використання результатів дослідження в діяльності шкільної психологічної служби з метою профілактики девіантної і делінкветної поведінки підлітків та корекційної роботи з метою розвитку асертивної поведінки підлітків, формування відповідальності підлітків, підвищення їх стресостійкості.

Результати досліджень були обговорені на ХІІ Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Пріоритетні напрямки європейського наукового простору: пошук студента», присвячена Всесвітньому дню науки 17 травня 2022 р.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і літератури, 6 таблиць, 4 рисунки.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК МЕТОДУ ВПЛИВУ НА ПСИХІКУ ОСОБИСТОСТІ**

* 1. **Казка в контексті уявлень психологів-класиків про розвиток особистості**

Дослідження таких вітчизняних вчених, як Л.С. Виготського та О. М. Леонтьєва були присвячені вивченню розвитку людини, а саме засвоєнню сформованих культурних зразків, можливо інакших, ніж у вигляді діяльності, адекватних, але тотожних будові (логіці) того чи іншого об'єкта культури. Зазначена будова становить визначальну характеристику діяльності - її предметність. Отже, суб'єктом діяльності можна назвати того (або тих), хто здатний уподібнити свою дію до логіки предмета. В експериментальних дослідженнях (Л. Виготський, Ю. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв) продемонстровано, що загальним способом побудови предметної дії є передача людині засобів побудови дії - опосередкування.

Відносно теми нашого дослідження, ми звертаємо увагу на наступні положення: 1) періодизація психічного розвитку, розробленої Д. Ельконіним, показує, що онтогенез - це зовсім не лінійний процес засвоєння культурних зразків. Його суттєвою рисою є ритмічна зміна предметів освоєння: в одних вікових періодах це смисли та завдання людської діяльності, в інших - її способи. Але якщо змінюється предметність, повинні змінюватись і засоби її освоєння. Отже, різним предметам повинні відповідати різні форми і навіть типи опосередкування; 2) В теорії розвитку Л. С. Виготського однією з центральних є категорія ідеальної форми. Ми вважаємо, якщо ідеальну форму розуміти як образ досконалої (і в цьому сенсі зразкової) дії, то просто необхідно опиратися на неї при використанні різних форм опосередкування.

Такі висновки достатньо актуальні, це пов'язано з тим, що широке перенесення будь-якої однієї з форм опосередкування людини на різних вікових етапах її розвитку, різноманітні і залежать від різних педагогічних, психологічних, психотерапевтичних та клінічних завдань та різних культурних об'єктів.

Наприклад, у дослідницькій, педагогічній, психологічній та клінічній практиці часто використовуються чарівні казки та близькі до них художні форми (С. Якобсон «Психологические проблемы этического развития детей»), за допомогою яких у дітей, наприклад, намагаються вибудувати бажану «морально правильну» поведінку. Дидактизація казки, екстрагування з неї зрозумілих дітям зразків поведінки викликає інтуїтивний чи цілком осмислений протест [37].

Актуальними постають наступні питання: Чи є суть і значення казки матеріалом для формування неказкових (справжніх, реальних) форм поведінки? А якщо не в цьому, то в чому? Що саме опосередковує казка? Іншими словами, чи має вона сама собою якесь «культурне завдання» і якщо так, то яка форма суб'єктності в ньому «спроектована»?

Л. С. Виготський ввів категорію опосередкування саме через звернення до його суб'єкта, тобто як спосіб організації людиною своєї власної поведінки - подолання її природним чином сформованих форм, перетворення стихійно-імпульсивного реагування на усвідомлений та довільний акт. Людина, що стає суб'єктом опосередкування, у такому процесі розвивається. У контексті теорії дослідника подолання, розвиток та суб'єктність забезпечуються не якимось енергійним вольовим зусиллям, а означенням поведінки, тобто «підбором» певного знаку, задає той контекст, у якому поведінка має ставати організованою (упорядкованою), усвідомленою (рефлексивною) і довільною (розгортається відповідно до намірів, планів та відповідних програм). Постає питання порівняння «опосередкованої» роботи знаку та казки [35, с.10].

На перший погляд ми бачимо, що знак з його значенням і казка з її сюжетом абсолютно різні за фактурою та змістом реальності. А якщо це так, то подальше зіставлення їх функцій не має сенсу. У тих знаках, які мав на увазі та будував у своїх дослідженнях Л. Виготський, немає зовсім нічого чарівного, чудового і фантастичного. Це відомі та невідомі слова, малюнки звичайних предметів, карти, плани, мірки, моделі тощо. Що ж таке «знак»? Сучасними фахівцями висловлюється думка (Л. Ельконінова) вважається, що найпоширеніша помилка полягає в натуральному трактуванні знаку як якогось речового покажчика, спрямованого на значення, під яким у свою чергу розуміється певне коло речей та зв'язків між ними.

Однак, такі дослідники як В. Давидов, В. Слободчиков, Г. Цукерман та ін. виходять з інших передумов: значення в момент свого виникнення (а отже, і по суті) є не річчю, а актом - «поворотом» речей, їх перетворенням, певним способом бачення світу. Його визначеність у тому, що щось акцентується і наголошується, а щось, навпаки, «згасається» і знімається. Наприклад, топографічна карта - це не просто склад і відношення особливостей місцевості, а результат розглядання її з «пташиного польоту», що характеризується певною роздільною здатністю, тобто щось фіксує, а чогось не розрізняє. Але значення як спосіб бачення - це не просто дія - це ідеальна дія - така, яка не віднесена до реальних обставин поведінки, не підпорядкована їх диктату і в цьому сенсі може бути зрозуміла як досконале, граничне перетворення. Досконалість, ідеальність і підкреслюються у знаку, який за своєю суттю є ім'ям дії. Бути ім'ям - це і значить ізолювати і тим самим зберігати дію, уявляти її поза «реальними» обставинами - ідеально і загалом.

Саме тому подібна ідеальна дія може ставати контекстом реальної поведінки і ставити ту позицію, з якою ця реальна поведінка стає видимим предметом для самої себе і саму себе проводити. Будучи ідеальним, значення виступає для діяча як уявна дія і в цьому сенсі - чудова і «потойбічна», що не існує реально в «цьому» світі. На самому початку, в момент вдалого завдання та прийняття, знак має образно-символічну або навіть образно-міфологічну природу і, отже, у цьому аспекті може не відрізнятися від казкового сюжету.

Із сучасних досліджень слід виокремити роботи Є. Бугрименко, в яких виявилося, що для досягнення ефекту опосередкування потрібну дію треба представити дуже незвичайно, особливо, «як не може бути», тобто символічно або навіть казково-міфологічно.

Так Д. Ельконін у роботі з опосередкування вирішення творчих завдань пропонує таке завдання: міст потрібно перекинути з одного берега на інший. Вирішити його можливо наступним чином: треба уявити, як би розрізати форму водойми. А в роботі Є. Бугрименка, для виділення звукової сторони слова, необхідно побудувати спеціальний сюжет, героєм якого є Страшний Ам, який живиться звуками, наприклад. Так, у роботі з опосередкування вирішення дошкільнятами завдань на передбачення змін в одному із завдань вимагалося представити овал, що змінюється, як огірок, який поїдають мишки [35].

Можна навести багато прикладів, але у всіх них є важливий принцип: знакове опосередкування починалося з розгортання певного сюжету, в якому дія, що вимагається в задачі, представлялася більшою або меншою мірою чудовою і незвичайною.

Отже, першою умовою успішності знакового опосередкування є структура того, що означає, в якому ідеально та алегорично представлено ту дію, яку треба виконати. Однак цього замало. Другою умовою є оборотність знакової операції (Л. С. Виготський). Якщо на першому кроці опосередкування важливо вирвати дію із сформованої системи виконання й уявити її ідеально, то на другому необхідно знову повернутися до тих реальних умов, тієї реальної обстановці, у якій вона має бути здійсненою. Так, на прикладі з картою очевидно, що той, хто використовує її, знаходиться не на висоті «пташиного польоту», а в реальній місцевості з її реальними орієнтирами та обмеженнями. Але повернутися «назад» до умов вихідного завдання - тепер уже не означає повернутися до того ж способу її вирішення. У вдалих випадках опосередкування це означає будувати ідеальну дію у самій реалії, тобто не просто уявляти її, а саме імітувати, зображати тими засобами та за допомогою тих матеріалів, які є під руками. При цьому дія, що позначається, перетворюється з безпосередньо-результативної, в досвідну і зображає собою ідеальний образ (значення). Вона стає способом реальної побудови значення та наближення до нього, стає такою, що акцентує і імітує інші (ідеальні дії), тобто на етапі випробування перетворюється на жест, спрямований на те, що позначає. Тільки в цьому випадку, тобто у разі зворотного перетворення того, що позначає на знак, опосередкування виявляється успішним (Д. Ельконін, Л. Ельконінова). А якщо ні, то предмет, який означає, втрачає функції знаку і стає самостійним і цікавим предметом для ознайомлення і конструювання. І це часто спостерігається у експериментах. Так, у прикладі опосередкування передбачення змін об'єктів деякі діти сприймали розповідь про мишки як якусь самостійну реальність, яка залежить від того, який ряд малюнків (змін овалу) їм представлений, і складали різні історії «з життя мишок». Звичайно, головне завдання при цьому не виконувалося [35; 36].

Проведений аналіз психологічної літератури дозволяє повернутися до вихідного питання про ту форму суб'єктності, яка «проектується» в опосередкуванні. Сучасними дослідниками розвивається уявлення Л. С. Виготського про суб'єктність як подолання сформованих та реактивних форм поведінки [35].

Якщо уявити два описані нами етапи складання цілісної дії, то перший етап (побудова ідеальної форми дії) можна зрозуміти як формування його задуму, а другий (програвання «ідеальної форми» у реальній ситуації) - як реалізацію, здійснення цього задуму. При такому розумінні акту опосередкування всі його «специфічності» виступають як протиріччя задуму та його реалізації. Задум повинен бути побудований не просто як ідеальна і уявна дія, а як задум цієї реалізації, а реалізація - не просто як рух у системі обставин, а як здійснення в них цієї ідеальної дії. Узгодження задуму та реалізації, ідеальної та реальної дії і становить ту форму суб'єктності і той досвід суб'єктності, які передбачаються та проектуються в акті опосередкування.

Ми вважаємо, що подолання меж між задумом і реалізацією, перехід через них як у той, так і в інший бік, і призведе до необхідних змін у психіці клієнта.

Наступним кроком теоретичного дослідження є вивчення такого питання: як форма суб'єктності «проектується», що і є культурним та клінічним завданням чарівної казки, тобто ідея та образ якого суб'єкта та якої дії міститься у казці.

Низка дослідників вважає, що ці питання не мають жодного сенсу, якщо до казки ставитися строго дидактично - як до матеріалу для «правильного» ставлення до «життєвої реалії» (наприклад, як до правди правильних та добрих людських взаємин). Подібне відношення має мовчазним припущенням, що сама по собі казка як вона є, поза педагогічними розворотами та перетвореннями її специфіки, «екстрактом» з неї потрібного змісту, а це не уявляє і не формує людської суб'єктності.

Низкою дослідників допускається і практично стверджується така думка, що немає такого досвіду суб'єктної дії, яка оформляється в самій чарівній казці [30; 31]. Водночас у повній згоді з фактами стверджується, що слухання казки - це насичене та виразне переживання. А якщо це так, то, значить, є досвід і є свідомість, що будуються в казці «самі по собі», задаються її специфікою поза якоюсь дидактизацією та педагогізацією.

Цікавими з цієї точки зору є дослідження Ю. Лотмана і В. Проппа. Так Ю. Лотман вважає, що основою організації художнього тексту є подія. Події, на його думку, пов'язані з переходом з одного «семантичного поля» в інше. Наприклад, з переходом героя з реального і буденного в чудовий і незвичайний світ у чарівній казці (з дому в ліс, тридесяте царство тощо). У цьому сенсі казка (і міф) - це як би квінтесенція подійності. Висловлюючись алегорично, «географічну карту події» становлять два «семантичні поля» і межу між ними (поле, міст, дорога, роздоріжжя з каменем тощо) [21].

Загальна характеристика художнього тексту, яку надає Ю. Лотман, перегукується з роботами В. Проппа про структуру чарівної казки. Аналізуючи форму чарівної казки, він розкрив її специфічну структуру: виявив постійні елементи (інваріанти) та їх взаємини у межах казкової композиції. Інваріантами є дії персонажів, які він окреслив як функції. Під функцією, на думку дослідника, розуміється вчинок дійової особи, який визначається з точки зору його значущості для ходу дії [ 26, с. 25]. Кількість функцій обмежена числом 31, та його послідовність завжди однакова .

Незмінним є і набір ролей (всього сім), між якими певним чином розподіляються конкретні казкові персонажі зі своїми атрибутами. Кожна з сіми дійових осіб - антагоніст (шкідник), дарувальник, помічник, персонаж, якого шукають (царівна або її батько), відправник, герой, помилковий герой, має своє коло дій, тобто одну або кілька функцій. Розглядаючи розподіл функцій за дійовими особами, В. Пропп виявив, що коло дій героя досить вузьке: він вирушає в дорогу, на якій на нього чекає багато пригод; реагує на дії майбутнього дарувальника (щадить того, хто просить, відповідає або не відповідає на вітання, надає якусь послугу, витримує або не витримує випробування) і, нарешті, одружується (становиться володарем та ін.).

Цікавим є такий момент, що коло ж дій дарувальників та помічників досить широке. Так, дії помічника охоплюють: 1) просторове переміщення героя до місця призначення (подорож); 2) ліквідацію біди чи недостачі (розчарування, пожвавлення, видобуток, визволення); 3) порятунок від переслідування (приховування, втеча, перетворення на тварин, порятунок від спроби знищити героя); 4) вирішення важкого завдання; 5) трансфігурацію (надання герою нового фізичного образу). Герой досягає успіхів як би без особливих зусиль завдяки тому, що в його руки потрапляє чарівний засіб або помічник. Цей засіб йому подаровано, передано. У казці безліч чарівних метаморфоз і чудес відбувається помічниками або особливими чарівними предметами, засобами. Функціонування предмета як живої істоти ставить особливий характер ірраціональності, фантастичності казки. При цьому сам герой ніби пасивний, за нього все виконує його помічник, який виявляється всемогутнім, всезнаючим, ніби вищим та сильнішим за героя. Герой іноді навіть більше псує справу, ніж сприяє їй. Він часто не слідує порадам помічників, порушує їх заборони і цим вносить в дію нові ускладнення. Однак при цьому казковий герой гранично цілеспрямований, націлений на подвиг - знає, чого хоче, куди йде, впевнений, що досягне мети і рухається до неї без сумніву. Помилки героя, що призводять до нових колізій та нового сюжетного витку, якраз і є наслідком його безмірної цілеспрямованості та пов'язаного з нею нетерпіння. Отже, підкреслена у казці цілеспрямованість, ясність і непорушність намірів героя становлять її композиційний стрижень [27].

Структура чарівної казки підводить до думки, що суб'єктність героя представлена ​​у ній парадоксально (зрозуміло, з «раціонально-дорослого» погляду). З одного боку, він докладає мінімум власних зусиль для подолання серйозних і практично непереборних перешкод, що виникають на його шляху, і щодо яких він, власне, і може мислитися як герой - людина, яка робить неможливе та здійснює подвиг. Щойно виникає складне становище, у справу включаються помічники, і з допомогою їх чаклунства герой наближається до мети. Можна сказати, що їх чаклунство є засобом діяльності героя. Правда, і це дуже важливо, подібний «засіб» треба заслужити, для чого слід бути добрим, благородним, сміливим, чуйним тощо.

В. Пропп вказує, що у чарівній казці розрізняються вчинки та подвиги. Вчинки пов'язані з «правильною поведінкою» і є умовою чудової допомоги. З іншого боку, у казці енергійно підкреслено волю та цілеспрямованість героя, його ініціативність на шляху досягнення мети. І ця лінія явно домінує, завдяки чому у читача не тільки не виникає відчуття пасивності героя, але, навпаки, виникає відчуття його найбільшої та безперечної активності. Таким чином, герой чарівної казки не є суб'єктом своїх дій у тому сенсі, в якому ми в цьому розділі вже казали про суб'єктність вище. Ні протиріччя між задумом дії та її реалізацією, ні що з цим подолання вузьких стереотипів своєї поведінки у побудові ідеальної дії, ні подолання абстрактності ідеальної дії у її реалізації не задають характеру активності героя казки. Разом про те суб'єктність героя незаперечна і яскраво підкреслена, але це інша суб'єктність. У казці виділено не те, яким способом герой вирішує задачу (вона взагалі не про вдале розв'язання задачі), а про вдале прийняття рішення розв'язати задачу, прийняття на себе відповідальність за виконання чогось. Саме це «прийняття» і називає дослідник у прямому сенсі слова «ініціативність». У цьому розумінні задум ще відокремлений від реалізації, прийнята дія виступає лише із боку своєї проблеми для діяча [26, с.100].

Отже, ми вважаємо, що форма суб'єктності, яка у чарівній казці, «закладена» у ній, - це форма ініціативної дії. Чи можна пред'явити дитині (і навіть дорослому) цей акт інакше, ніж у формі чарівної казки, наприклад, вказавши на нього в «реальному житті»? Чи можна якось підкреслити, акцентувати, відтінити саме акт прийняття рішення діяти на відміну від самої дії за певних умов?

Для вирішення такого питання пропонується наступне:

1)уявити необхідну дію як дуже важку, практично нездійсненну при «звичайному» збігу обставин і з «звичайними» здібностями людини, тобто неможливу в цьому світі;

2)водночас вказати на наявність якогось іншого світу, у якому успіх досягається не звичайними шляхами;

3)спеціально виділити труднощі майбутньої дії як межі між двома світами, подолання якої пов'язані з метаморфозою, переродженням (народженням знову) діяча, з його перетворенням на досконалу (ідеальну) істоту;

4)при цьому саме перетворення (народження) саме по собі уявити як метаморфозу, акт, а не процес, не розкриваючи всіх технічних хитрощів можливої ​​дії, щоб не загрузнути в них і тим самим не загасати вихідний акцент;

5)акт прийняття на себе;

6)за рахунок цього не відрізняти задум і цілепокладання від самої реалізації, а, навпаки, злити їх, виділивши лише експресивно-виразний бік здійснення дії через віднесення всіх його труднощів не до обставин дії, а до особистості героя;

7)цим ототожнити героя з якоюсь абсолютною якістю, представивши його як уособлення і знак цієї якості (добра, краси) [4].

Ми можемо зробити висновки, що перелічені умови повністю відповідають формі та змісту чарівної казки, яку ми і використовуємо як модель (або, кажучи словами А. Запорожця, «внутрішню картину») певного досвіду суб'єктності, а саме як виразну та зрозумілу форму подання орієнтовної основи ініціативної дії та ставлення до світу. Дослідник стверджує, що «пробне тіло» прийняття на себе ініціативності будується саме у сюжетно-рольовій грі. У ній, як й у інших діяльностях, пробуються як ідеальні «об'єкти» (смисли і завдання, людські стосунки), а й певний ідеальний суб'єкт, який реалізує і демонструє прийняття ним і здійснення вимог і викликів цього світу.

Загальні висновки можна зробити наступні:

1)Суть відмінностей чарівної казки та знаку не в їх натурі і фактурі. За цією характеристикою вони можуть і не відрізнятися.

2)Відмінність полягає у їхньому культурному завданні. Культурними завданнями знаку та казки є уявлення різних форм та різних досвідів суб'єктності.

3)Суб'єкт, який заданий у знаку і має бути явлений у знаковому опосередкуванні, - це суб'єкт «розумного» розв'язання задачі, що полягає у визначенні та побудові місця дії та його результату в даній ситуації. Його суб'єктність здійснюється у двох переходах. По-перше, це подолання імпульсивних спроб дії у побудові ідеальної форми необхідної дії - його задуму. По-друге, це побудова ідеальної форми саме як задуму дії, а не просто чудесного образу, тобто подолання чудовості та уявності ідеальної форми у здійсненні її в даному матеріалі, даних обставин та даними засобами. Можна сказати, що здійснення ідеї та задуму є тією подією, в якій народжується суб'єкт знакового опосередкування.

4)Суб'єкт, який заданий у чарівній казці і який має бути явленим у її слуханні, - не є суб'єкт вирішення завдання, його суб'єктність тоді не структурі і здійсненні задуму дії. Це суб'єкт, який уособлює місце цього завдання у світі. Його суб'єктність виявляється у прийнятті ним праці з розв'язання завдання, турботи та роботи з виконання дії (тобто відповідальності). Це суб'єкт вчинку (у тому сенсі, в якому про це писав М. Бахтін), суб'єкт ініціації дії. У казці представлено форму ініціативного ставлення до світу. Ініціація дії - це основна подія, в якій народжується суб'єкт слухання казки [11].

* 1. **Узагальнена характеристика терапевтичних засобів у діяльності практичного психолога**

Казкотерапія - це термін, що складається із двох слів: казка та терапія. Казка це дивовижний жанр, який насправді є формою збереження дуже важливих життєвих знань. Змінюються покоління, змінюються культури, а знання про структуру світу та закономірності відносин людей один з одним залишаються, завдяки тому, що вони були зашифровані спочатку у казках, міфах, легендах, казках. Тому, казка це форма зберігання життєво важливої ​​інформації. Щоб люди не вигадали зі своєю долею, зі своєю цивілізацією, казки все одно збережуть найважливіше для наступних поколінь [6, с. 35-40].

Термін терапія у вузькому значенні цього слова є лікування. Казка лікує свідомість, уяву, самовідчуття, характер, здатність приймати рішення, здатність моделювати позитивний образ майбутнього. Казкотерапія як метод - це не тільки лікування казками, але це ще й область виховання та самовиховання. Зрозуміло, що коли людина лікує свій характер від шкідливих звичок, шкідливих нахилів вона виховує і себе саму та казки їй у цьому допомагають. Вони стають дуже сильним і потужним інструментом розвитку особистості як дітей, підлітків та дорослих. Дослідники відмічають і позитивний вплив казок на дітей навіть у внутрішньоутробний період розвитку.

Серед численних досліджень (Т. Зінкевіч-Євстигнєєва, К. Юнг) казкотерапію як метод впливу на особистість, на психіку людини можна виділити за такими напрямами: 1)як інструмент розвитку емоційного інтелекту, культури наших почуттів, культури взаєморозуміння між людьми та зміцнення якості відносин; 2)як форму, засоби та метод для зміцнення якості життя; 3) як спосіб покращити взаємини із собою, навколишнім світом та змінити гідним чином якість життя та ін. [5].

У ряді досліджень, присвячених теорії та методиці казкотерапевтичної психокорекції (І. Кольцова, Ю. Лебедєв, Л. Філіппова, А. Фірсова), виділяються не менш цінні функції казки, які мають значення при організації казкотерапії у школі. До найважливіших з погляду дитячої педагогіки та психології виділяють наступні функції:

1. Креативну функцію, або здатність формувати, розвивати та спрямовувати творчу уяву, пробуджувати естетичний потенціал дитини, оскільки світ казки, дивовижні пригоди, в які потрапляють герої, нереальні варіанти розвитку подій, які не можуть статися у звичайному житті, змушують подолати стереотипи мислення, актуалізувати різноманітні творчі здібності дітей (акторські, музичні, літературні, режисерські).

2. Функцію соціалізації, тобто залучення підростаючого покоління до досвіду людства. Соціалізація, ймовірно найдавніша, спочатку притаманна будь-якій казці мета, адже колись фольклорні твори були єдиними джерелами життєвого досвіду для дітей та підлітків. Необхідно зауважити, що навіть у наш час, здавалося б, перенасичений інформацією, період розвитку цифрових технологій, казка не втрачає свого соціалізованого значення, оскільки інтегрує в особистий досвід кожної людини досвід людства, багаторазово відбитий у казках народів світу.

3.Голографічну функцію казки, що виявляється у її здатності відображати світогляд у тривимірному просторовому вимірі (висота, ширина, довжина, мікросвіт, небесний, земний, підземний світи; нежива природа, жива природа та людське суспільство). І тимчасових вимірах (минуле, сьогодення, майбутнє). Відзначені особливості змісту казок, що утворюють їх голографічний аспект включає універсальність, багатогранну об'ємність, дивним чином співзвучні з психічними особливостями дітей та дорослих різних вікових категорій, які шукають у казці відображення свого внутрішнього світу.

4. Педагогічну функцію казки, що реалізується в безцінних моральних уроках, які підносить читачам навіть найменший за обсягом твір будь-якого казкового жанру. З давніх-давен казка незмінно виховувала в дітях найкращі соціальні та моральні якості: доброту, самовідданість, винахідливість, жіночність, мужність. Казка висміює жадібність, дурість, гордість, марнославство, жорстокість. Не випадково в деяких вітчизняних дослідженнях казкотерапію розглядають як лікування мудрістю []. Однак, слід зазначити, що казкотерапія впливає в основному на емоційну сферу особистості.

5. Лексико-образну функцію казки, що відображається у її здатності формувати мовну культуру підростаючої особистості, розвивати внутрішню та зовнішню слухо-мовленнєву пам'ять дитини. При читанні та слуханні відбувається зорове подання вербально-знакових форм казок, а при їх відтворенні здійснюється розвиток здібностей до розвитку мовної культури дитини [20, с.136].

6. Культурно-етнічну функцію казки, засновану на відображенні у народних, частково і в літературних казках традицій, звичаїв, господарсько-побутового устрою, особливостей національної психології, тобто етнічних проявів, які прийнято позначати терміном «менталітет».

7. Реабілітаційну функцію казки, яка сприяє виникненню більш оптимістичного погляду на життя та навколишні події, що допомагають дытям та дорослим подолати страх, нерішучість, слабкість, невпевненість у своїх силах. Так авторка відомого підручника «Основи психокорекції» А.Осіпова аналізує філософський універсалізм казки і зауважує, що у казкових сюжетах зустрічаються ситуації та проблеми, які переживає у своєму життя кожна людина. Перемога добра над злом у казках забезпечує дитині психологічну захищеність: щоб не відбувалося у казці - все закінчується добре. Випробування, що випали на долю героїв, допомагають їм стати мудрішими, добрішими, сильнішими. Таким чином, дитина засвоює все, що відбувається в житті людини, сприяє її внутрішньому зростанню [10].

8. Функція співтворчості дитини та дорослого, яка реалізується в процесі читання, обговорення та творчої інтерпретації твору казкового жанру [5, с.29].

Низка дослідників під казкотерапією розуміє вплив творів казкового жанру на інтелектуальну та емоційну сферу людини, які сприяють удосконаленню взаємин особистості з оточуючим її соціумом [11].

Казка сягає корінням у національний фольклор і народну педагогіку. Вона має значний духовно-моральний та соціальний потенціал: казка допомагає знайти вихід із скрутної ситуації; змушує розмірковувати та вибудовувати стратегію своєї поведінки; лікує душу і допомагає стабілізувати психічний стан людини.

Сьогодні до методу казкотерапії звертається дедалі більше фахівців: психологи, лікарі, дефектологи, освітяни. З'явилися казкотерапевтичні програми Т. Зінкевич- Євстігнєєвої, А. Лісіної, Н.Сакович та ін. В даний час існують нові області застосування методу: це не лише дитячі дошкільні заклади та школи, а й центри реабілітації інвалідів, дітей з різними проблемами у розвитку, виправні установи (для підлітків із девіантною поведінкою), вищі навчальні заклади.

Унікальну роботу із казкою проводить відомий казкотерапевт А. Гнізділів із хворими, які страждають на онкологічні захворювання та інші найскладніші пацієнтами (у хоспісі та у створеному ним домашньому театрі «Комтемук»), театр музичних картинок, акторами якого виступали онкологічні хворі, які перенесли хірургічне втручання) [4].

На думку Н. Пезешкіана, казки виконують такі функції [8]: 1)функція дзеркала (казки відбивають внутрішню картину світу людини, будучи тим самим дзеркальним відображенням); функція моделі (казки відображають різні проблемні ситуації та надають можливі шляхи вирішення, тобто казки є якоюсь модель поведінки, що надають життєвий урок); 3)функція опосередкування (казка є посередником між клієнтом та психологом, що дозволяє останньому йти шляхом меншого опору); 4)функція зберігання досвіду (казка створює у несвідомому запас знань, досвіду, сил, які продовжують діяти у повсякденному житті людини та після роботи із нею); 5) функція повернення на більш ранні етапи індивідуального розвитку (казка допомагає доторкнутися до чарівництва, відчиняє двері дитинства, фантазії, яскравості, образності, творчості); 6)функція альтернативної концепції (казка виступає альтернативною концепцією, що надає неоднозначну життєву ситуацію для сприйняття, яку людина приймає, або спростовує); 7)функція зміни позиції (казка допомагає сформувати новий погляд на будь-яку життєву ситуацію і перейти на більш високий рівень її осмислення).

Спірним у науці залишається питання класифікації казок. В даний час найбільш популярною є класифікація Т. Зінківіч-Євстингеєвої, яка включає наступні види казок: художні, дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні та медитативні. Вона говорить про те, що художні казки можуть бути народними та авторськими, і в кожній такій казці є дидактичний, психотерапевтичний, психокорекційний та медитативний аспекти. І це свідчить про нестачу цієї класифікації [10].

Низка авторів (В. Грищук, О. Зубенко) поділяє казки на народні та авторські, і в кожному з цих видів виділяються підвиди: художні, дидактичні, психотерапевтичні, психокорекційні та медитативні казки. Художні казки - це все відомі літературні твори, які ми називали казками, легендами, історіями тощо. Дидактичні казки - це казки, які використовують для мотивації до навчального процесу. Дуже часто ними користуються педагоги для пояснення матеріалу, інструкції до завдань тощо. Психокорекційні казки - казки, що складаються психологами, лікарями, освітянами, батьками.

У підлітковому віці активно починає працювати ліва півкуля (абстрактно-логічний тип мислення). Тому робота з казками з підлітками має бути дозованою, помірною. Емоційний аспект казкотерапії є дверима їх
внутрішнього світу. Занурюючись у казку, підлітки, відкривши якісь внутрішні ресурси, переключаються на події свого власного життя, осмислюють їх і приступають до конструктивного соціального моделювання різних ситуацій [3]. І. Вачков говорить про те, що казку, притчі, міфи використовують різні фахівці: психологи, педагоги, лікарі, але незалежно від цього кожен із них знаходить у казці щось своє, саме те, що допомагає вирішувати їхні професійні завдання [1].

Зінкевич-Євстигнєєва також каже, що читаючи чи слухаючи казки, людина у своєму несвідомому накопичує символічний «банк життєвих ситуацій». В процесі роботи з дитиною фахівець звертається як до життєвого досвіду людини, так і до казкового «банку життєвих ситуацій», і саме це часто дозволяє знайти потрібне вирішення тієї чи іншої ситуації [10].

У своїй книзі «Гуру: метафори від психотерапевта» Ш. Копп розповідає про унікальну роль казок на прикладі свого дитинства і про те, як він зрозумів всеосяжну силу казок як виховного засобу. Наукові дослідження та теорії не зачіпають душу людини, у той час як казки, створені різними культурами світу, западають у ній глибоко і надовго [9].

Ми можемо зробити висновки, що потенціал казки виходить за рамки її художньо-естетичної цінності. Сьогодні, як і багато століть тому, народна і літературна казка залишається одним з найважливіших, органічних внутрішнім потребам та психологічним особливостям дитини засобів формування підростаючої особистості. Казка є основою читацького розвитку та незмінно входить до списку літературного та позакласного читання молодших школярів.

Одним із завдань казкотерапії є оптимізація соціально-психологічного стану дитини. Формування у неї впевненості у своїх силах, оптимістичного погляду на майбутнє, переконаності в тому, що будь-які проблеми, що ускладнюють людське життя, можуть бути успішно вирішені, тому в списки читання учнів початкової школи рекомендують включати казки, герої яких домагаються своїх цілей, долають перешкоди, переживаючи поневіряння та випробування.

**РОЗДІЛ 2. ЗАПОБІГАННЯ СТРЕСОВОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНА СВОЄРІДНІСТЬ КАЗКОТЕРАПІЇ**

**2.1. Організація і проведення емпіричного дослідження**

У експериментальному дослідженні взяли участь 32 учні 9 класу, з них 17 дівчат та 15 хлопчиків. З учнями були проведені наступні методики:

1. інтерв’ю для виявлення ситуацій, визнаних підлітками як важкі;
2. методика «Шкала тривожності»;
3. методика виявлення стресостійкості [28; 46].

Першим етапом дослідження було проведення інтерв'ю.

Мета інтерв'ю: виявити ситуації, які підлітки вважають для себе важкими.

Реципієнтам пропонувалося відповісти на 10 питань, відповіді на них при цьому були в довільній формі. Питання були орієнтовані на прояснення того, щоб відповідач сам визначив найбільш і найменш важкі і значущі життєві ситуації саме для себе.

1. Чи часто у вашому житті виникають важкі ситуації, що вимагають серйозного рішення?

2. Яка з життєвих ситуацій для вас виявилася найбільш важкою?

3. З чим, на вашу думку, це може бути пов'язано?

4. Чи була вирішена дана проблемна ситуація?

5. Самому вам доводилося вирішувати цю ситуацію, або вам хтось допомагав?

6. Яка кількість часу вам знадобилося для вирішення цієї ситуації?

7. Яка з ваших життєвих ситуацій здалася вам найменш важкою і значущою?

 8. Чи була вирішена вами ця ситуація, або ви не звернули на неї належної уваги?

9. Чи завжди правильно, на вашу думку, ви ведете себе у важких життєвих ситуаціях?

10. В даний час у вас є проблеми, які потребують вирішення?

Під час проведення інтерв’ю нами були виявлені наступні ситуації, які визнаються підлітками важкими, також нами було виявлено і ступінь їх значущості для них. В результаті виявилось, що підлітками важкими вважаються наступні ситуації:

1. Найбільш значущі важкі ситуації:

а) перехід у нову школу, новий клас, новий додатковий навчальний заклад - 12 осіб (37 %);

б) проблеми у спілкуванні з друзями, однолітками - 8 осіб (26 %);

в) труднощі у стосунках в сім'ї - 12 осіб (37 %).

2.Найменш значущі важкі ситуації:

а) проблеми у навчанні (контрольні роботи, ДПА) - 16 осіб (50 %);

б) проблеми щодо здоров'я (хвороба) - 8 осіб (25 %);

в) інші індивідуальні проблемні ситуації - 8 осіб (25 %).

Як ми бачимо, найбільш значущі важкі ситуації, виділені підлітками, пов'язані з соціальною, комунікативною стороною спілкування підлітків. Що є актуальним для цього віку. Високий процент учнів зазначив, що перехід у нову школу, новий клас, новий додатковий навчальний заклад для них є найбільш важкою і значущою життєвою ситуацією. Це пояснюється тим, що в даному класі багато дітей почали відвідувати додаткові навчальні заклади, театральні студії, музичну школу, школу мистецтв тощо - 12 осіб, що складає 37%. Це пов'язано з тим, що вони потрапили в новий колектив, не знайому атмосферу, і їм важко було знайти спільну мову з іншими людьми.

Цікавим виявилось, що 37% випробовуваних відзначили труднощі у стосунках в сім'ї як найбільш значущі, це пов'язано з тим, що батьки не розуміють, не сприймають їх як дорослих і не хочуть поважати їх. Ми дізналися, що в сім'ях, де є декілька дітей, спостерігається сиблінгова конкуренція.

Результати цього етапу дослідження відображені на рисунку 2.1. Найбільш значимі важкі ситуації для підлітків. Де ННЗ - перехід у нову школу, новий клас, новий додатковий навчальний заклад; ПСО - проблеми у спілкуванні з друзями, однолітками; ТСС - труднощі у стосунках в сім'ї.

**Рис. 2.1. Найбільш значимі важкі ситуації для підлітків.**

На рисунку 2.2. Найменш значимі важкі ситуації для підлітків відображені результати у такому вигляді: ПН - проблеми у навчанні, ПЗ - проблеми щодо здоров'я, ІПС - інші індивідуальні проблемні ситуації.

**Рис. 2.2. Найменш значимі важкі ситуації для підлітків.**

Результат цього дослідження ще раз доводить, що у підлітковому віці великий вплив на розвиток особистості оказує соціальне середовище, спілкування з людьми. На відміну від молодшого шкільного віку, навчальна діяльність вже не так відіграє великої ролі у свідомості підлітка, для нього головне - це бути прийнятим і шановним іншими людьми (однокласниками, педагогами, батьками), не зважаючи на той факт, що після 9 класу їм необхідно буде перейти до іншого класу, школи або іншого навчального закладу.

Наступним етапом дослідження було знайомство і відбір методики з вивчення стресогенності підлітків. Напрямки психодіагностики, відбір конкретних методик та умови їх застосування залежать, насамперед, від концептуальної основи діяльності спеціаліста, який проводить діагностику, від спрямованості його роботи, отриманого запиту, мети проведення діагностики, від конкретної ситуації.

Складнощі, що існують у галузі вивчення стресової поведінки, відбилися і на підходах до класифікації методів психодіагностики стресу. З безлічі представлених у науці та практиці методик, запропонованих фахівцями з роботи в галузі стресу, можна виділити, відповідно до мети та предмета дослідження, кілька класів:

1.Методики визначення актуального рівня стресу, вираженості нервово-психічної напруженості та тривожності.

2.Методики, що допомагають прогнозувати поведінку людини в екстремальних умовах.

3.Методики, що дозволяють виявляти негативні наслідки дистресу.

4.Діагностика професійних стресорів.

5.Методики, що дозволяють виявити ресурси стресостійкості людини.

Сучасні досягнення психодіагностики дозволили виділити наступні методики за виокремлиними напрямами.

1.Методики визначення актуального рівня стресу, вираженості нервово-психічної напруженості та тривожності. До цієї групи методик можна віднести: 1)опитувальник Т. А. Іванченко, М. А. Іванченко, Т. П. Іванченко «Інвентаризація симптомів стресу»; 2)методику виявлення схильності до стресу Т. А. Немчина і Дж. Тейлора; 3)шкалу психологічного стресу PSM-25 Лемура-Тесье-Філліона; 4)тест самооцінки стресостійкості С. Коухена та Г. Вілліансона; 5)комплексну оцінку проявів стресу Ю. В. Щербатих; 6)тест «Ступінь напруженості» І. А. Литвинцева; 7)методику експрес-діагностики рівня психоемоційної напруги (ПЕН) та її джерел О. С. Копніної, Є. А. Суслова, Є. В. Заїкіна та ін.

Стрес супроводжується переживанням тривоги та нервово-психічної напруги, у зв'язку з цим до цієї групи методик фахівці відносять блок методик, спрямованих на діагностику тривожності: 1)опитувальник Т. А. Нємчина «Визначення нервово-психічного напруження»; 2)шкала самооцінки тривоги В. Цунга; 3)шкала ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергер; 4)опитувальник ієрархічної структури актуальних страхів (ОАС) Ю. В. Щербатих.

2. Методики, що допомагають прогнозувати поведінку людини в екстремальних умовах. Такі методики розробляються, як правило, для профвідбору фахівців, майбутня професійна діяльність яких передбачає роботу у складних напружених ситуаціях (льотчики, моряки та ін.). Дані методики дозволяють виявити нервово-психічну нестійкість та схильність до невротичних розладів. Найбільш широко використовуються для цих цілей такі інструменти: 1)симптоматичний опитувальник «Самопочуття в екстремальних умовах» О. Волкова, Н. Водоп'янової; 2)методика схильності до зривів у стресовій ситуації "Прогноз" В. А. Баранова.

3. Методики, що дозволяють виявляти негативні наслідки дистресу. Відомо, що існування у тривалих стресових ситуаціях чи переживання гострого (травматичного) стресу призводить до виснаження адаптаційної енергії організму. Результатом цього процесу є погіршення різних показників фізичного здоров'я та психологічного самопочуття. До методик цього класу можна віднести: 1)Гіссенський опитувальник; 2)шкала клінічних скарг SCL Р.Л. Дерогатис; 3)шкалу оцінки впливу травматичної події (ШОВТС) та ін.

До наслідків стресу відносять розвиток депресивних станів. Виникнення депресії має складний патогенез, проте очевидно, що переживання фрустрації або хронічних стресів може спричинити появу депресивних станів та депресивних симптомів. Методики, спрямовані на виявлення депресивних симптомів, синдрому та депресії як захворювання, такі: 1)«Опитувач суїцидального ризику»; 2)методика "Диференціальна діагностика депресивних станів" В. Зунга, адаптація Т. І. Балашової; 3)методика "Диференціальна діагностика депресивних станів" В. Жмурова; 4)опитувальник «Рівень депресії» А. Бека та ін.

4. Діагностика професійних стресорів. Актуальною є проблема стресів на робочому місці. Знання факторів стресогенності у діяльності персоналу та керівників є метою організаційної діагностики. Н. Водоп'янова вважає, що «організаційна діагностика стресу є необхідною складовою стрес-менеджменту». Стрес на роботі може бути пов'язаний як з особливостями організаційної культури, так і професійними стрес-факторами методики даного класу можна розбити на кілька груп:

4.1. Методики, спрямовані на визначення рівня стресу та факторів стресу у професійній діяльності. У цю підгрупу можна включити такі методики, як: 1)шкала оцінки стресогенності професійно важких ситуацій (ПТС) на робочому місці Н. Водоп'янової, Є. Старченкова; 2)тест на професійний стрес Ю. В. Щербатих; 3)опитувальник "Причини діяльнісного стресу"; 4)тест-запитання «Причини стресу у вашій роботі»; 5)тест визначення професійного стресу Т. Д. Азарних, І. М. Тиртишникова; 6)оцінка рівня діяльнісної стресогенності [46].

В даний час набула широкого поширення і така методика, як «Методика інтегральної діагностики та корекції професійного стресу (ІДІКС) А. Б. Леонова. Система ІДІКС призначена для діагностики професійного стресу, орієнтована на отримання інтегрованої цінки рівня стресу, який переживається, і підбір комплексу оптимізаційних заходів, адекватних специфіці кожного конкретного випадку. ІДІКС призначений для роботи з людьми старше 17 років.

На наступному етапі дослідження для виявлення рівня тривожності використовувалася методика - «Шкала тривожності» [3]. Діагностика рівня тривожності у підлітків за методикою «Шкала тривожності» показала наступні результати. Як видно з представлених у таблиці 2.1 даних, високий рівень загальної тривожності спостерігався у 6 учнів (18,6%), підвищений рівень загальної тривожності спостерігався у 6 учнів (18,6%), дуже високий - у 2 учнів (6,2%). Середній рівень загальної тривожності виявлено у 10 учнів (31%). Проте слід зазначити, що у 6 осіб (18,6%) виявлено надмірний спокій, що свідчить про наявність захисного характеру такої нечутливості до емоційного неблагополуччя.

**Таблиця 2.1.**

**Показники рівня тривожності за методикою «Шкала тривожності»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень тривожності | Шкільнаособи/% | Самооцінюваннаособи/% | Міжособистіснаособи/% | Загальнаособи/% |
| Нормальний | 14/43,4 | 12/37,2 | 13/40,3 | 10/31 |
| Підвищений | 4/12,4 | 3/9,3 | 5/15,5 | 6/18,6 |
| Високий | 3/9,3 | 2/6,2 | 5/15,5 | 6/18,6 |
| Дуже високий | 1/3,1 | 2/6,2 | 0/0 | 2/6,2 |
| Надмірний спокій | 2/6,2 | 7/21,7 | 2/6,2 | 6/18,6 |

Для визначення рівня стресостійкості підлітків віком 14-15 років використовувалася методика виявлення стресостійкості. Автор цього тесту - Ю. В. Щербатих [6].

Діагностика за допомогою тесту на стійкість до стресів показала, що на констатуючому етапі 10% учнів мали ознаки підвищеної чутливості до стресу, показники 53% учнів перебували не більше норми, і лише в 37% учнів є стійкість до стресу. Отримані результати ми відобразили у таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Показники динамічної чутливості до стресу у підлітків за методикою виявлення стресостійкості**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № з/п | Динамічна чутливість до стресу | Особи /% |
| 1. | Стійкість до стресу | 12/37 |
| 2. | Норма | 17/53 |
| 3. | Підвищена чутливість до стресу | 3/10 |

Аналіз даних за п'ятьма шкалами тесту на стресостійкість показав наступне (див. таблицю 2.3):

**Таблиця 2.3.**

**Показники 5 шкал за методикою виявлення стресостійкості**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Завищена реакція на обставини | Здатність все ускладнювати | Схильність до психосоматичнихзахворювань | Деструктивні засоби подолання стресу | Конструктивні засоби подолання стресу |
| Нормальний | 48 | 50 | 30 | 50 | 50 |
| Високий  | 20 | 20 | 15 | 40 | 20 |
| Низький | 24 | 30 | 50 | 3 | 26 |

1)за показниками першої шкали «Підвищена реакція на обставини» 20% учнів мали високий рівень тривожності на зовнішні обставини, тобто на такі, на які вони не могли вплинути. При цьому нормальний рівень цього показника відзначався у 48% учнів, а низький - лише у 24% учнів.

2)за даними другої шкали 50% реципієнтів мали схильність все занадто ускладнювати, що так ж може призводити до стресів.

3)третя шкала методики визначення стресостійкості визначала схильність підлітків до психосоматичних захворювань. Показники тесту свідчать, що 15% учнів відносяться до таких.

4)показники четвертої шкали свідчать, що 40% респондентів застосовують деструктивні методи подолання стресових станів. При цьому для подолання стресових станів за даними опитування респонденти найчастіше використовують телевізор та смачну їжу.

5)показання тесту за п'ятою шкалою свідчать про те, що лише 20% учнів намагаються застосовувати конструктивні методи боротьби зі стресом. При цьому за даними опитування до таких методів найчастіше входять сон, відпочинок, зміна діяльності, а також спілкування з друзями чи коханою людиною.

Отримані показники дозволяють зробити висновок про необхідність спеціальної роботи з формування навичок стійкості до стресів у підлітків, так як підліток самостійно не може конструктивно впоратися з цією проблемою оволодіння навичками стресостійкості.

**2.2.Психокорекційна програма із підвищення стресостійкості підлітків засобами казкотерапії**

Психотерапевтичним методом дослідження нами була використана оригінальна методика казкотерапії. Нами була розроблена та апробована спеціальна психокорекціна програма на підвищення стресостійкості підлітків. Сутність програми полягала в тому, що підліткам пропонувалися різні завдання з використанням казки, де їм самостійно необхідно було вигадати і намалювати казку, в якій головним героєм будуть вони самі. У казкового персонажа мали бути ті ж проблеми, які є у дитини. На відміну від казки вирішення проблеми відбувалося без допомоги чарівних засобів (наприклад, чарівної палички), і це є найважливішою умовою формування активності підлітка.

Запропонована методика має ряд переваг:

1)вона може застосовуватися при більшості прикордонних нервово-психічних розладів та різних порушень поведінки у дітей;

2)методика спрямована на глибокі позитивні зміни особистості, на розвиток саморегуляції, підвищення копінг-компетентності, а не лише на вирішення конкретної проблеми дитини;

3)методика дозволяє застосовувати диференційований підхід у залежності від статі та віку дитини;

4)розроблена психокорекційна методика, заснована на принципах суб'єктності та активності, дозволяє досягти стійких результатів.

Відбір казок здійснювався з одного боку, враховуючи системно структурний підхід до морфології казок, розроблений у літературознавстві (В. Пропп), з іншого - контент-аналіз, що використовується в соціальних дослідженнях (Н. Богомолова, Т. Стефаненко) [1; 4; 10; 15].

**Психокорекційна програма із підвищення стресостійкості підлітків засобами казкотерапії**

Структура програми передбачає 10 зустрічей. Тривалість кожної зустрічі 1 година - 1,5 години.

Види казок за напрямом роботи: 1)діагностичні казки; 2)казки для виявлення ставлення дитини до хвороби, лікування та до здоров'я ( у класі був один підліток, хворий на ожиріння, одна дівчинка із захворюванням ЦНС); 3)казки для діагностики стилів копінгової поведінки, а саме проективна методика «Закінчи казку» Т.В. Воробйової; 4)казки для визначення ресурсів та адаптаційних можливостей дитини; 5)адаптаційні казки; 6)дидактичні казки; 7)корекційні та психотерапевтичні казки; 8)казки для здоров'я; 9) казки для емоційної і поведінкової корекції; 10)казки на звільнення від залежності від психоактивних речовин «Корабль» (авт. Н.А. Сирота, Т.В. Воробйова, А.В. Ялтонська).

Додатковими методами нами були використані такі наступні психотерапевтичні технології у відповідному використанні із казкою, як гра, піскова терапія, фототерапія, малювання.

Змістовна частина кожної зустрічі включала міні-лекцію для профілактичної роботи із стресом 10-15 хвилин). Тематика лекцій:

1.Концепція стресу.

2. Стадії розвитку стресу.

3. Чинники стресів.

4. Діагностика стресу.

5. Способи подолання стресових станів.

Додатково до психотерапевтичного методу казкотерапії ми проводили і практичні заняття на наступні теми:

1. Дихальні техніки.

2. М'язова релаксація.

3. Раціональна психотерапія.

4. Використання позитивних зорових образів.

 Частота зустрічей: один раз на тиждень.

При розробці структури та змісту програми ми враховували також стадії оволодіння підлітками психологічних знань та способів їх використання [4]. Кожна стадія оволодіння психологічними знаннями характеризується не так новим змістом, як якістю відносин з психологічною інформацією, тими новоутвореннями, що формуються внаслідок її проходження.

Так, перший етап роботи з формування готовності до роботи з формування навичок стресостійкості у підлітків охоплює період ознайомлення з базовими поняттями, які складають основу психолого-педагогічних знань з вищеназваної проблеми, з трактуванням самого визначення стресу та стресостійкості.

Основним змістом другого етапу - засвоєння психолого-педагогічних знань з проблеми стресостійкості, підготовка до уміння діагностувати це психологічне явище як у шкільному, так і у повсякденному житті, вичленювати детермінантні чинники виникнення психологічного стресу у підлітків.

 На третьому етапі відбувалося навчання різними способами, прийомами, засобами профілактики та регуляції стресового стану.

Після завершення психокорекційної роботи засобами казкотерапії ми провели повторну діагностику підлітків. Під час проведення повторного інтерв’ю нами були виявлені наступні ситуації, які визнаються підлітками важкими, також нами було виявлено і ступінь їх значущості для них. В результаті виявилось, що підлітками важкими вважаються наступні ситуації:

1. Найбільш значущі важкі ситуації:

а) перехід у нову школу, новий клас, новий додатковий навчальний заклад - 9 осіб (28 %);

б) проблеми у спілкуванні з друзями, однолітками – 5 осіб (15 %);

в) труднощі у стосунках в сім'ї - 9 осіб (28 %).

**Рис. 2.3. Найбільш значимі важкі ситуації для підлітків (повторне опитування).**

Як ми бачимо, показники за попередньо обраними важкими ситуаціями для підлітків змінилися: знизилися показники за всіма типами обраних ситуацій та загальний рейтінг знизився на 29% (див. рисунок 2.3).

2.Найменш значущі важкі ситуації: а) проблеми у навчанні (контрольні роботи, ДПА) - 9 осіб (50 %); б) проблеми щодо здоров'я (хвороба) - 5 осіб (20 %); в) інші індивідуальні проблемні ситуації - 9 осіб (15 %) (див. рисунок 2.4.).

**Рис. 2.4. Найменш значимі важкі ситуації для підлітків (повторне опитування).**

Як ми бачимо, окремі показники за обраними раніше найменш значущими ситуаціями ще більше знизився, загальний рейтинг знизився на 15%.

Як ми бачимо, найбільш значущі важкі ситуації, виділені підлітками, які були пов'язані з соціальною, комунікативною стороною спілкування підлітків стали вже не такими важкими. Адже це все рівно є актуальним для цього віку. Високий процент учнів зазначив, що перехід у нову школу, новий клас, новий додатковий навчальний заклад для них вже не є найбільш важкою і значущою життєвою ситуацією. В даному класі багато дітей почали відвідувати додаткові навчальні заклади, театральні студії, музичну школу, школу мистецтв тощо - 12 осіб, що складає 37%. Однак, казкотерапія допомогла адаптуватися до нових освітніх вимог і нових соціальних груп. Цікавим виявилось, що на 17% випробовуваних відзначили меньші труднощі у стосунках в сім'ї як найбільш значущі ніж на попередньому етапі дослідження. Діти порозумілися з батьками.

Результат цього дослідження ще раз доводить, що у підлітковому віці великий вплив на розвиток особистості оказує соціальне середовище, спілкування з людьми. Саме завдяки психокорекційній програмі ми змогли досягти таких результатів.

На наступному етапі дослідження для повторного виявлення рівня тривожності нами знов використовувалася методика - «Шкала тривожності» [3]. Діагностика рівня тривожності у підлітків за методикою «Шкала тривожності» показала наступні результати. Як видно з представлених у таблиці 2.4 даних, високий рівень загальної тривожності спостерігався у 6 учнів (18,6%), підвищений рівень загальної тривожності спостерігався у 6 учнів (18,6%), а після впровадження психокорекційної програми знизився у 4 учнів (по 2 особи); дуже високий спостерігався у 2 учнів (6,2%), зараз залишився у одного.

**Таблиця 2.4. Показники рівня тривожності за методикою «Шкала тривожності» (повторна діагностика)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень тривожності | Шкільнаособи/% | Самооцінюваннаособи/% | Міжособистіснаособи/% | Загальнаособи/% |
| Нормальний | 14/43,4 | 12/37,2 | 13/40,3 | 19/58,9 |
| Підвищенний | 4/12,4 | 3/9,3 | 5/15,5 | 4/12,4 |
| Високий | 3/9,3 | 2/6,2 | 5/15,5 | 4/12,4 |
| Дуже високий | 1/3,1 | 2/6,2 | 0/0 | 1/3,1 |
| Надмірний спокій | 2/6,2 | 7/21,7 | 2/6,2 | 4/12,4 |

Середній рівень загальної тривожності було виявлено у 10 учнів (31%), а зараз підвищився і спостерігається вже у 19 учнів (58,9%). Проте слід зазначити, що у 6 осіб (18,6%) було виявлено надмірний спокій, що свідчить про наявність захисного характеру такої нечутливості до емоційного неблагополуччя, а зараз він спостерігається лише у 4 осіб (12,4%).

Для повторного визначення рівня стресостійкості підлітків віком 14-15 років використовувалася методика виявлення стресостійкості Ю. В. Щербатих [6].

Діагностика за допомогою тесту на стійкість до стресів показала, що на констатуючому етапі 10% учнів мали ознаки підвищеної чутливості до стресу, показники 53% учнів перебували не більше норми, і лише в 37% учнів є стійкість до стресу. Отримані результати ми відобразили у таблиці 2.2. А результати повторної діагностики ми відобразили у таблиці 2.5.

Рівень підвищеної чутливості до стресу знизився (0), стійкість до стресу у 3 осіб (майже 10%) збільшилась.

**Таблиця 2.5.**

**Показники динамічної чутливості до стресу у підлітків за методикою виявлення стресостійкості (повторна діагностика)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № з/п | Динамічна чутливість до стресу | Особи /% |
| 1. | Стійкість до стресу | 12/37 – 15/47 |
| 2. | Норма | 17/53 - 17/53 |
| 3. | Підвищена чутливість до стресу | 3/10 -0/0 |

Аналіз даних за п'ятьма шкалами тесту на стресостійкість показав наступне (див. таблицю 2.6):

**Таблиця 2.6.**

**Показники 5 шкал за методикою виявлення стресостійкості (повторна діагностика)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Завищена реакція на обставини | Здатність все ускладнювати | Схильність до психосоматичнихзахворювань | Деструктивні засоби подолання стресу | Конструктивні засоби подолання стресу |
| Нормальний | 24 | 30 | 30 | 50 | 50 |
| Високий  | 20 | 20 | 12 | 30 | 40 |
| Низький | 48 | 50 | 53 | 3 | 10 |

1)за показниками першої шкали «Підвищена реакція на обставини» 20% учнів мали високий рівень тривожності на зовнішні обставини, тобто на такі, на які вони не могли вплинути, він таким і залишився. Однак, при цьому нормальний рівень цього показника зменшився до 24% учнів, а низький збільшився до 48% учнів.

2)за даними другої шкали 50% реципієнтів мали схильність все занадто ускладнювати, що може призводити до стресів, а зараз зменшилось до 30%.

3)третя шкала методики визначення стресостійкості визначала схильність підлітків до психосоматичних захворювань. Показники тесту свідчать, що 15% учнів відносяться до таких. Після психокорекційної роботи показник зменшився на 3% (у однієї особи).

4)показники четвертої шкали свідчили, що 40% респондентів застосовують деструктивні методи подолання стресових станів. При цьому для подолання стресових станів за даними опитування респонденти найчастіше використовують телевізор та смачну їжу. При повторній діагностиці таких дітей виявилось на 3 особи менше (на 10%).

5)показання тесту за п'ятою шкалою свідчать про те, що лише 20% учнів намагалися застосовувати конструктивні методи боротьби зі стресом. При цьому за даними опитування до таких методів найчастіше входили сон, відпочинок, зміна діяльності, а також спілкування з друзями чи коханою людиною. При повторній діагностиці з'ясувалось, що лише 10% дітей показали низький рівень користування позитивними копінгами.

Ми можемо зробити висновки, що розроблена та апробована психокорекційна програма дозволила виявити «проблемні» та конфліктні зони у підлітків (інтерв'ю) як внутрішньо особистісні, так і у сфері міжособистісних відносин та емоційних станів.

Отримані дані свідчать про те, що психологічна корекція має бути спрямована на розвиток активності та розширення репертуару моделей поведінки, підвищення його ефективності, задоволення потреб у досягненні цілей та встановлення емоційних зв'язків із значними дорослими. Під час роботи у них також насичується потреба в емоційній залученості та спілкуванні за рахунок розширення соціального досвід методами казкотерапії, афіліативна потреба реалізує себе через прив'язаність до близьких людей, послаблюється напруга фізіологічних потреб, стабілізуються емоційний стан. Все це відбувається на фоні поступового підвищення самооцінки, зниження інфантильності та ослаблення вираженості істероїдно-демонстративних рис характеру. Показники повторного тестування звертають нашу увагу на той факт, вони змінилися майже за кожним пунктом. Це свідчить про ефективність розробленої нами програми.

**ВИСНОВКИ**

Казки, як і будь-яка інша метафора, своєю символічною мовою впливають на індивідуальну свідомість людини. У свою чергу, ця особлива мова може бути активно використана у процесі психотерапевтичної роботи. Д. Толкієн виділяє у чарівній казці три важливі психотерапевтичні функції, які реалізуються через «відновлення» - це знову набуття ясності погляду на речі; 2)«порятунок» - казка дає звільнення від глибинних страхів, що йдуть корінням у давнину; 3)«втіха» -яке життя не було б слухача, завжди є надія нанесподіваний поворот подій, що призведе до щасливого кінця [6, c. 285 - 297].

Казкотерапія є клієнто орієнтованим нестандартизованим методом, який є дуже ефективним у процесі проведення психотерапевтичної роботи. Вважається, що метафори у психотерапевтичній роботі зі своїми пацієнтами вперше розпочали використовувати Е. Еріксон, хоча в культурі метафори як вид символічної мови, що використовується для навчання, існували ще в давнину. Е. Еріксон зафіксував той факт, що запропонована клієнту метафора швидше досягає мети, ніж звичайна терапевтична бесіда або безпосереднє обговорення проблеми. Особливо діти з більшою готовністю відгукуються такий підхід. Апробація нашої програми підтвердила, що навіть для підлітків казкотерапія є ефективним методом впливу на особистість.

Для більшості з них метафора - це знайома реальність, адже наше дитинство складається із казок та казкових героїв. Саме вони мають найбільший вплив на внутрішній світ дитини.

Психотерапевтичні можливості метафори та казки визначаються насамперед тим, що вона є мовою правої півкулі, яка більшою мірою, ніж ліва, відповідає за образний і емоційний бік мислення і, отже, за появу психосоматики. Тому через метафору можна безпосередньо спілкуватися з правою півкулею, що забезпечує її швидкість у порівнянні з іншими методами терапії. Крім того, метафора безпосередньо працює з підсвідомістю, викликає у ньому необхідні асоціації та зміни.

Метод казкотерапії значно покращує та полегшує процес проведення психотерапевтичної роботи. Метафори або казки є не прямою формою психологічного впливу на особистість та не викликають з боку клієнта опору прийняттю нових ідей, що притаманно прямим методам, спрямованим на вплив. Вони сприймаються м'якше і приємніше, ніж як протиставлення чи вимога змінити себе. З одного боку, казка потребує негайного реагування з боку клієнта, але з іншого боку, вона стимулює мислення, відчуття та ідеї для вирішення психологічної проблеми.

Відомими фахівцями у галузі казкотерапії вважаються такі, як І.В. Вачков, О.В. Защірінський, Т.Д. Зінкевич Євстигнєєва, С.К. Нартова-Бочавер, Д.Ю. Соколов та ін.). Вони визначають метод казкотерапії як один із напрямів психотерапії, як синтез багатьох досягнень психології, педагогіки, психотерапії та філософії різних культур.

Казкотерапія - це процес пошуку сенсу, розшифровки знань про світ та систему взаємовідносин у ньому. Казкові історії містять інформацію про динаміку життєвих процесів. В них можна знайти повний перелік людських проблем та способів їх вирішення. Слухаючи казки в дитинстві, людина накопичує в несвідомому символічний «банк життєвих ситуацій».

Казка ефективна як у процесі психологічного консультування, коли ми звертаємось як до життєвого досвіду пацієнта, так і до його казкового «банку життєвих ситуацій». Це дозволяє знайти потрібне рішення [2]. Однак, клієнт і сам створює простір для створення казки, може придумати свою казкову історію. І тут вона постає проективним вербальним методом діагностики психологічних проблем клієнта, оскільки містить у собі головні властивості проективних методів: слабку структурованість матеріалу (що забезпечується присутністю не цілої казки, а лише її посилу) і високу творчу активність респондента. Власна казка пацієнта наповнюється метафоричними образами, які сигналізують психологу про наявність конкретних психологічних проблем.

Казкотерапія може використовуватися як метод підвищення стресогенності підлітків і дорослих, що підтвердила апробована нами психокорекційна програма із підвищення стресостійкості підлітків.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бурчик О. В. Групова казкотерапія в особистісно орієнтованому вихованні дітей //Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. 2005. № 25. С. 203-205.
2. Бура Л. В. Профилактика школьной дезадаптации как средство сохранения психологическогоздоровья обучающихся //Проблемы психологического здоровья личности. У.: АЭТЕРНА, 2018. 244 с.
3. Бессчетнова О.В., Фокін І.В., Шацков П.А. Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля //Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. 2013. №2 (6). Електронний ресурс:

<https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2013/2/10.pdf>

1. Гавриченко О.В. Сказкотерапия как особый метод психотерапевтической и диагностической работы //Акмеологическая диагностика и коррекция. № 4. 2003.
2. Гетманська М. Казка чи казкотерапія? Виховання чи лікування? Психолог довкілля. 2012. № 9. С. 29-32.
3. Гужанова Т.С. Сфери використання казок у роботі з дітьми шкільного віку. К., 2008. С. 80.
4. Гнідан О. Д. Історія української літератури XIX ст. (70 - 90-ті роки). К.: Вища школа, 2003. C. 502.
5. Грищук В. В. Літературна казка: становлення та розвиток жанру // Наукові записки Харківського національного педагогічного у-ту ім. Г. С. Сковороди. 2013. Вип. 1 (1). С. 22-27.
6. Жук Н. Казкотерапія як спосіб формування «Я» молодшого школяра. Рідна школа. 2006. № 6. С. 51-52.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. Санкт-Петербург: Златоуст, 1998. 352 с.
8. Зубенко О. М. Співвідношення літературної та фольклорної казки // Філологічні науки. 2012. № 12. С. 78-83.
9. Каркен С. Вечерние истории //Семья и школа. 2010. №5. С.22-26.
10. Казачінер О.С. Використання лінгвістичних навчальних казок під час навчання англійської мови: мої знахідки. Англійська мова та література. 2018. № 19/21. С. 105-107.
11. Казачінер О.С. Лінгвістичні навчальні казки на уроках англійської мови як засіб формування й розвитку предметної компетентності учнів. Вплив наукових досягнень в освітньому просторі на розвиток сучасного суспільства: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції, Вільнюс, 26-27 квітня 2019 р. С. 191-193.
12. Казкотерапія з використанням техніки квілінг у психокорекційній роботі з гіперактивними дітьми. Наша школа. 2014. № 1. С. 17-19.
13. Калмикова Л. Здоров’я формуючі казкотерапевтичні психотехнології розвитку мовлення дітей. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. 2012. Вип. 27. С. 400-404.
14. Ковалевская А.А. Особенности саморегуляции и стрессоустойчивость подростков //Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. У.:АЭТЕРНА, 2018. 244 с.
15. Коновалова Л.М., Ласточкіна О.В. Казкотерапія як засіб корекції мовлення дітей дошкільного віку. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації, 14 квітня 2017 р., Суми. С. 28-31.
16. Косарєва О.І. Особливості застосування казкотерапії при подоланні емоційних проблем у дітей. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. 2012. Вип. 4 (47). С. 94-98.
17. Майбородюк Н. Д. Казкотерапія у розвитку ціннісно-смислової свідомості учнів початкової школи //Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. 2010. Вип. 28. С. 136-141.
18. Магдисюк Л. І., Федоренко Л.П., Замелюк М.І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих. Луцьк; Вежа друк. 2019. 152с.
19. Мойсеєнкова І. Ю. Казкотерапія як один із засобів корекційно-розвиваючої роботи з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб’єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи. Матеріали науково-практичної конференції. В.36. С.74-78.
20. Музичук О. О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів // Проблеми сучасної психології. 2012. № 17. С. 317-326.
21. Овчинникова Л. В. Русская литературная сказка XX век. История, классификация. Поэтика. М.: Наука, 2003. 312 с.
22. Пономарева В.И. Там, на неведомых дорожках. Из практики сказкотерапии. М.: Академический Проект; Альма Матер. 2008. С. 24-40.
23. Пропп В. Я. Морфология сказки. М.: Наука, 1969. 168 с.
24. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. 365 с.
25. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. М.: Владоспресс, 2003. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
26. Руденко А.В. Ігри і казки, які лікують. Харків: Основа, 2018. 208 с.
27. Солодухов В. Л. Метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання: автореф. дис. канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2006. - 20 с.
28. Шик Л. А. Казкотерапія в роботі з дошкільниками. Харків: ВГ «Основа», 2012. C. 214.
29. Формування життєтворчих компетентностей дітей і дорослих засобами казкотерапії // Шкільна бібліотека. 2011. - С. 7-9.
30. Чайка Е. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в стрессовой ситуации // Воспитание школьников. 2003. №8. С. 36-39.
31. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер,2006. 256 с.
32. Эльконин Д. Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития //Вопр. психол. 1992. № 3-4. С. 7-13.
33. Эльконинова Л. Возрастная характеристика предвидения в мышлении дошкольников //Вопр. психол. 1987. № 2. С. 33-39.
34. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
35. Bettelheim В. Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni / В. Bettelheim. Warszawa, 1985. р. 49.
36. Електронний ресурс: Всеукраїнський інтернет-портал КЛЮЧ. Режим доступу: <http://www.chl.kiev.ua/key/Books/>
37. Електронний ресурс: Поліграфічно видавничий дім Твердиня. Режим доступу: <https://tverdyna.ucoz.ua/publ/recenziji>
38. Електронний ресурс: <http://ukrainka.org.ua/node/8986>
39. Електронний ресурс: Казкотерапія. Режим доступу: <http://mamka.info/index.php?topic=4855.0>
40. Електронний ресурс: <https://infourok.ru/vozmozhnosti-skazkoterapii-kak-formi-preduprezhdeniya-i-preodoleniya-stressa-v-usloviyah-pedagogicheskoy-deyatelnosti-2985223.html>
41. Електронний ресурс: <https://www.вестник-науки.рф/archiv/journal-2-11-3.pdf>
42. <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9969.php>
43. Електронний ресурс:

https://5psy.ru/samopoznanie/diagnostika-stressa.html