

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ  
Кафедра практичної психології та психодіагностики**

На правах рукопису

**МУЗИКА ЖАННА ОЛЕКСІЇВНА**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ЯК  
МЕТОДУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ  
ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ**

Спеціальність: 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Практична психологія»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Бакалавр»

Науковий керівник:

**МЕЛЬНИК АНТОНІЙ ПЕТРОВИЧ**

кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри практичної психології та  
психодіагностики

**РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ**

Протокол № \_\_\_\_\_

засідання кафедри практичної психології

та психодіагностики

від \_\_\_\_\_ 2024 р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Людмила Магдисюк

ПІБ (підпис)

ЛУЦЬК – 2024

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**  
**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ**

**Волинський національний університет імені Лесі Українки**

Факультет психології

Кафедра практичної психології та психодіагностики

Освітній ступінь бакалавр

Спеціальність 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Практична психологія»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри**

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 року

**ЗАВДАННЯ НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ (ПРОЄКТ)**  
**СТУДЕНТУ**

Музика Жанна Олексіївна

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи (проєкту) **Особливості використання казки як методу психологічної корекції емоційної сфери школярів.**

Керівник роботи (проєкту) Мельник Антоній Петрович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психодіагностики.

2. Строк подання студентом роботи (проєкту) **25.05.24р.**

3. Мета та завдання випускної кваліфікаційної роботи (проєкту) – є у теоретичному аналізі проблеми використання казки як методу психокорекції емоційної сфери школярів із

легкою розумовою відсталістю, емпіричному дослідженню особливостей використання казки як методу психокорекційної сфери, створення програми психологічної корекції емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю.

4. Завдання дослідження:

1. Розглянути психологічну корекцію як один з напрямків практичної роботи психолога.

2. Здійснити теоретичний аналіз казки як методу психологічної корекції.

3. Проаналізувати особливості емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю.

4. Розробити психокорекційну програму розвитку емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю із використанням казки та провести

аналіз ефективності її використання.

5. Дата видачі завдання 15.10.23р.

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів випускної кваліфікаційної роботи (проекту)	Строк виконання етапів роботи (проекту)	Примітка
1.	На <i>першому етапі</i> дослідження, на основі попереднього знайомства з проблемою та результатів попереднього її вивчення, основна увага була зосереджена на виборі напряму дослідження, опрацюванні мети та завдань, визначенні об'єкту, предмету та методів дослідження, виборі можливих джерел інформації.	листопад 2023 року	
2.	<i>Другий етап</i> дослідження був присвячений вивченню теми особливості використання казки як методу психологічної корекції емоційної сфери школярів. Цей етап передбачав аналіз сучасних теоретичних джерел вітчизняних та зарубіжних авторів з приводу дослідження категорії казки, казкотерапії. Проаналізовано основні підходи до розкриття поняття казкотерапії. Розглянуто основні теоретико-методологічні орієнтири дослідження особливості використання казки як методу психологічної корекції емоційної сфери школярів. Було проаналізовано основні погляди науковців на природу формування емоційної сфери школярів визначено категорійно-понятійний апарат досліджуваної проблеми, окреслені перспективи її подальшого вивчення. Отримані при цьому результати стали підставою провести відповідні організаційні заходи щодо подальшого планування кваліфікаційної роботи (визначення завдань, розробки програми дослідження і збору матеріалу, визначення етапів дослідження, вибір методів, адекватних меті та завданням дослідження, кількісного та якісного аналізу отриманих даних тощо).	листопад 2023 – грудень 2023 року	
3.	Протягом <i>третього етапу</i> дослідження було проведено емпірико-діагностичне дослідження. Цей етап включав у себе підготовку до	грудень 2023 – січень 2024 року	

	проведення діагностичного дослідження, розробку та уточнення інструкції для респондентів, попередню її перевірку на простоту й зрозумілість та діагностику респондентів. Завданням третього етапу дослідження став збір та аналіз матеріалів з метою встановлення наявності зв'язку між двома досліджуваними концептами.		
4.	<i>Четвертий етап</i> дослідження передбачав формування бази емпіричного матеріалу для подальшого їх аналізу, інтерпретації та їх представлення у вигляді схем, таблиць, діаграм та рисунків, а також власне їх аналіз та оформлення.	січень – лютий 2024 року	
5.	На основі теоретичного опрацювання наукових джерел, проведеного емпіричного дослідження та аналізу результатів були сформульовані висновки, узагальнення.	лютий – березень 2024 року	
6.	Остаточне оформлення роботи	травень 2024 року	

Студент

\_\_\_\_\_  
(підпис)

Музика Ж. О.  
(прізвище та ініціали)

Керівник роботи (проекту)

\_\_\_\_\_  
(підпис)

Мельник А. П.  
(прізвище та ініціали)

## АНОТАЦІЯ

*Музика Ж. О. Особливості використання казки як методу психологічної корекції емоційної сфери школярів.*

Бакалаврська робота на здобуття ступеня бакалавр психології за освітньою програмою «Практична психологія». Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2024.

У вступі описано актуальність дослідження в галузі психології особливості використання казки як методу психологічної корекції емоційної сфери школярів.

У першому розділі досліджено особливості психокорекції з допомогою казкотерапії: орієнтація на здорову особистість, та її здорові частини, увага приділяється ціннісному вкладу психолога без нав'язування певних цінностей, психокорекційні методи та засоби спрямовані на зміну поведінки та особистісний розвиток клієнта. Робота з казкою передбачає такі способи: обговорення та наліз казки, яка вже існує, створення «клієнтської» казки, драматизація та інсценізація готової казки засобами акторської гри (або ляльковий театр), арт-терапевтична робота, що базується на мотивах казки тощо. Емоційна сфера дітей молодшого шкільного віку характеризується такими особливостями: більше усвідомлення почуттів та емоцій, еволюція змісту та форм прояву емоцій, стриманість, переважання бадьорого стану, життєрадісного настрою, інтерес та доброзичливість до оточуючих людей. З іншої сторони, емоції є досить бурхливими, неконтрольованими проявляється схильність до афектів.

Емпіричне дослідження особливостей використання казки як методу психологічної корекції емоційної сфери школярів показало підвищений рівень шкільної тривожності, агресивність, імпульсивність, егоцентризм, нечутливість до думки та позиції партнера, переважання негативних емоцій, недостатня диференційованість емоцій та емоційних станів, низька

самооцінка, переживання стосовно ситуацій читання та підготовки домашніх завдань. Емоційна сфера молодших школярів із затримкою психічного розвитку характеризується незрілістю, яка зумовлена особливостями в процесі розвитку потреб, мотивів та інтелекту.

Висновки роботи містять чіткий виклад теоретичних і емпіричних результатів дослідження проблеми особливостей використання казки як методу психологічної корекції емоційної сфери школярів. Перспективою подальшої роботи вбачаємо у розробці консультативно-тренінгової програми психологічної допомоги молодших школярів із легкою розумовою відсталістю.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що його основні положення і висновки можуть використовуватися у діяльності практичних психологів в ході консультування та тренінгової роботи з молодшими школярами із легкою розумовою відсталістю.

***Ключові слова:** емоційна сфера, казка, молодші школярі, казкотерапія, психокорекційні методи, розумова відсталість.*

## SUMMARY

*Musica Zh. O. Peculiarities of using a fairy tale as a method of psychological correction of the emotional sphere of schoolchildren.*

Bachelor's thesis for the bachelor's degree in psychology under the «Practical Psychology» educational program. Qualifying scientific work on manuscript rights. Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, 2024.

The introduction describes the relevance of research in the field of psychology, the peculiarities of the use of fairy tales as a method of psychological correction of the emotional sphere of schoolchildren.

The first chapter examines the peculiarities of psychocorrection with the help of fairy-tale therapy: orientation towards a healthy personality and its healthy parts, attention is paid to the valuable contribution of the psychologist without imposing certain values, psychocorrective methods and means are aimed at changing the behavior and personal development of the client.

Working with a fairy tale involves the following methods: discussion and analysis of a fairy tale that already exists, creation of a «client» fairy tale, dramatization and staging of a finished fairy tale by means of acting (or puppet theater), art therapy work based on fairy tale motifs, etc. The emotional sphere of children of primary school age is characterized by the following features: greater awareness of feelings and emotions, evolution of the content and forms of expression of emotions, restraint, predominance of cheerfulness, cheerful mood, interest and benevolence towards the surrounding people. On the other hand, emotions are quite stormy, uncontrollable tendency to affect is manifested.

An empirical study of the peculiarities of the use of fairy tales as a method of psychological correction of the emotional sphere of schoolchildren showed an increased level of school anxiety, aggressiveness, impulsiveness, egocentrism, insensitivity to the opinion and position of a partner, the predominance of negative emotions, insufficient differentiation of emotions and emotional states, low self-esteem, worries about reading situations and homework preparation. The emotional sphere of younger schoolchildren with mental retardation is

characterized by immaturity, which is caused by peculiarities in the process of developing needs, motives, and intelligence.

The conclusions of the work contain a clear statement of the theoretical and empirical results of the study of the problem of the peculiarities of using a fairy tale as a method of psychological correction of the emotional sphere of schoolchildren. We see the prospect of further work in the development of a consultative and training program for psychological assistance of younger schoolchildren with mild mental retardation.

The practical significance of the obtained research results is that its main provisions and conclusions can be used in the activities of practical psychologists during counseling and training work with younger schoolchildren with mild mental retardation.

***Key words:*** *emotional sphere, fairy tale, younger schoolchildren, fairy tale therapy, psychocorrective methods, mental retardation.*



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК НАПРЯМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА</b>	
1.1. Психологічна корекція як напрям роботи психолога.....	7
1.2. Казка як метод психологічної корекції.....	14
1.3. Особливості емоційної сфери молодших школярів із розумовою відсталістю.....	25
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ</b>	
2.1. Опис процедури, вибірки та методик дослідження.....	40
2.2. Аналіз отриманих результатів дослідження.....	45
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	62
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	65
<b>ДОДАТКИ</b> .....	72

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сьогодення диктує нові умови для сучасної освіти. Зміна екологічного стану довкілля, зниження імунітету та репродуктивності населення здійснює значний вплив на здоров'я підростаючого покоління. Збільшується кількість випадків народження дітей із психофізіологічними вадами внаслідок генетичних захворювань, травм отриманих під час родів, травм отриманих у перші роки життя тощо. Особливе місце серед дітей з особливими потребами займають розумово відсталі діти. Розумова відсталість є результатом органічного ураження головного мозку, результатом якої є стійкі порушення пізнавальної діяльності (загальний низький рівень обізнаності, функціонування мислення, пам'яті, коливання уваги, знижена працездатність) та проблеми адаптивної поведінки.

При організації навчально-виховного процесу розумово відсталих дітей, особливого значення набуває психокорекційна робота. Завданнями психокорекційної роботи з такими дітьми є забезпечення можливості соціальної адаптації через розвиток вищих психічних функцій, оптимізації соціальної ситуації розвитку, формування вмінь для виконання різних видів діяльності. Однією із психічних сфер, яка відіграє важливе значення для процесу соціалізації та адаптації у колективі є емоційна сфера. Її досліджували психологи: О. Бодальов, Р. Іллюченко, К. Ізард, С. Рубінштейн, Л. Виготський, Г. Бреслав, В. Лебединський, Л. Славіна, В. Сухомлинський, О. Сергеєнкова, Н. Лейтес, П. Якобсон та ін.

**Об'єкт дослідження** виступає емоційна сфера молодших школярів із легкою розумовою відсталістю.

**Предмет дослідження** склали особливості використання казки як методу психокорекції емоційної сфери школярів із легкою розумовою відсталістю.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному аналізі проблеми використання казки як методу психокорекції емоційної сфери школярів із

легкою розумовою відсталістю, емпіричному дослідженню особливостей використання казки як методу психокорекційної сфери, створення програми психологічної корекції емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю

Поставлена мета потребує вирішення низки **завдань**:

1. Розглянути психологічну корекцію як один з напрямків практичної роботи психолога.
2. Здійснити теоретичний аналіз казки як методу психологічної корекції.
3. Проаналізувати особливості емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю.
4. Розробити психокорекційну програму розвитку емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю із використанням казки та провести аналіз ефективності її використання.

**Методологічну і теоретичну основу** роботи становлять теоретичні положення про: практичні напрямки психології, психокорекцію як напрям роботи психолога (О. Хухлаєва, Б. Карвасарський, С. Головін, А. Осипова, О. Караяні, Г. Абрамова, В. Нікішина та ін.), казку як метод психокорекції (Д. Соколов, С. Черняєва, Л. Фесюкова, Т. Зінкевич-Євстінгеева, І. Вачков, Д. Кудзілов, А. Капська, О. Заширінська, О. Ставицька, І. Садова, В. Сухомлинський, А. Фрадинська, Л. Дунаєвська, С. Походенко та ін.), емоційну сферу у молодшому шкільному віці (О. Бодальов, Р. Іллюченко, К. Ізард, С. Рубінштейн, Л. Виготський, Г. Бреслав, В. Лебединський, Л. Славіна, В. Сухомлинський, О. Сергеєнкова, Н. Лейтес, П. Якобсон та ін.), особливості розвитку емоційної сфери молодших школярів із розумовою відсталістю (А. Белкін, С. Рубінштейн, С. Ляпідевський, Н. Коломинський, О. Леонтьєв, Б. Шостак, В. Левін, А. Осипова, Я. Неверович та ін.)

Для досягнення мети й реалізації поставлених завдань дослідження нами використано такі методи:

1) Теоретичні. Вивчення та аналіз наукової літератури, систематизація та узагальнення отриманої інформації.

2) Емпіричні. Психодіагностичні методики: «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» (Н. Фетіскін), «Діагностика шкільної тривожності» (А. Прихожан); проєктивні методики: «Кактус» (М. Панфілова), «Будиночки» (О. Орехова).

**Методи математичної статистики.** Використано базу програмного забезпечення Microsoft Excel, за допомогою якої проведено кількісний, якісний аналіз результатів дослідження.

**База дослідження.** Для участі у дослідженні залучено молодших школярів 2-4 класів (7-10 років) Липлянської спеціалізованої ЗОШ-інтернату у Волинській області, Ківерцівського району. **Школа №15**

**Наукова новизна дослідження** полягає у продовженні дослідження емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю, дослідженні ефективності використання казки як методу корекційного впливу на емоційну сферу особистості дитини молодшого шкільного віку із ЛРВ.

**Практична значущість дослідження** полягає у результативності емоційної діяльності та практичного застосування психокорекційної програми.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення випускної роботи, її результати та висновки знайшли своє відображення в публікаціях, доповідях. Результати дослідження були представлені: XIV Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості» (м. Луцьк, 25-26 березня 2022 р.); Фестиваль науки ВНУ імені Лесі Українки (м. Луцьк, 11-15 травня, 2022); XVII Міжнародній науково-практичній семінар «Актуальні проблеми практичної психології у Волинському регіоні» (м. Луцьк, 26-27 жовтня 2023 р.); Семінарі «Трансформація

підсвідомих структур: перетворення травми в ресурс» (м. Луцьк, 15-16 листопада 2023 р.).

**Структура та обсяг роботи.** Робота складається з трьох розділів: теоретичного, емпіричного та психокорекційного. У роботі використано 7 рисунків та 1 таблицю. Список використаної літератури налічує 74 джерела.

Основні положення роботи викладені у таких публікаціях:

1. Музика Ж., Магдисюк Л. Особливості емоційної регуляції військовослужбовців. *Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості*. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. С. 111-113.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК НАПРЯМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

#### 1.1. Психологічна корекція як напрям роботи психолога

Практичний психолог у навчальному закладі, відповідно до своєї посадової інструкції та вимог, здійснює практичну діяльність за такими основними напрямками: психологічна профілактика, діагностика, психологічна корекція, психологічне консультування та психологічне просвітництво.

Психологічна просвіта – це поширення психологічних знань серед учасників навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, батьків, дирекції). Основними задачами цього виду роботи є: ознайомлення з основами вікової, педагогічної, соціальної психології, основам самовиховання, популяризація і пояснення результатів смачних психологічних досліджень; формування потреби в психологічних знаннях, бажаннях використовувати їх в роботі з дитиною або в інтересах власного розвитку. Здійснюється цей напрям у формі лекцій, бесід, семінарів, виставок, підбору літератури.

Психологічна профілактика спрямована на попередження можливого неблагополуччя психіки та особистості дитини. Полягає у формуванні відповідальності за дотриманням у школі психічних умов, які необхідні для повноцінного психічного та особистісного розвитку школяра на кожному віковому етапі; вчасне виявлення особливостей дитини, які можуть сприяти появі певних складностей.

Психологічне консультування – це допомога у вирішенні певних проблем, з якими до психолога звертаються учасники навчально-виховного процесу. Бажання звернутись до психолога може з'явитись після просвітницької та профілактичної діяльності психолога.

Решта видів діяльності практичного психолога передбачають наявність більш глибоких знань, професійної підготовки, а саме: психологічна корекція – усунення відхилень в психічному та особистісному розвитку школяра; робота щодо розвитку здібностей, особистості дитини; психологічна діагностика – поглиблене проникнення психолога у внутрішній світ дитини.

Дослідники виділяють декілька значень поняття «психологічна корекція».

Так, на думку О. Хухлаєвої, психологічна корекція є цілеспрямованою діяльністю, метою якої є коригування (виправлення) тих особливостей індивідуального психологічного розвитку, які не відповідають «оптимальній моделі» згідно прийнятій системі критеріїв [68].

Б. Карвасарський зазначає, що психологічна корекція може застосовуватись у таких ситуаціях, коли необхідно подолати різноманітні психологічні труднощі в житті людини [50].

С.Головін розглядає психологічну корекцію як цілеспрямовану дію на певні психологічні структури, метою якої є забезпечення повноцінності розвитку та функціонування особистості [58].

Ще одне визначення надала А. Осипова. Згідно з ним, психологічна корекція є системою заходів, які спрямовуються на корекцію недоліків психології чи поведінки особистості, та які здійснюються завдяки спеціальним заходам психологічної дії. Тут же автор зазначає, що психокорекція покликана впливати на ті недоліки та вади, які не є органічними (не викликані органічними ураженнями нервової системи) та не є, по суті, стійкими якостями, розвиток яких закладаються у ранньому віці та в подальшому практично не змінюються [45].

Отже, з усіх вищезазначених визначень можна зробити узагальнення: психологічна корекція є спеціальним методом впливу на психологічну сферу життя людини, який покликаний коригувати наявні вади та недоліки

як психологічного, так і поведінкового характеру за умови відсутності органічного компоненту в їхньому патогенезі.

Варто зазначити, що психологічній корекції властиві певні відмінності, котрі виділяють її з-поміж інших методів психологічного впливу:

- орієнтація на клінічно здорову особистість. Психологічна корекція показує значну ефективність при застосуванні її стосовно людей клінічно здорових, проте таких, що на даному етапі зіткнулись із певними психологічними труднощами в буденному житті. Такі клієнти зазвичай пред'являють скарги невротичного характеру. Також психологічна корекція спрямовується на людей, які висловлюють бажання змінити щось у власному житті, або ж які прагнуть розвиватись в особистісному плані;

- психологічна корекція орієнтована на здорові аспекти особистості незалежно від вираженості порушень;

- у психокорекції частіше фахівець орієнтується на теперішнє та майбутнє клієнта;

- у психокорекції увага акцентується на ціннісному вкладі психолога, при цьому нав'язування певних цінностей клієнту варто уникати;

- психокорекційні засоби та методи спрямовуються на зміну поведінки та особистісний розвиток клієнта [29].

Слід чітко диференціювати методи психологічної корекції та засобів впливу на психологічний розвиток особистості. Основною їхньою відмінністю є те, що «сировиною», об'єктом психологічної корекції є ті якості особистості, які вже завершили процес свого формування, а також певними сценаріями поведінки, які в подальшому методами психологічної корекції реформують.

Мета засобів, спрямованих на психологічний розвиток людини, полягає у формуванні необхідних психологічних якостей у людини за умови недостатнього рівня розвитку цих якостей чи повної їх відсутності [33].



Також варто чітко диференціювати поняття «психотерапія» та «психокорекція».

Суть першого напрямку полягає у роботі з різноманітними порушеннями у людей, що страждають певними видами психічних або соматичних захворювань чи розладів. Так, значна кількість аномалій поведінки та психіки людей, що знаходять прояв у захворюваннях, є аналогічною аномаліям, з якими працюють методами психокорекції.

Проте, завдяки зв'язку аномалій поведінки та психіки із наявним захворюванням, люди, що звертаються по допомогу до психотерапевтів, фігурують як пацієнти, тоді як люди, що потребують виключно коригувальної допомоги, є клієнтами [1].

Клієнтом зазвичай виступає людина нормальна, здорова у фізичному та психічному планах. У житті такої людини виникли проблеми поведінкового чи психологічного характеру, через що людина змушена звернутись до сторонньої допомоги.

Об'єктами коригувальної роботи виступають такі елементи соціуму, як особистість, родина або угруповання [27].

Основні види психокорекції:

I. За характером спрямованості: симптоматична та каузальна;

II. За змістом: когнітивної сфери, особистісна, афективно-вольової сфери, міжособистісних, внутрішньогрупових взаємин (сімейних, подружніх та колективних), поведінкових аспектів, взаємин між батьками та дітьми;

III. За формою роботи з клієнтом: індивідуальна, групова, у закритій групі (родина, клас, співробітники), у відкритій групі (де займаються з клієнтами з аналогічними проблемами), змішана (індивідуально-групова) форма;

IV. За наявністю програм: програмована, імпровізована;

V. За характером керування коригуючою дією: директивна, не директивна;

VI. За тривалістю: надшвидка (надкоротка), швидка (коротка), тривала, надтривала;

VII. За масштабом задач, які вирішуються: загальна, приватна, спеціальна [45].

До структури коригувальної ситуації, яка є основним методом впливу у психокорекції, належать такі основні елементи:

- людина, яка зіткнулася із труднощами, та прагне їх подолати, при цьому для їх вирішення потребує психологічної допомоги та психокорекції – клієнт;

- людина, котра надає допомогу, а також завдяки наявному досвіду та освіті сприймається клієнтом як компетентна особа, - психолог або психокоректор;

- теорія, яка покликана пояснити проблеми клієнта (до її складу входять: психодинаміка, принципи навчання та інші психологічні фактори);

- система методик і технік, які можна застосувати для розв'язання проблем клієнта;

- соціальні взаємини спеціального характеру між психологом та клієнтом, завдяки яким можна полегшити проблеми клієнта [51].

Основна задача психолога – створення атмосфери, яка буде сприятливою для клієнта, забезпечуватиме оптимістичну точку зору на проблему, що виникла в житті клієнта. Цей фактор є спільним для абсолютно всіх методів впливу на психіку людини [53].

Для успішного здійснення психокорекційної роботи психолог повинен дотримуватися основних принципів:

- принцип єдності корекції та діагностики. Для того, щоб вирішити потрібна людині психокорекція, потрібно виявити особистісні та психологічні особливості. Побудувати ефективну психокорекційну роботу можливо лише на конкретних результатах діагностики, яка дає можливість визначити проблеми та зону найближчого розвитку;

- принцип корекції «згори донизу». Згідно з цим принципом, при організації психокорекційної роботи здійснюється орієнтація на створення умов для розвитку психічних функцій вищого порядку, що у свою чергу сприятиме компенсації недоліків психічних процесів нижчого порядку;

- принцип нормативності розвитку. Проведення психокорекційної роботи повинне опиратись на вікові та індивідуальні особливості розвитку конкретної людини. Існують норми розвитку для кожного вікового періоду, які обумовлені культурним рівнем та соціально-історичними вимогами суспільства;

- принцип корекції «знизу вгору». Реалізується через тренування соціально-бажаних форм поведінки або перешкодження прояву соціально-небажаної поведінки;

- діяльнісний принцип корекції. Згідно із цим принципом, здійснюючи психокорекційну роботу потрібно враховувати провідний тип діяльності та той тип діяльності, який є важливим для особистості. Цей принцип особливо важливий при проведенні психокорекції емоційної сфери;

- принцип системності розвитку психічної діяльності. Психокорекційна робота спрямовується на усунення причин відхилень, які виявлені у людини [2].

У практичній діяльності психокорекцію застосовують у двох основних формах – індивідуальна та групова [16].

Індивідуальна психокорекційна робота передбачає роботу психолога з клієнтом сам-на-сам, без присутності сторонніх осіб.

Групова психокорекція передбачає роботу з групою клієнтів, при чому клієнти в процесі психокорекції взаємодіють не лише з психологом, а й один із одним [37].

Індивідуальна психокорекція володіє однією значною перевагою, а саме – конфіденційність, взаємичужість. Корекційна робота, що проводиться, носить більш глибокий характер, адже увага психолога

повністю концентрується на одній особі. Завдяки цьому методу краще осмислюються індивідуальні особливості клієнта та легше долаються психологічні бар'єри [32].

У разі застосування групової психокорекції відбувається цілеспрямоване використання динаміки угруповань, з урахуванням усієї системи взаємодій та взаємозв'язків, які можуть виникнути між учасниками групи включно із психологом для досягнення корекційних цілей [6].

Психокорекційна група – невелике угруповання, створене штучно, яке об'єднується цілями міжособистісного дослідження, саморозкриття та особистісного навчання.

Типи корекційних груп: для вирішення проблем, для навчання в плані міжособистісного порозуміння, для самовдосконалення [32].

Протипоказання до проведення групової психокорекції – низький рівень інтелектуального розвитку клієнта [64].

Усі завдання групової психотерапії базуються на основних складових самосвідомості: когнітивний аспект – самосвідомість, емоційний аспект – ставлення до власної особи, поведінковий аспект – саморегуляція [9].

Отже, одним із найбільш ефективних методів коригування поведінкових та психологічних особливостей людини є психологічна корекція. Існує досить широкий спектр типів психокорекції, залежно від проблеми, яку необхідно вирішити. Залежно від форми роботи психолога з клієнтом вирізняють індивідуальну та групову психокорекцію, кожній із яких притаманні власні переваги. Орієнтація психолога на проблему та пошук якомога ефективнішого її розв'язання зумовлюють широту застосування психокорекції. Цей метод є досить поширеним та дедалі більше набирає популярність.

## 1.2. Казка як метод психологічної корекції

Сучасний розвиток психокорекції характеризується різноманіттям методів, які полегшують вплив психолога спрямований на розвиток особистості. Особливе місце припадає на арт-терапевтичні методи, які вирізняються широтою застосування різноманітних матеріалів для роботи.

Казка є важливим елементом, який використовують представники різних напрямків психотерапії. Так, представники юнгіанської психології та психотерапії розглядають героїв казок як різні частини, сторони однієї і тієї ж особистості. Представники трансактного аналізу у психології зосереджують увагу на характері взаємодії між героями казки. У рамках поведінкового підходу, казка дає можливість спланувати певний план дій, для того, щоб особистість змогла зрозуміти, що їй робити далі, які можливі варіанти розгортання подій тощо. Таким чином, казка дає можливість здійснювати недирективне навіювання.

Серед методів арт-терапії нашу уваги привернула казкотерапія. В основі цього методу лежить використання казки як засобу досягнення спеціальних психокорекційних цілей за допомогою створення, читання, інтерпретації та інших дій із казковим сюжетом.

Використання казки може забезпечувати виконання таких функцій:

- Діагностична- діагностика та визначення основної мети роботи;
- Прогностична – визначення світогляду дитини на основі якого можна прогнозувати подальший розвиток подій;
- Виховна – навчання життєвих істин, позитивних особливостей особистості, рис характеру, які допомагають у реальному житті;
- Коригувальна – представляє собою кінцевий результат роботи з особистістю, заміна не адаптивних, негативних способів поведінки, мислення, ставлення на позитивні, більш ефективні та адаптивні [46]

У процесі вивчення явища «казкотерапії», Д.Соколов з'ясував, що сьогодні цей напрям психотерапії досягнув значного розвитку, при цьому продовжуючи розвиватись і далі. Завдяки казці стає можливим формування загальної системи символів психолога та клієнта, що полегшує процес спілкування [62].

С. Черняєва слушно зазначила, що казкотерапія є засобом прямої передачі набутого досвіду «із уст в уста». Таким чином, у дитини формується особливе ставлення до світу, яке є адекватним до ставлення, сформованого в соціумі [69]. Казкотерапія є засобом передачі дитині необхідних та загальноприйнятих моральних норм та правил. Уся необхідна інформація кодується у фольклорних казках, билинах, оповідках, притчах [62].

Казкотерапія є невід'ємним елементом розвитку. Під час прослуховування, вигадкування та обговорення казки дитина формує та розвиває власні фантазію та творчі здібності. Також одночасно відбувається засвоєння основних механізмів пошуку та прийняття необхідних рішень.

Казкові ситуації досить широко застосовуються у психотерапії, робота з ними спрямовується безпосередньо на допомогу клієнту, вирішення його проблем. Психолог забезпечує такі умови, за яких клієнт, опрацьовуючи казку, може самостійно знайти розв'язок власних проблем та труднощів.

Ряд вчених зазначають, що казкотерапія не просто напрям у психотерапії, а й синтез досягнень психології, психотерапії, педагогіки та філософії різноманітних культур [25].

В історичному розвитку цього напрямку психотерапії виділено такі основні етапи:

- I етап – усна народна творчість;
- II етап – збір та дослідження зібраних міфів та казок;

- III етап – психотехнічний, на якому відбулось застосування казки в якості базису для психодіагностики, розвитку особистості та корекції;

- IV етап – інтегративний. Він пов'язаний із процесом формування концепції комплексної казкотерапії, застосуванням духовного підходу до казок, з формуванням розуміння казкотерапії як органічної стосовно людського сприйняття системи виховання, яка була перевірена попередніми поколіннями [49].

Застосування казок у якості методу психотерапії забезпечується специфічними функціями, які казки виконують:

- казка є своєрідним засобом заповнення прогалин особистісної історії клієнта, доповнюючи її інформацією загальнолюдського характеру;

- завдяки казці стає можливою актуалізація тих моментів особистісної історії клієнта, які свідомо чи несвідомо ним витісняються;

- формування нових поглядів на ситуацію з подальшим переходом на інший, вищий щабель її усвідомлення, завдяки чому відбувається моделювання більш конструктивних рішень та поведінки [25];

- у казці відображається внутрішній конфлікт, що дозволяє клієнтові краще осмислити його;

- казка – це своєрідний «буфер» між психологом та клієнтом, який згладжує супротив клієнта, скеровуючи енергію на роздуми;

- казка виступає в ролі альтернативної концепції сприйняття життєвих ситуацій, які є неоднозначними;

- завдяки казці формується віра у позитивний розв'язок проблеми [65].

Казка має дуже давнє коріння в структурі людської культури та історії. Сюжети казок зазвичай є збірними для мудрості та досвіду, набутих певним народом. Міфи та притчі – не лише метод фіксації певної проблеми, але й ілюстрація ефективного її вирішення [17].

Психолог при застосуванні методів казкотерапії працює одразу з декількома рівнями:

- казка є своєрідним відображенням архетипу клієнта та його соціальних установок (ці установки яскраво візуалізуються та впливають на сюжет казки);

- казка здатна відроджувати певні переживання дитячого віку, завдяки чому в сюжеті казки прослідковується онтогенез особистості клієнта;

- казка наповнюється власними переживаннями клієнта, актуальними на даний момент [18].

Для успішної роботи із казковими ситуаціями варто вдатися до основних способів роботи з казкою, серед яких:

- обговорення та аналіз казки, що вже існує;
- створення «клієнтської» казки, тобто написання клієнтом власної оповідки;

- драматизація та інсценізація готової казки засобами акторської гри або лялькового театру;

- арт-терапевтична робота, що базується на мотивах казки [3].

Під час прослуховування казки людина «вбудовує» сюжет казки у власний життєвий сценарій, формуючи та коригуючи його. У дітей цей процес також відбувається, при чому відбувається він значно яскравіше, тож досить часто діти просять читати їм одну і ту ж казку по кілька разів для кращого закріплення [30].

Обґрунтовуючи доцільність використання казкових ситуацій у сучасній психотерапії, І. Вачков зазначає, що казковий сюжет є своєрідним шифром більшості буденних проблем та життєвих ситуацій, з якими протягом життя стикається будь-яка людина [10].

Закономірно, що при фіксації на певній проблемі людина не може перейти межу цієї проблеми, щоб переосмислити ситуацію, що склалася, оглянути її під іншим кутом, більш загальним.

Казка, яка є, по суті, системою набутого предками досвіду, здана проникнути у несвідоме людини, спричиняючи активацію потенційних



елементів особистості. Ці елементи, у свою чергу, забезпечують ефективний пошук розв'язку проблемної ситуації [27].

Середовище казки, а саме невизначеність імен персонажів, місця події, загальна збірність образів, виконує дві протилежні, здавалось би, функції:

- допомагає людині абстрагуватися від певної ситуації, яка на цьому життєвому етапі є проблематичною;

- дозволяє клієнту ідентифікувати власну особу із персонажами казки, завдяки чому посилюються потенційні можливості людини; у подальшому ці можливості спрямовуються на подолання тих проблем, які загальмовують процес розвитку клієнта.

Діти сприймають казку також як своєрідний «путівник» у доросле життя. Так, казкові події досить часто дитиною сприймаються як перша «школа життя». Вчинки персонажів розцінюються дитиною як вимір добра та зла [65].

Проаналізувавши вищевказане, Д. Кудзілов сформулював основні принципи казкотерапії як методу психологічного впливу: принцип осмисленості, принцип множинності, принцип взаємодії з реальним світом [36].

Педагог-психолог у своїй професійній діяльності застосовує декілька методів роботи з казкою, серед яких важливе місце посідають (А.Капська):

- аналіз казки. Цей метод спрямований на формування навички аналізу та усвідомлення прихованих механізмів подій, абстрагуючись при цьому від поверхневих домислів. Завдяки цьому методу клієнт вчиться висловлювати власну думку та отримує змогу бути почутим. Суть методу – обговорення казки після її прочитання за поданими питаннями.

- казкові задачі. Основна задача цього методу – дати клієнтові змогу розглянути певну подію чи явище з кількох точок зору, що полегшує пошук кількох варіантів розв'язку як внутрішніх проблем, так і життєвих ситуацій загалом. Цей метод послуговується як готовими задачами, так і

пропонує клієнту разом із психологом розробити власні. Клієнт озвучує власну проблему, вирішуючи задачу, самостійно знаходить вихід із проблемної ситуації. Тобто, збагачення життєвого досвіду та адаптація до різноманітних ситуацій клієнта відбувається на ґрунті групового рішення та обговорення. Психолог же отримує змогу здійснювати повноцінну діагностику та коригування психологічних проблем.

- оповідання казки. Цей метод дозволяє вирішити такі задачі як: виявлення актуальної проблематики у клієнта; розвиток мовлення, уваги, пам'яті, уяви, фантазії, вміння вислуховувати інших. Метод полягає у тому, що оповідач може самостійно розставити пріоритети для розвитку свідомості, або ж оповідач несвідомо применшує пріоритети казкових ситуацій, завдяки чому стає можливим розуміння етіології проблем з подальшим усвідомленням актуальних проблем.

- створення казки. Цей метод забезпечує розгляд однієї події чи явища з багатьох аспектів, відтворити значну кількість моделей поведінки та знайти вихід. Також дозволяє проводити коригування неадекватної поведінки клієнта. Казка може бути створена усно (з використанням допоміжних елементів на кшталт іграшки), або бути зображеною графічно окремо клієнтом, або ж цілою групою. Художні казки класифікують на казки з повним сюжетом (до структури яких входять сім етапів, пов'язаних із формуванням особистості людини) та казки з неповним сюжетом [30].

Залежно від цілей, з якими застосовуються казки, можна провести їх класифікацію (О. Заширінська):

- з ціллю виховання застосовуються різноманітні казки, залежно від того, на який аспект особистості скеровується терапія;

- психотерапевтичні казки є галуззю виключно спеціалістів;

- перед сном найдоцільніше читати медитативні казки, адже немає необхідності їх обговорювати. До того ж, вони досить легко здійснюють заспокійливий вплив на збуджену психіку;

- для розвиваючих та пізнавальних цілей найбільш оптимальним вибором є будь-які народні художні казки, котрим притаманні яскравий сюжет, значна кількість подій. Завдяки цьому клієнт здатен сформувати уявлення про світ, пізнати основні моделі поведінки, зрозуміти принципи взаємодії людини з оточуючими людьми та світом;

- для вдосконалення навчального процесу застосовуються дидактичні казки. Сюжету цих казок притаманна вузька тематика, обмежена кількість діючих персонажів. Проте, у сюжеті спостерігається значна кількість ігрових моментів в сукупності із адаптованими завданнями для клієнта [24].

На теренах України казка набуває все більшого поширення, адже, вона близька до душі не лише дітей, але й дорослих, дозволяє обійти гострі моменти, для того, щоб допомогти людині розкритись, пережити життєві кризи по-новому тощо.

Яскравою дослідницею казки в українській психологічній науці є О. Ставицька [67]. Використовуючи казку під час психологічного консультування, дослідниця говорить про те, що цей метод є ефективним у зв'язку з відсутністю індивідуальних та соціальних обмежень, тому він підходить як для роботи з дітьми, так і з дорослими. Він дає можливість самостійно справитись із власними проблемами, досягти душевної, емоційної рівноваги, змінити еталони власної поведінки, ефективніше адаптуватись у нових для клієнта умовах, а також, сприяє інтелектуальному розвитку. Авторка говорить про те, що проживання клієнтом казкових ситуацій утворює базу життєвих ситуацій, яка допомагає у майбутньому долати труднощі без великих фізичних та емоційних затрат.

Ефективність використання казки визначається через факт бачення дитини з особливими потребами як особистості, яка має певні проблеми фізичного чи психічного плану, але не перестає бути при цьому творчою особистістю. Казка є формою інтеграції особистості, розвитку її творчих

здібностей, покращення стосунків із оточуючими людьми, світом, розширення її усвідомлення своєї особистості. Завдяки використанню казки стає можливим розкриття потенційних рис особистості, які, можливо, ще не є реалізованими. Використання казкових ситуацій робить можливим перенесення казкових смислів у реальне життя через створення зв'язку між цими подіями та реальною поведінкою людини. Для дітей з особливими потребами, казка є тим ефективним засобом, який допомагає впорядкувати її внутрішній світ [59].

Використання казки у роботі з дітьми має позитивний вплив на психіку, а саме: здійснює допомогу у пізнанні оточуючого світу, полегшує розуміння та висловлювання власних емоцій, дає можливість побачити, зрозуміти та усвідомити власні проблеми, а також намітити шляхи до вирішення власних проблем. Цілеспрямований та контрольований розвиток емоційної сфери, який здійснюється через казку, на думку Е. Берна, Е. Фромма та К. Юнга відбувається завдяки розвитку в дитини чуйності, доброти.

Широкого поширення у корекційній та освітній роботі із молодшими школярами з особливими потребами, набувають казки В. Сухомлинського для розвитку мислення, мовлення, музичної діяльності.

Важливими складовими будь-якої казки є казкові образи. Казковий образ є відображенням реального, що притаманне особистості та проявляється через енергію, почуття, думки, переживання, поведінку. Молодші школярі сприймають героїв казок та ситуації, в які вони потрапляють мають можливість емоційно реагувати на вчинки персонажів, переживає у середині стосунки, які розгортаються між героями казки, вболіває, співпереживає позитивним героям, та засуджує вчинки негативних персонажів. Казка дає можливість дитині зануритись у світ моральності, зрозуміти правила та норми людського існування.

Використання казки у роботі з дітьми дає можливість збалансувати внутрішній хаос, який може переживати дитина, завдяки усвідомленням та

зміні ставлення до себе, свого минулого, майбутнього та теперішнього. Процес створення казки, незважаючи на свій високий рівень прояву творчості, базується на певних технологіях, алгоритмах, правилах.

Так, створення психокорекційної казки має такий алгоритм:

- Підбір героя, який близький для дитини за віком, статтю, якостями особистості;
- Опис життя героя у казковій країні, для пошуку схожості із життям дитини;
- Створення проблемної ситуації для героя, яка буде схожою із ситуацією дитини, при цьому приписавши герою переживання, які властиві для дитини в цих умовах;
- Пошук виходу з проблемної ситуації;
- Усвідомлення героєм казки своєї неправильної поведінки та планування більш сприятливої поведінки.

При використанні казки як індивідуально, так і у групі, важливим є дотримання таких правил:

- Ситуація не повинна мати правильного варіанта вирішення;
- Ситуація повинна мати актуальну для дитини проблему, яка «зашифровується» в образах казки;
- Ситуація та запитання до неї мають бути побудовані у спонукальному характері, для того, щоб дитина прагнула до конструювання та передбачення причинно-наслідкових зв'язків [72].

Корекційна робота з групою дітей повинна здійснюватись у три етапи:

1. Підготовчий етап. Проходить у 2-3 заняття. На цьому етапі відбувається інтеграція дитячого колективу, створення та прийняття правил роботи у групі. Казки, які використовуються на цьому етапі повинні бути проблемного характеру, але не спрямованими на вирішення серйозних проблем;

2. Основний етап. Починається тоді, коли створились усі необхідні умови для позитивного самопочуття дитини у групі. Задача цього етапу – допомога дитині у вирішенні важких ситуацій, небажаних рис характеру тощо.

3. Заключний етап. Включає в себе програвання ситуацій та способів їх вирішення, прослуховування казок з позитивним прогнозом на майбутнє [21, с. 71].

Як говорилося раніше, казка містить у собі певну множину архетипових образів, які є зрозумілими для усіх представників культури, в який складено казку. Так, маючи у своїй структурі архетипну основу, казка, її персонажі, володіють притаманними для усіх національностей особливостями, які втілені у культурні образи людей. Дослідження архетипів героїв української казки є актуальним. Аналізуючи дослідження Л. Дунаєвської [19] персонажний склад української казки характеризується ідейно-художньою трансформацією архетипної системи первісної синкретної (неподільної) ідеології. Первісна архетипія спостерігається найбільше простежується у чарівних казках та казках про тварин. Згідно із класифікації М. Новикової, усі архетипи казкових героїв поділяються на три типи: архетипи образів зло творця, знедоленого та добротворця. Згідно із цією класифікацією, українські казкові персонажі поділяються таким чином:

- Образи героїв-злотворців представлена: змієм, чортом, орлом, Охом, Гайгаєм, ведмедем, раком, розбійником, старим царем, Песиголовцем, бабою-чарівницею, слугою чи мачухою. Дані образи відображають різкі конфлікти мотивів;

- Образи героїв-знедолених виражаються через: наречену, яка викрадена змієм, підміна нареченої, матір'ю що бореться зі смертю, чудесну дружину, бідну невістку, прокляту дочку, пасербицю;

- Образи героїв-добротворців є найчисленнішими. До їх складу входять: богатирі, Іван-дурак, жінки-чарівниці, які супроводжують

знедолених персонажів, провісники, домашні та лісові тварини, птахи, гриби, предмети побуду, які мають чарівні властивості.

Дослідження архетипової свідомості суспільства через образи героїв українських казок, які проведені С. Походенко, виокремлюють головних діючих героїв: лисиця, вовк, ведмідь, заєць, коза, кіт, півень, цап, кінь, собака. Аналіз самого образу дає можливість зрозуміти наповнення персонажу. Так, лисиця асоціюється з пронирливістю, підступністю, хитрощами. Вовк є більш злим, жадібним, ненажерливим, дурним та нездогадливим, він асоціюється з чужими, мертвими, пращурами, живими небіжчиками. Ведмідь – це найсильніша тварина, покровитель родючості, захисник від усього зла. Заєць є втіленням сумирності та беззахисності, наділений чоловічою еротичною символікою та демонічними властивостями, пов'язаний з нечистою силою, рухливість обумовлена зв'язком з вогнем. Кіт має подвійний характер: з однієї сторони, він часто виконує функцію помічника; з іншої сторони він є хитруном та слугою злих сил. Півень володіє тісним зв'язком із сонцем, він відлічує час, пов'язаний з підземним світом, працелюбний та войовничий, здатний вигнати нечисту силу за допомогою крику [52].

Отже, казка досить є досить ефективним методом психотерапії, адже переказ та інтерпретація казок дозволяють реалізувати людині власні творчі можливості, усвідомити власний досвід із минулого. Аналіз та осмислення казок допомагають збагатити сприйняття людини, дають нові знання. Широкий спектр казок дозволяє застосовувати їх з різними цілями. Казки – своєрідний носій, «генетична пам'ять» щодо досвіду попередніх поколінь. Тобто людина не просто збагачує власний досвід шляхом аналізу казкових ситуацій, але й одночасно вбирає у себе мудрість попередніх поколінь. У роботі з дітьми казка має значну низку переваг, що дозволяє застосовувати казкові ситуації не лише для психокорекції та виховання, але для розвитку когнітивних та творчих здібностей дитини.

Дослідження емоційної сфери особистості є одним із важливих проблемних питань психологічної науки. Широта дослідження даної проблеми не дає вичерпуючих відповідей на багато запитань, які залишаються актуальними і сьогодні. Не існує єдиного визначення поняття емоцій. Розглянемо особливості погляду на це питання серед науковців.

Даючи визначення поняттю «емоція», О.Бодалев зазначає, що емоцією є різноманітні психічні явища, котрі здатні виражати у вигляді безпосередніх переживань значення для людини певних ситуацій та предметів. Емоції відіграють при цьому значну роль у регуляції життєдіяльності людини [7].

Для емоцій властиві особливості, що відрізняють їх від інших когнітивних процесів та явищ, а саме:

- ідеаторний характер, який є, по суті, здатністю емоцій формуватися стосовно тих подій та ситуацій, що можуть не існувати в реальності на даний момент, існуючи лише у формі ідеї про очікувані, пережиті чи уявні ситуації;

- здатність до узагальнення та комунікації, тобто можливість передачі між людьми та тваринами. Це забезпечує емоційному досвіду не лише суто індивідуальні переживання, але і співпереживання, які формуються у процесі спілкування, сприйняття витворів мистецтва тощо [27].

Р. Іллюченко додає, що емоція є особливою формою психічного відображення. Вона здатна у вигляді безпосереднього переживання відобразити суб'єктивне ставлення до події чи явища.

Тобто, емоції відображають сформовані ставленням об'єктивних властивостей подій чи явищ стосовно потреб суб'єкта значення ситуацій та явищ, які діють на цей суб'єкт. Це дозволяє розглядати емоції як своєрідний зв'язок реальної дійсності та потреб [28].

Дослідники (зокрема С. Рубінштейн) зазначають, що емоціям притаманне біологічне значення, котре полягає у тому, що завдяки емоціям



людина може швидко оцінити власний внутрішній стан, усвідомити появу потреби та передбачити можливості задоволення цієї потреби [54].

Виділено такі основні функції емоцій (Л.Виготський):

- відображувальна. Виражає узагальнену оцінку подій. Відбувається це завдяки тому, що емоції впливають на весь організм в цілому, спричиняючи миттєву інтеграцію та узагальнення всіх видів діяльності, що виконуються. Першочерговим при цьому завданням є визначення корисності та шкідливості факторів, що впливають на організм та реагування перш ніж буде визначена локалізація цієї дії.

Ця здатність формується не лише на ґрунті індивідуальному досвіді переживань людини, але і завдяки виникненню взаємопереживань, які формуються при спілкуванні з оточуючими людьми, а також при сприйнятті витворів мистецтва та засобів масової інформації [15].

- спонукаюча. Завдяки емоціям здійснюється пошук рішень задач та можливостей задоволення потреб. Емоційне переживання у своїй структурі містить образ предмета, покликаного задовольнити емоцій та ставлення до нього. Цей процес спонукає людину до дій.

- закріплююча (виділена П.Симоновим). Емоції є безпосередніми учасниками в функціонуванні процесів навчання та пам'яті. Ті події, які здатні викликати емоційні реакції, набагато швидше та ефективніше зберігаються в пам'яті [57].

- перемикальна функція. Найбільш яскраво проявляється при виникненні конкуренції мотивів, яка виділяє домінуючу потребу.

- комунікативна функція. Людина може передати власні переживання оточуючим завдяки мімічним та пантомімічним рухам. Пози, жести, міміка, виразні вигуки та зміна інтонації – елементи «мови людських почуттів», тобто засобом повідомлення емоцій на протиположні думкам [8].

Досить часто виникають порушення в емоційній сфері людини. В.Лебединський виділяє такі основні етіологічні чинники емоційних порушень як:

- зовнішні: дефіцит адекватної стимуляції, яка спрямована на розвиток емоційної сфери; тривалий вплив психотравмівної ситуації; некоректна організація контакту з дитиною;

- внутрішні: патологічні особливості в емоційній сфері дитини, серед яких перенасиченість, патологічна вразливість, надмірна збудливість, інертність) [71].

Процес переходу дитини з дошкільного в молодший шкільний вік відбувається у віці 6-11 років. У цей період відбуваються якісні та кількісні зміни психіки дитини, а саме: негативізм, впертість, прояви власної волі, обезцінення ролі дорослих, батьків, перехід авторитету на вчителя та ін..

Відбувається активний розвиток емоційної сфери молодших школярів як наслідок зміни соціальної ситуації розвитку, провідного типу діяльності. Розвиваються почуття, вони стають більш свідомими та мотивованими, еволюціонує зміст та форма прояву емоцій, які виражаються як у поведінці, так і у внутрішньому житті дитини.

Як стверджує Л. Славіна, розвиток емоційної сфери здійснює активний вплив на розвиток особистості молодших школярів. Так, школяр стає більш стриманим, переважає у нього бадьорий стан, життєрадісний настрій, проявляє інтерес та доброзичливість до оточуючих. З іншої сторони, емоції дитини в цьому віці є ще досить бурхливими, неконтрольовані, існує дуже висока схильність до афектів.

Також, згідно із В. Сухомлинським, у цей період відбувається розвиток вищих почуттів, інтелектуальних емоцій (здивування, сумнів, переживання нового, радість від процесу пізнання), які формуються у процесі навчальної діяльності.

У процесі активної взаємодії з оточуючими дитину людьми, молодший школяр розвиває в собі моральні почуття (симпатія, дружба,

товариськість, почуття обов'язку, гуманність та ін.), у процесі порівняння своїх переживань, думок, почуттів із оточуючими людьми. У відповідь, від оточуючих дитина чекає прояву поваги, визнання та розуміння. У випадках, коли не отримує цього від оточуючих людей, то гостро переживає приниження власної гідності та проявляє негативізм, роздратування, агресію [20].

Серед негативних рис емоційно сфери, які формуються в умовах дезадапційного розвитку (найчастіше, розходження між рівнем домагань та самооцінкою дитини), можна виокремити: грубість, впертість, висока дратівливість, запальність, забіякуватість, емоційна неврівноваженість.

Входячи в нові умови життя, дитина піддається дії великої кількості факторів, які можуть стимулювати переживання нею стресу. Стресовими ситуаціями для молодшого школяра можуть стати: неприємність виконання певного завдання, неможливість виконання завдання у поставлені строки, отримання негативної чи небажаної оцінки. Виникнення цього стресу може мати мобілізаційний (якщо він невеликий та посильний для дитини) або дезадаптивний вплив на діяльність та особистість дитини. Це залежить від індивідуальних особливостей школярів. Для успішної адаптації та втримання оптимального рівня навчання дітей потрібною умовою є контролювання рівня розвитку стресів, які здійснюють вплив на дитину [12].

Щодо фізіологічної сторони емоційної сфери молодших школярів, то у віці 6-7 років змінюються нервові процеси (збільшується здатність до гальмування нервового збудження, проте процес нервового збудження ще досі є більшим за процес гальмування). Внаслідок цього, діти залишаються досить емоційними, проте, можуть бути більш стриманішими, врівноваженішими.

Діти у цей період є надзвичайно вразливими. Перехід у початкову школу для них є одним із перших етапів дорослішання, вони більше часу проводять самостійно, у них розвивається почуття власного самолюбства,

вони прагнуть визнання їхньої особистості, її позитивних якостей. Саме тому, у випадках, коли до них проявляють неповагу, негативно оцінюють їхні досягнення, риси особистості, реагують досить емоційно, нестримано, негативно [22].

Розвиток емоційної виразності молодших школярів відбувається за рахунок розвитку синдрому втрати дитячої безпосередності. Дитина може стримувати свої емоції, проявляти їх більш дозовано. Проте, зберігається та актуалізовується чутливість до ставлення вчителя, мікроклімату у дитячому середовищі. Формується залежність з вчителем. На основі цієї залежності дитина вчиться визначати емоційний стан педагога, та відповідним чином реагувати на емоції та настрої вчителя.

У молодших школярів відбувається процес формування емоційної децентрації – властивість молодших школярів відволіктись від власних емоцій та зосередитись на емоціях та переживаннях інших, у процесі взаємодії.

Проблеми розвитку емоційно-вольової сфери у молодшому шкільному віці класифікуються за трома основними видами «проблемних дітей», які потребують особливої уваги спеціалістів та батьків. Це:

- Агресивні діти, які проявляють надмірні невмотивовані фізичні та вербальні агресивні реакції;
- Емоційно розгальмовані діти, бурхливо та демонстративно проявляють свої емоції на публіці, привертаючи там самим, увагу до себе;
- Емоційно вразливі діти – більшу частину часу проявляють сором'язливість, ранимість, образливість, тривожність, що заважає їх спілкуватись із оточуючими людьми [60].

Формування емоційної сфери відбувається у процесі навчальної та ігрової діяльності, спілкуванні з іншими людьми (однолітками та дорослими, особливо, з класоводом), читанні художньої літератури, сприйманні телепередач, кінофільмів, інтелектуальних ігор тощо.

Згідно із результатами досліджень Н. Лейтеса та П. Якобсон розвиток емоційно сфери відбувається таким чином:

- У першому класі дитина не завжди правильно сприймає зовнішні прояви страху і гніву, доброзичливого/недоброзичливого ставлення дорослих один до одного;

- У другому-третьому класі збільшується частота адекватного наслідування виявлених почуттів дорослих та відбувається перенесення їх у взаємини з однолітками та друзями. У цей період вони можуть перейняти негативні способи прояву почуттів, які називають поганими манерами [11].

Отже, ми можемо зробити висновок, що для дітей молодшого шкільного віку характерними є якісні зміни у функціонуванні емоційної сфери їхньої особистості. Перейшовши у нові умови життя, навчання, виконуючи новий для них вид діяльності (навчання) діти піддаються впливу величезної кількості стресових характеристик. У навчальному процесі, спілкуванні із дорослими та однолітками, дитина формує нові для себе властивості емоційної сфери: розпізнавання емоцій інших, краща диференціація власних емоцій, формування емоцій інтелектуального, соціального та морального спектрів та ін..

Перехід дитини до нових умов виховання та навчання сприяє розвитку емоційної сфери, яка проявляється такими основними характеристиками:

- Відбувається збагачення емоційної виразності, яка більш яскраво проявляється на рівні інтонації голосу та міміки;

- Послаблюється емоційна вразливість;

- Зменшується безпосередність прояву емоцій;

- Розвиваються інтелектуальні, моральні та естетичні почуття;

- Вдосконалюються навички діагностики емоційних станів інших людей;

- Відбувається активний розвиток соціальних емоцій (самолюбство, альтруїзм, товарицькість тощо).

### **1.3. Особливості емоційної сфери молодших школярів із розумовою відсталістю**

Відмінними характеристиками емоційної сфери володіють молодші школярі, в яких діагностовано ЗПР (затримку психічного розвитку). Для початку охарактеризуємо особливості дітей з ЗПР.

Визначення «олігофренія» або «слабоумство» було введений в обіг Е. Крепеліном у 1915 році, та означало, по суті, вроджену розумову відсталість.

Виникнення олігофренії пов'язане із ранньою, деколи внутрішньоутробною затримкою розвитку головного мозку. Ця затримка зумовлюється або спадковістю, або ж різноманітними провокуючими факторами оточуючого середовища, вплив яких на плід під час вагітності, пологів та протягом першого року життя дитини має місце.

Екзентивність ураження, яка має чіткий зв'язок із генетичними вадами розвитку та дифузним ураженням самої нервової тканини під час таких шкідливих впливів саме у внутрішньоутробному, пологовому та ранньому постнатальному періодах, є причиною первинного та тотального характеру недостатності розвитку мозкових систем [23].

Розвиток особистості у розумово відсталій дитині відбувається згідно з аналогічними законами розвитку дітей без особливостей розвитку. Проте, не можна нехтувати наявною у дитини олігофренією, адже саме тому особистісний розвиток проходить у досить своєрідних умовах [38].

Вітчизняна дефектологія та психологія найчастіше звертається з приводу цього питання до теорії Л. Виготського, згідно з якою розумова відсталість трактується виключно як дефект загального характеру, котрий стосується усіх аспектів психіки загалом [14].

Досвід дитини поповнюється безперервно. Формування особистості в дитячому віці значною мірою залежить від процесу формування

емоційно-вольової сфери. Розвиток емоційної сфери залежить від значної кількості мотиваційних факторів, серед яких варто виділити родинне коло, шкільний колектив, життя в цілому, яке постійно оточує дитину та діє на неї [13].

Недостатня зрілість особистості у дитини з олігофренією може значною мірою проявлятися саме недорозвитком та специфічних особливостях аспектів емоційно-вольової сфери.

Дитині-олігофрену властива наявність в емоційно-вольовій сфері досить грубих первинних змін. Ця особливість спонукає психопатологічному формуванню характеру з супутнім утворенням його негативних якостей, котрі є значною перепорою корекції основного наявного психічного недоліку [4].

Розвиток розумово відсталих дітей триває все життя, як і у дітей без порушень. На цьому наголосив С. Рубінштейн, при цьому додаючи, що розвиток психіки відбувається навіть за наявності глибоких ступенів розумової відсталості, адже психічний розвиток є специфікою дитячого віку, котра відбувається навіть попри найважчу патологію [56].

Специфічний розвиток психіки розумово відсталі дитини супроводжується особливим розвитком емоційної сфери, однією з основних ознак якого є незрілість. Незрілість ця найчастіше зумовлюється особливостями в процесі розвитку потреб, мотивів та інтелекту розумово відсталі дитини [42].

На думку Н. Коломинського, розумово відстала дитина проявляє пасивність в ігровій діяльності, адже вона не сприймає гру як модель отримання соціального досвіду, на відміну від нормальної дитини. Саме тому, зазначає науковець, невміння дитини активно гратися досить часто трактується як діагностичний критерій розумової відсталості [34].

Така особливість зумовлюється досить слабким рівнем розвитку потреб у отриманні нових вражень, допитливості, когнітивних інтересів.

Разом із тим, спостерігається надто низька вираженість прагнень займатись новими видами діяльності.

Діяльність та поведінки такої дитини залежать від впливів безпосередніх та ситуативних мотивів зовнішніх дій.

До симптомів порушення емоційної сфери належать: дратівливість, надмірна збудливість, непосидючість, руховий неспокій, відсутність опосередкованої мотивації.

Формування соціальних емоцій у дитини з розумовою відсталістю, на відміну від нормальної дитини, не відбувається [41].

Для шкільного віку властивий цілий ряд особливостей, які дозволяють віддиференціювати цей етап розвитку від інших. Зокрема, до дитини ставляться вимоги у вигляді опанування абсолютно нових видів діяльності. Також змін зазнає ведуча діяльність (відбувається зміна її із ігрової на навчальну), також відбувається перебудова системи мотивів, основним серед яких стає вказівка педагога [61].

Малодиференційованість та бідність переживань – основні риси емоційної сфери розумово відсталої людини.

С.Ляпідевський та Б.Шостак зазначають, що почуття такої дитини одноманітні та нестійкі, вони обмежені крайніми станами (задоволеність чи незадоволеність), вони виникають лише за безпосередньої дії подразника.

Це свідчить про примітивність та відсутність диференціації відтінків переживань розумово відсталої дитини. Пояснюється цей стан наявністю у дитини виключно примітивних потреб [40].

Проте, поруч із зазначеною примітивністю відмічається також і значна живість емоцій дитини-олігофрена (довірливість, оживленість та привітність), які поєднуються із поверхневістю та нестійкістю. Проявляється такий стан легким перемиканням дитини з однієї емоції на іншу, несамостійністю у виконанні діяльності, досить легким навіюванням в іграх та поведінці. Такі діти досить легко слідкують за іншими дітьми [56].



Досить часто діти-олігофрени проявляють емоції та почуття, невідповідні взаємодіям. Також досить часто спостерігається надмірна легкість та поверхневність при здійсненні оцінки серйозних подій із життя.

Інтелектуальна та мисленна слабкість у поєднанні з незрілістю та примітивністю сфери мотивацій та потреб значною мірою загальмовують формування у таких дітей вищих почуттів.

Молодші школярі з проявами олігофренії досить часто страждають від тривоги та неспокою. У школі такі діти проявляють напруженість, скованість, невпевненість у собі, пасивність [48].

Діти з розумовою відсталістю здебільшого здатні більш-менш успішно ідентифікувати емоції оточуючих за їх зовнішніми проявами, проте власний емоційний стан на даний момент вони охарактеризувати досить часто не здатні.

Краще сприймаються молодшими школярами-олігофренами ті емоції, які для свого відображення використовують більшу кількість мімічних знаків.

Ще одним проблемним аспектом у молодших школярів із розумовою відсталістю є розуміння зображених на картині емоційних станів. Супроводжується це неправильним трактуванням жестів та рухів персонажів картини із внутрішнім станом, який зображується цими рухами. Також досить часто діти не можуть точно трактувати міміку персонажів. Діти-олігофрени схильні до зведення складних переживань до більш простих через власну неспроможність їх диференціації [47].

На першому році навчання діти-олігофрени найбільше потребують відчуття безпеки, спокою, а також насичених емоційно позитивних взаємин з оточуючими. При цьому досить часто може виникати дефіцит соціальних контактів.

До третього року наростає активність, яка в подальшому сприяє емоційній розрядці. Можуть траплятися агресивні прояви, з боку дитини спостерігається негативна реакція на заборони та обмеження, які висуває

педагог. Зберігається прагнення до позитивних емоційно забарвлених взаєминах, які поширюються на дорослих.

Загалом, перші роки навчання характеризуються емоційною дезадаптованістю внаслідок недостатньої готовності (як особистісної, так і емоційної) до початку навчання [43].

Взагалі, розвиток емоційної сфери дитини з розумовою відсталістю значною мірою залежить від зовнішніх умов, серед яких особливе місце посідають спеціальна програма навчання та коректна організація життя такої дитини.

Емоційній сфері молодших школярів із розумовою відсталістю властиві: нестійкість настроїв та емоцій, їх швидка зміна, досить легке виникнення емоційного збудження, прояви тривоги та неспокою.

Також до особливостей емоційної сфери дітей-олігофренів відносять невпевненість у собі, низьку самооцінку, слабкість, вразливість особистості, значна екстрапунітивність реакції з вираженою агресією стосовно оточення, які стають причиною конфліктів, некоректність стосовно оточуючих людей.

При цьому спостерігаються також несамотійність, боязкість, нерішучість, прив'язаність до батьків симбіотичного характеру, повільність [5].

Отже, розумово відсталі діти становлять особливий контингент у структурі суспільства. Особливості їхнього розвитку (зокрема емоційної сфери) зумовлюють необхідність спеціальної психологічної роботи з такими дітьми. Варто враховувати при цьому основні особливості психіки таких дітей, а саме незрілість, несамотійність, неадекватність емоцій подіям, труднощі у диференціації емоцій як оточуючих, так і власних тощо.

### **Висновок до першого розділу**

Психологічна корекція є одним із напрямків діяльності практичного психолога, на ряду з психодіагностикою, психологічним консультуванням, психологічною просвітою, психологічною профілактикою.

Психологічна корекція – це цілеспрямована діяльність, мета якої полягає у коригування тих особливостей індивідуального психологічного розвитку, які не відповідають «оптимальній моделі» прийнятій у системі критеріїв. Види психокорекції: за характером спрямованості (симптоматична, каузальна), за змістом (когнітивна, особистісна, афективно-вольова, міжособистісна, внутрішніх взаємин, поведінкових аспектів тощо), за формою роботи з клієнтом (індивідуальна, групова, у закритій групі), за наявністю програм (програмована, імпровізована), за характером керування коригувальною дією (директивна, не директивна), за тривалістю (над швидка, швидка, тривала, надтривала), за масштабом (загальна, приватна, спеціальна). Структура коригувальної роботи включає: клієнта, психолога (психокоректора), теорія, система методик і технік, соціальні взаємини спеціального характеру.

Принципи здійснення психокорекційної роботи: єдність корекції та діагностики, корекція «згори-донизу», корекція «знизу-вгору», нормальність розвитку, діяльнісний принцип, системність розвитку психічної діяльності.

Казка – це один з видів мистецтва, який представлений у вигляді відносно короткої художньої прози (розповіді про фантастичні події та персонажі). Казка виконує такі функції: діагностична, прогностична, виховна, коригувальна. Казкові ситуації широко використовують у терапії. Вона дозволяє заповнити прогалини особистісної історії клієнта, з'являється можливість актуалізації витіснених моментів історії клієнта, формування нових поглядів на ситуацію з подальшим переходом на інший, вищий щабель її усвідомлення, за рахунок розуміння внутрішнього конфлікту. Казка є «буфером», який згладжує супротив клієнта, скеровуючи енергію на роздуми.

Використовуючи казку у роботі потрібно враховувати, що вона є своєрідним відображенням архетипів та соціальних установок клієнта, здатна відроджувати певні переживання дитячого віку, вона наповнюється власними переживаннями клієнта, актуальними на даний момент.

Казка може використовуватись і при консультуванні, з дітьми та дорослими (О. Ставицька). Особливого значення набуває використання казки у роботі з дітьми з особливими потребами. Використання казки у роботі з дітьми має позитивний вплив на психіку, а саме: здійснює допомогу у пізнанні оточуючого світу, полегшує розуміння та висловлювання власних емоцій, дає можливість побачити, зрозуміти та усвідомити власні проблеми, а також намітити шляхи до вирішення власних проблем.

Відбувається розвиток вищих почуттів, інтелектуальних емоцій (здивування, сумнів, переживання нового, радість від процесу пізнання), як складова навчального процесу. У процесі активної взаємодії з оточуючими людьми відбувається розвиток моральних почуттів (симпатія, дружба, товарицькість, почуття обов'язку, гуманність та ін.). Якщо ж від них дитина не отримує повагу та визнання, то ці емоції замінюються негативізмом, роздратуванням та агресією. Також, негативний розвиток сприяє формуванню таких якостей: грубість, впертість, висока дратівливість, запальність, забіякуватість, емоційна невірноваженість. Відбувається емоційна децентрація – здатність відволікатись від своїх емоцій та зосередитись на емоціях та переживаннях інших, у процесі взаємодії. Проблемними у цей період є три категорії дітей: агресивні, емоційно розгальмовані та емоційно вразливі.

Для дитини із затримкою психічного розвитку розвиток емоційної сфери відбувається дещо по-іншому. Недостатній особистісний розвиток дитини може проявлятися через недорозвиток та специфічні особливості аспектів емоційно-вольової сфери. Для них характерна дратівливість, надмірна збудливість, непосидючість, руховий неспокій, відсутність

опосередкованої мотивації. Формування соціальних емоцій у дитини з розумовою відсталістю, на відміну від нормальної дитини, не відбувається. Низька диференційованість та бідність переживань. Почуття таких дій одноманітні та нестійкі, обмежені крайніми станами (задоволеність чи незадоволеність), на безпосередню дію подразника.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

#### 2.1. Опис процедури, вибірки та методик дослідження

Поставлена мета та завдання дослідження дозволили нам визначити методичний інструментарій для забезпечення емпіричного дослідження особливостей емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю. Оскільки, при організації та проведенні експериментального дослідження особливостей емоційної сфери дітей з вадами інтелекту потрібно враховувати специфіку роботи з дітьми цієї категорії, ми обрали в якості діагностичного матеріалу.

Дослідження проводилось на базі 15 школа Липнянської спеціалізованої ЗОШ-інтернату. Для участі у дослідженні було залучено 30 дітей (70% - хлопчики, 30% - дівчатка). Вік досліджуваних знаходиться у межах 7-10 років. Усі досліджувані діти володіють легкою розумовою відсталістю. Вибірка сформована на основі дітей із низькими показниками інтелекту.

З цією метою нами було обрано 4 психодіагностичні методики. Розглянемо їх детальніше.

1. Для діагностики актуального емоційного стану досліджуваних, ми використали методику *«Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів»* (Н. Фетіскін). Методика складається з набором 9 мімічних масок, що відображають різні емоційні стани. Досліджуваній дитині потрібно зіставити свій теперішній емоційний стан з еталонними масками та обрати одну з них, ту яка відображає його стан максимально точно.

Обробка отриманих даних здійснюється за допомогою спеціального ключа, в якому пронумерованим маскам приписується емоційний стан:

1. Спокійне, врівноважене;
2. Світле, приємне;
3. Байдуже;
4. Нудне;
5. Радісне;
6. Незадоволене;
7. Сонливе;
8. Захоплююче;
9. Перенасичене.

2. З метою діагностики шкільної тривожності, нами використано *проективну методика «Діагностика шкільної тривожності» (А. Прихожан)*. Методика представляє собою два набори карток, в кожному по 12 картинок. Один набір призначений для діагностованих дівчаток, другий набір – для хлопчиків. Методика проводиться індивідуально з кожним досліджуваним. Перед початком дослідження проводиться загальна інструкція, перед показом окремих картинок даються додаткові інструкції. Дітям по-черзі показують 12 картинок, їй потрібно визначити який настрій у хлопчика (дівчинки) на цьому малюнку та пояснити, чому саме такий настрій. Настрій відображається на обличчі, коли настрій гарний – обличчя веселе, радісне, щасливе, а коли поганий – сумне. Виконання завдання за першою картинкою вважається тренувальним та до загальних результатів не враховується. У ході виконання першого завдання інструкція надається стільки разів, скільки потрібно буде для повного розуміння дитиною інструкції. Перед пред'явленням картинок №2, 3, 5, 6, 10 дитині попередньо пропонується вибрати одного із персонажів-дітей та розповісти про нього історію.

Обробка результатів тесту здійснюється із врахуванням кількості відповідей на 10 завдань, які мають негативний емоційний спектр (сум, і більше подібних відповідей з печаль, гнів, не цікавість). Тривожною вважається дитина, яка отримала 7 та більше відповідей на 10 завдань.

3. Для діагностики емоційно-особистісної сфери дітей, наявності у них агресії, її направленості та інтенсивності, ми обрали *проективну методика* «Кактус» (М. Панфілова). Для проведення діагностики кожному досліджуваному видається аркуш паперу А4, набір простих та кольорових олівців. Завдання для роботи полягає у зображенні кактуса в такому вигляді, в якому досліджувані собі його уявляють. При проведенні цієї методики задаються супроводжуючі запитання такого плану: «Цей кактус домашній чи дикий?», «Цей кактус сильно колеться? Його можна торкатись?», «Кактусу подобається, коли за ним доглядають, поливають, підживлюють?», «Кактус росте один або з якою-небудь рослиною по сусідству?», «Коли кактус підросте, то як він зміниться (голки, обсяг, відростки)?» тощо.

При обробці та інтерпретації результатів враховуються особистості зображення малюнку згідно із такими емоційно-особистісними характеристиками: *агресивність* (наявність голок, їх кількість, чи сильно вони стирчать, їх довжина, щільність, густина розміщення), *імпульсивність* (уривчасті лінії, сильний натиск), *егоцентризм*, *прагнення до лідерства* (великий малюнок, розташований посередині аркуша), *невпевненість у собі*, *залежність* (маленький малюнок, розміщення внизу аркушу), *демонстративність*, *відкритість* (наявність виступаючих відростків, химерність форм).

4. Остання методика, яка обрана нами для проведення дослідження – *тест «Будиночки»* (О. Орехова). Методика спрямована на діагностику особистісних відносин, соціальних емоцій та ціннісних орієнтації дітей. Для використання цієї методики потрібним є спеціальний бланк та набір 8 кольорових олівців однакового розміру, із зображенням кольору графіту на обгортці олівця (синій, червоний, жовтий, зелений, фіолетовий, сірий, коричневий, чорний).

Процедура дослідження проводиться в три етапи:



- на першому досліджуванні розфарбовують зображені на бланку 8 прямокутників, кожен з яких по-черзі досліджуваним потрібно зафарбовувати тим кольором, який із запропонованих подобається йому найбільше (перший прямокутник – найбільш приємний колір, другий – найприємніший з тих, що залишилися і так далі);

- на другому етапі дітям пропонують замалювати 10 будиночків в яких живуть емоції. Дітям по-черзі називаються різні емоційні стани, вони обирають колір олівця, який асоціюється у них з цим станом та розфарбовують відповідний будиночок. Одним кольором можна розфарбовувати різні емоції. Серед почуттів, які пропонуються: щастя, горе, справедливість, образа, дружба, сварка, доброта, злість, нудьга, захоплення;

- на третьому етапі діти поселяють у 10 будиночків частинки своєї душі, обирають колір, який цим частинкам підходить. у першому будинку живе душа дитини, у другому - настрої, коли вона йде до школи, у третьому – настрої на уроках читання, четвертому – настрої на уроках письма, п'ятому – настрої на уроках математики, шостому – настрої, коли вона розмовляє з вчителем, сьомому – настрої, коли вона спілкується з однокласниками, восьмий – настрої, коли вона знаходиться вдома, дев'ятому – настрої, коли вона робить уроки, десятому – обирає сама, хто живе в цьому будиночку.

При обробці отриманих результатів визначається вегетативний коефіцієнт, який характеризує енергетичний баланс організму. Вираховується він за формулою:  $VK = (18 - \text{місце червоного кольору} - \text{місце синього кольору}) / (18 - \text{місце синього кольору} - \text{місце зеленого кольору})$ . Енергетичний показник інтерпретується таким чином: 0-0,5 – хронічна перевтома, виснаження, низька працездатність, навантаження непосильні для дитини; 0,51-0,91 – компенсування стану втоми, самовідновлення відбувається за рахунок періодичного зниження активності; 0,92-1,9 – оптимальна працездатність, бадьорість, здорова активність, готовність до

енерговитрат; понад 2,0 – перезбудження – активність на межі власних можливостей, швидке виснаження.

Наступний коефіцієнт, який вираховується за допомогою цієї методики «Сумарне відхилення» (СВ) – індикатор психосоматичного благополуччя. Вираховується цей показник за допомогою визначення різниці між реальним місцем розміщення кольору та нормативним положенням кольору. Значення СВ може знаходитись у межах від 0 до 32 і може бути тільки парним. Інтерпретується воно таким чином: більше 20 – переважання негативних емоцій, домінування поганого настрою, неприємних переживань; 10-18 – емоційний стан в нормі, дитина може радіти і сумувати; менше 10 – переважання позитивних емоцій, веселість, переживання щастя, оптимістична налаштованість.

Завдання 2 і 3 розшифровують емоційну сферу та визначають особливості його адаптації. Завдання 2 характеризує сферу соціальних емоцій. В нормі, позитивні почуття дитина розфарбовує основними кольорами, негативні – коричневим та чорним. Слабка або недостатня диференціація вказує на деформацію в тих чи інших блоках особистісних відносин: щастя-горе – блок базового комфорту; справедливість-образа – блок особистісного зростання; дружба-сварка – блок міжособистісної взаємодії; доброта-злість – блок потенційної агресії; нудьга-захоплення – блок пізнання. Актуальність переживання дитиною того чи іншого почуття вказує його місце в кольоровому градуснику (завдання 1).

Завдання 3 відображає емоційне ставлення дитини до себе, шкільної діяльності, вчителів, однокласників, батьків. Про наявність проблем у цих сферах можна говорити тоді, якщо дитина розфарбовує її у чорний чи коричневий колір. Згідно із результатами, ставлення може бути: позитивним, амбівалентним або негативним.

Обрані психодіагностичні методики дозволили нам визначити наявний рівень функціонування емоційної сфери досліджуваних молодших школярів із ЛРВ. Це стало відправною точкою у подальшому дослідженні

особливостей використання казки як методу психокорекції емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю.

Отримані за допомогою обраних методик результати ми піддали кількісному та якісному аналізу, результати якого описані у пункті 2.2.

## **2.2. Аналіз отриманих результатів дослідження**

Проведене психодіагностичне дослідження за допомогою обраних методик дозволило нам отримати результати, які свідчать про рівень функціонування емоційної сфери досліджуваних молодших школярів із розумовою відсталістю. Отримані результати представлені на рисунках 2.1-2.4. Проведемо детальний аналіз отриманих результатів.

За результатами методики «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» (Н. Фетіскін), які представлені на рисунку 2.1, ми можемо помітити, що для досліджуваних молодших школярів із легкою розумовою відсталістю властивими є такі особливості переживання емоційних станів за допомогою візуально-асоціативної самооцінки:

- Переважаючим актуальним станом є байдужість, яка виявлена у 19% досліджуваних школярів;
- Для дещо меншої частини досліджуваних, 17 % молодших школярів, властивим є полярний до попереднього, стан захопленості;
- Радісний настрій проявили 13% школярів, які прийняли участь у дослідженні;
- Однакова кількість досліджуваних обрали «приємний» (10%), «нудний» (10%) та «перенасичений» (10%) вираз обличчя;
- Також, однакова кількість досліджуваних школярів обрали «спокійне» (7%), «незадоволене» (7%) та «сонливе» (7%) обличчя.

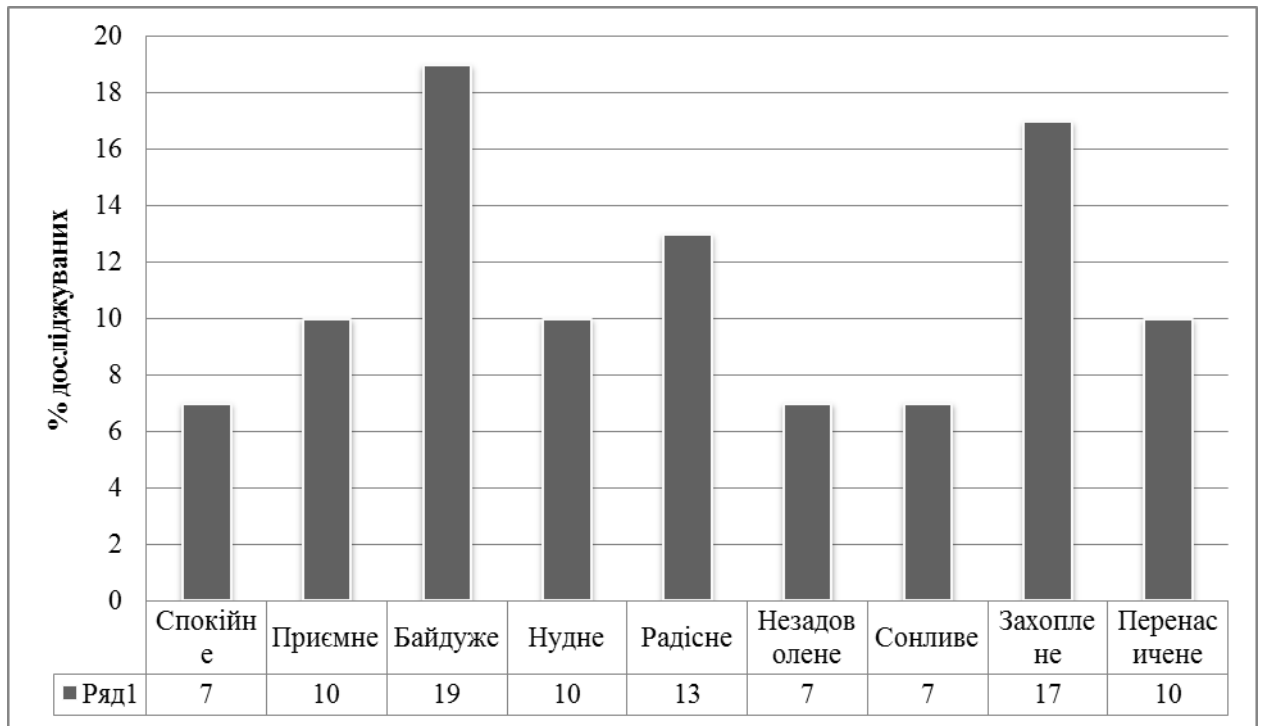


Рис. 2.1. Результати діагностики особливостей емоційної сфери молодших школярів за методикою «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» (Н. Фетіскін)

Згідно з отриманими результатами ми можемо зробити висновок про те, що для досліджуваних молодших школярів із легкою розумовою відсталістю властивим є переживання широкого спектру емоційних переживань, які мають полярний характер. Для одних характерним став пасивний стан, для інших стан поживлення, зацікавленості, ще частина дітей характеризували свій стан незадоволеності.

Подальше дослідження особливостей емоційної сфери було здійснене за допомогою проективної методики «Діагностика шкільної тривожності» А.М. Прихожан, результати якої представлені на рисунку 2.2.

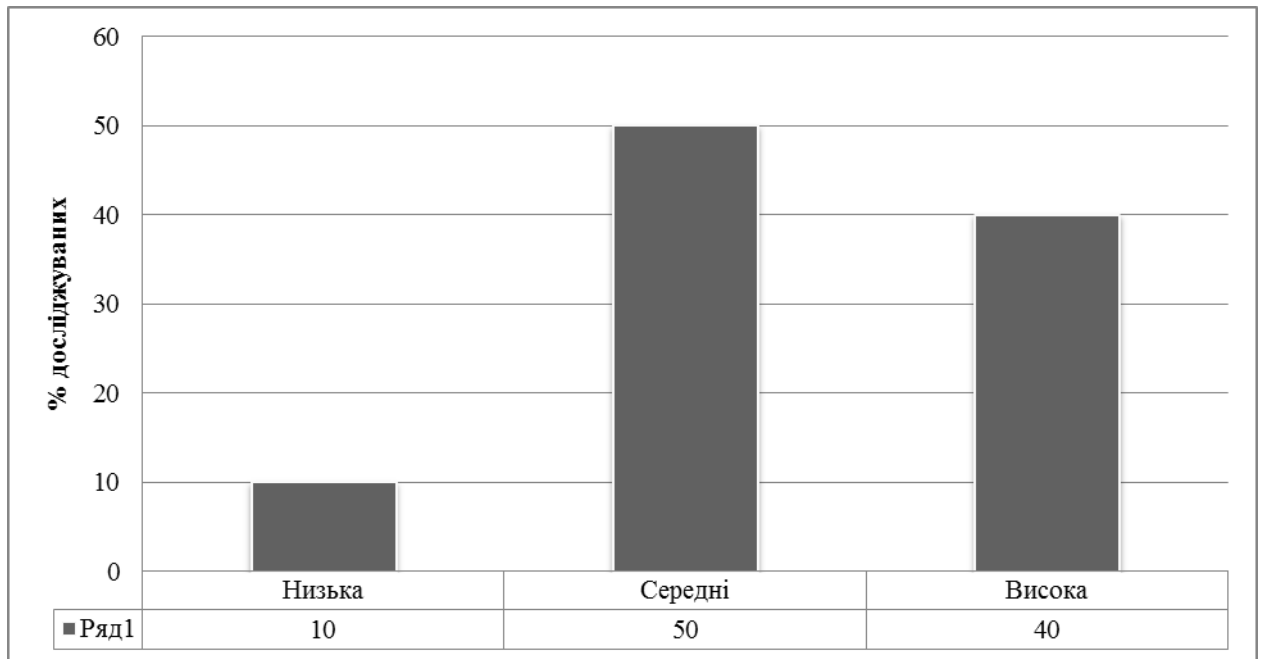


Рис. 2.2. Результати діагностики тривожності молодших школярів з легкою розумовою відсталістю за проективною методикою «Діагностика шкільної тривожності» (А. Прихожан)

Як видно із рисунка 2.2, для досліджуваних молодших школярів із легкою розумовою відсталістю властивими є досить високі показники прояву шкільної тривожності.

Так, у 40% досліджуваних дітей виявлено високий рівень шкільної тривожності, у той час як середнім рівнем прояву характеризується половина досліджуваних (50%). Тобто, для 90% діагностованих дітей властивим є підвищений рівень тривожності, яка проявляється у неспокійності, постійному хвилюванні дитини у навчальному процесі, під час виконання навчальних задач, під час спілкування з учителем, для якого потрібно бути дуже хорошим, щоб отримати похвалу, перед однокласниками, з якими хочеться залишатись в дружніх стосунках, перед батьками, які слідкують за навчальними досягненнями і вимагають вищих результатів.

Низьким рівнем прояву шкільної тривожності володіють лише 10% досліджуваних школярів. Для них перебування у навчальному середовищі

не створює такої напруженої ситуації, яка викликає стан постійного занепокоєння, прогнозування майбутніх подій у школі та немає такого страху перед школою.

Згідно із діагностикою особливостей прояву агресивності досліджуваних, яка здійснювалась за проективною методикою «Кактус» (М.А. Панфілова) ми отримали результати, які представлені на рисунку 2.3. Розглянемо їх детальніше.

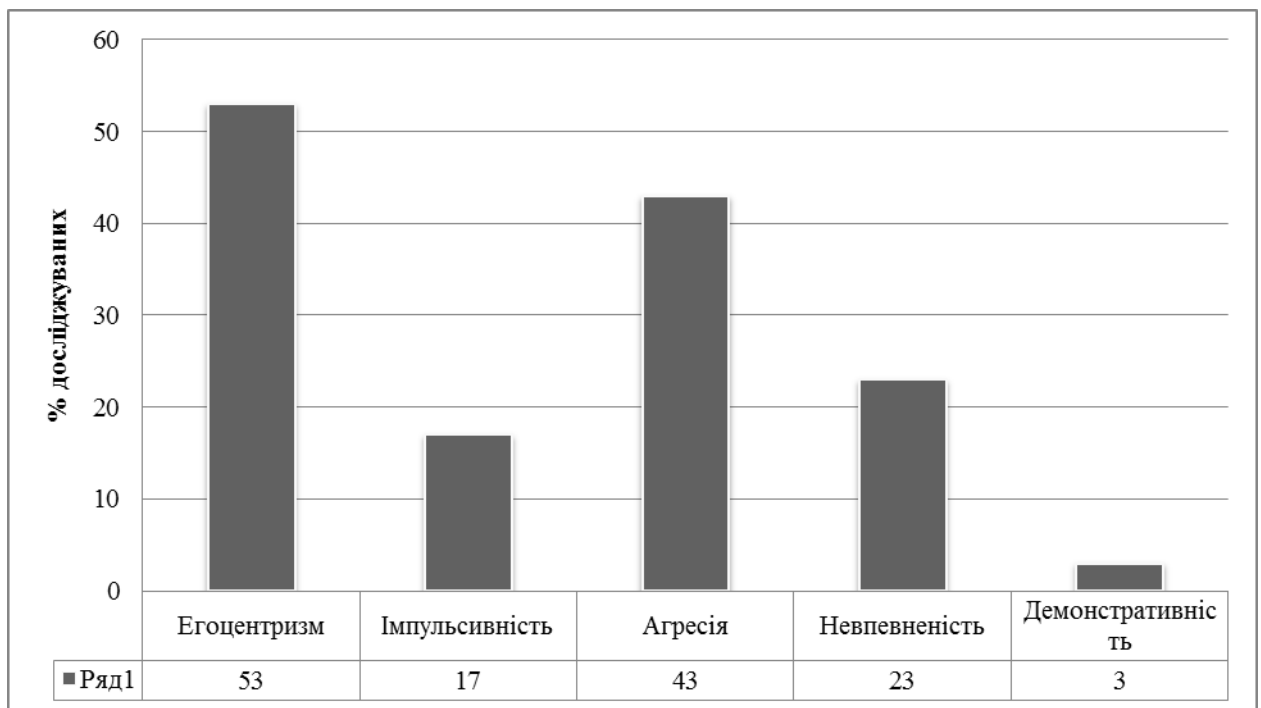


Рис. 2.3. Результати діагностики агресивності молодших школярів з легкою розумовою відсталістю за проективною методикою «Кактус» (М. Панфілова)

Крім агресивності обрана методика визначає ще й такі особливості поведінки дитини, як: егоцентризм, імпульсивність, невпевненість та демонстративність. Ми враховували ці параметри у нашому дослідженні з метою виявлення особливостей поведінки дитини у групі.

Як видно із рисунку 2.3, для переважної кількості молодших школярів, які приймали участь у дослідженні властивим є високий прояв егоцентризму. Ця характеристика виявлена у 53% досліджуваних. Для них

характерним є невміння прислухатись до думки іншої людини, визначення її заздалегідь як неправильної, орієнтування лише на власну думку. Накладення цієї характеристики особистості дитини на її соціальне життя може провокувати досить агресивну реакцію оточуючих на ігнорування думки інших людей. З іншої сторони, сама дитина може проявляти агресивність у захисті своєї думки, незважаючи на реакції, аргументи та інші фактори протилежної сторони.

Як риса особистості, імпульсивність властива для 17% досліджуваних школярів. Для цієї частини досліджуваних властивою є схильність діяти без достатнього свідомого контролю, під впливом зовнішніх обставин або емоційних переживань, підвищеної емоційної збудливості.

Агресивність властива для 43% молодших школярів із легкою розумовою відсталістю, які брали участь у дослідженні. Для значної частини вибірки властивою є схильність до спалахів гніву, злоби, руйнування, негативне, вороже ставлення до людей, оточуючого світу.

Майже для четвертини досліджуваних (23%) властивим є прояв невпевненості. Це супроводжується переживанням страху, який може виникати у ситуаціях, коли слідує подальша оцінка, і супроводжується бажання не виділятися із натовпу як в позитивному, так і негативному плані, страх відстати від інших, не встигати за загальним темпом, переживання почуття провини, невпевненості.

Досить мала кількість досліджуваних (3%) володіє демонстративністю, як підвищену потребу у досягненні успіху, приверненні уваги до своєї особистості за допомогою, часто, театралізованої поведінки.

Риси особистості, які діагностовано нами на основі цієї методики, на нашу думку, є свідченням прояву емоційної нестабільності особистості, схильності до переживання емоцій певного типу.

Остання методика, яка використана для діагностики особливостей емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю – методика «Будиночки» О.А. Орехової. Ця методика нам дала значний матеріал для аналізу, який відображений на рисунках 2.4 – 2.6.

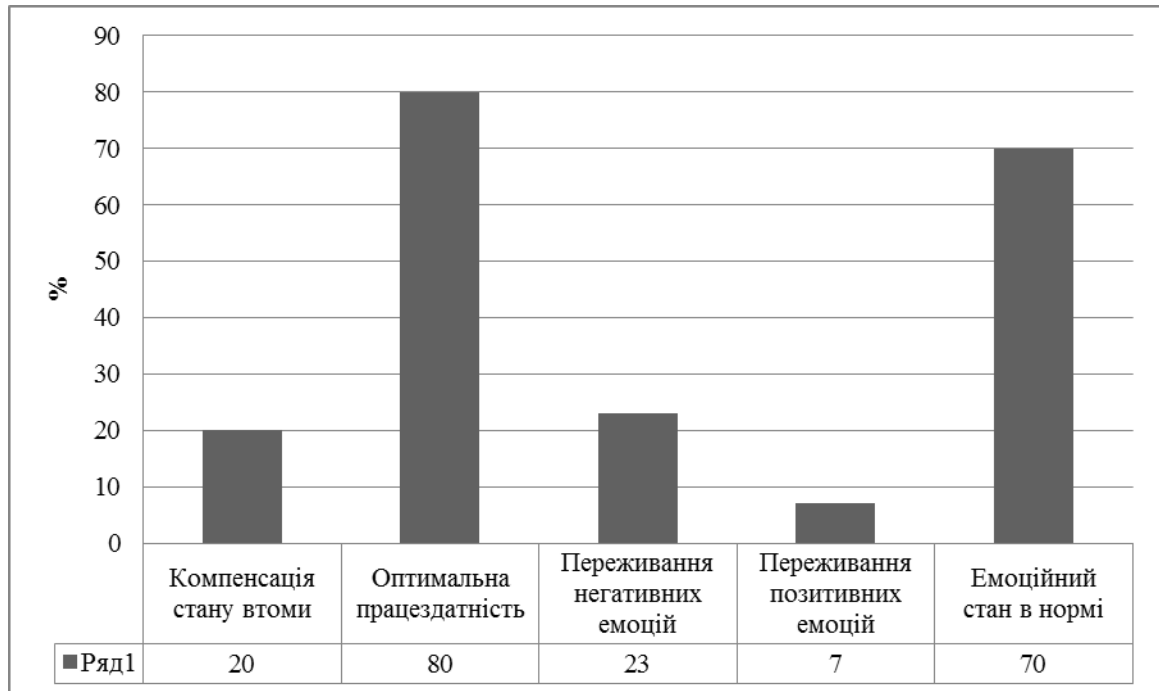


Рис. 2.4. – Результати діагностики особливостей переживання емоцій на основі проєктивної методики «Будиночки» (О. Орехової)

Згідно із результатами, які зображені на рисунку 2.4, очевидним є такі особливості досліджуваних молодших школярів із ЛРВ:

- У більшій частині досліджуваних (80%) виявлений оптимальний стан працездатності на час проведення дослідження;
- 70% досліджуваних характеризуються станом емоційної норми;
- У 7 % дітей переважають позитивні емоції;
- Для 23% властивим є переживання негативних емоцій.
- 20 % молодших школярів перебувають у стані втоми, який компенсується через підвищення активності діяльності;



З цього аналізу ми можемо побачити, що для, приблизно, 20-23 % досліджуваних дітей властивими є труднощі у переживанні емоційних станів, напруженість, втомленість, переживання негативних емоцій.

Подальший аналіз проведемо за результатами діагностики особливостей ставлення до своїх емоційних переживань, результати якої представлені на рисунку 2.5.

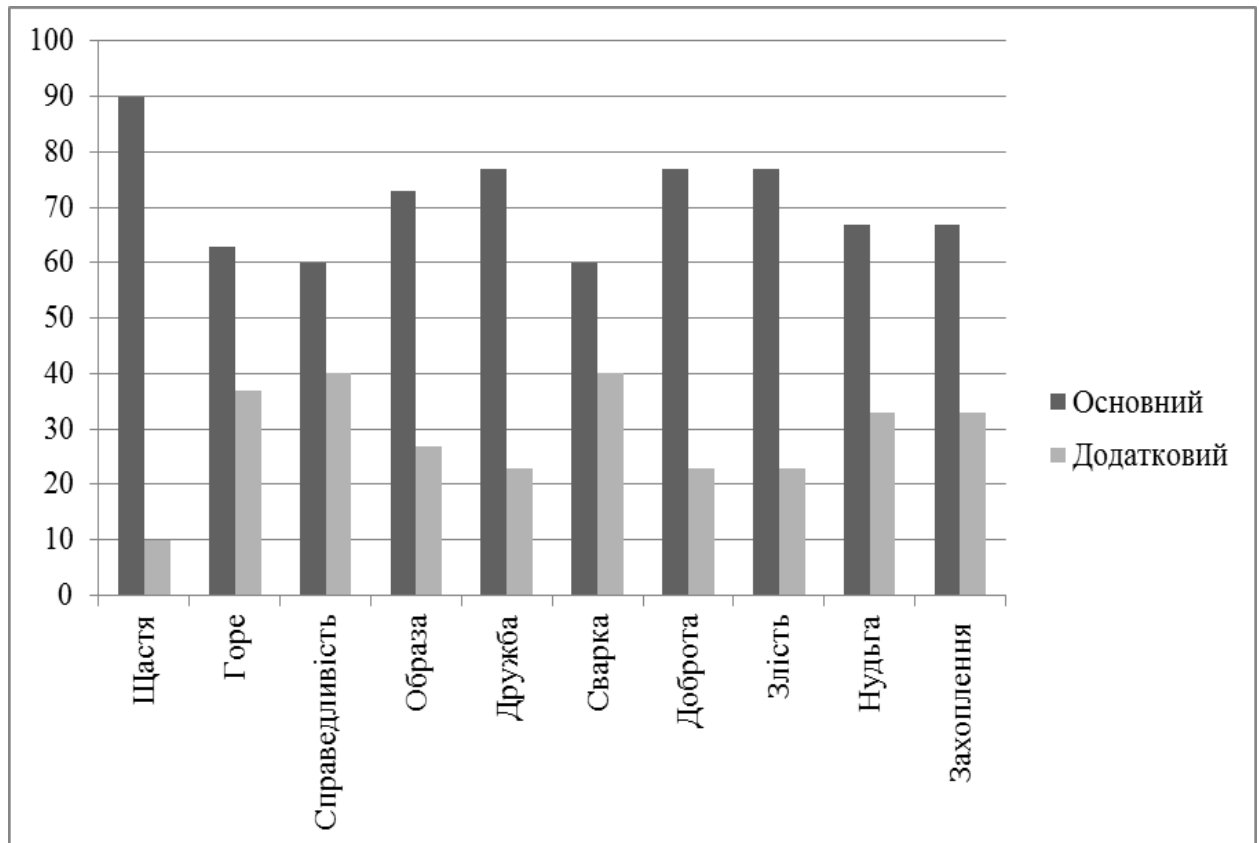


Рис. 2.5. – Результати діагностики особливостей переживання емоційних станів за допомогою проективної методики «Будиночки» (О. Орехової)

Згідно із особливостями вибору кольору для кожного із запропонованих переживань, ми можемо зробити такі висновки:

- Переживання щастя для більшої частини досліджуваних дітей (90%) оцінюється як позитивна характеристика. Тобто, для них переживання щастя є зрозумілим, приємним станом, який вони переживають регулярно;

- Переживання горя для більш, ніж половини дітей (63%) носить позитивний емоційний характер, у той час, як негативний відтінок це переживання має лише у 37% досліджуваних дітей;
- Переживання справедливості носить для 60% молодших школярів із ЛРВ позитивний характер, у той час, як для 40% - негативний;
- Переживання почуття образи, сприймається 73% як позитивна характеристика, у той час, як лише для 27% - як негативна;
- Дружба для 77% сприймається як позитивне явище, та 23% - як негативне, незадоволене;
- Сварка, як явище міжособистісної взаємодії у 60% дітей сприймається як позитивна характеристика, а 40% - як негативна;
- Доброта для 77% досліджуваних оцінюється як позитивна характеристика, для 23% - негативна;
- Злість у 77% школярів оцінюється позитивно, і лише у 23% - негативно;
- Нудьга як стан відсутності інтересу до чогось оцінюється як позитивна характеристика 67% учнів, негативно – 33 %. Такі ж самі результати досліджувані отримали при оцінці стану захопленості.

Як ми можемо помітити за результатами висвітленими вище, у досліджуваних молодших школярів із легкою розумовою відсталістю спостерігається недостатній рівень диференціювання відношення до різних переживань та станів.

Дослідження особливостей емоційного ставлення до різних сфер діяльності, результати якої висвітлені на рисунку 2.6. Згідно з отриманими результатами, ми можемо помітити, що для досліджуваних учнів молодших класів з легкою розумовою відсталістю властивим є позитивне переживання стосовно усіх сфер життя. Дещо більше незадоволення досліджуваних спостерігається в оцінці себе (37%), читанні (40%) та у процесі виконання домашнього завдання (37%).

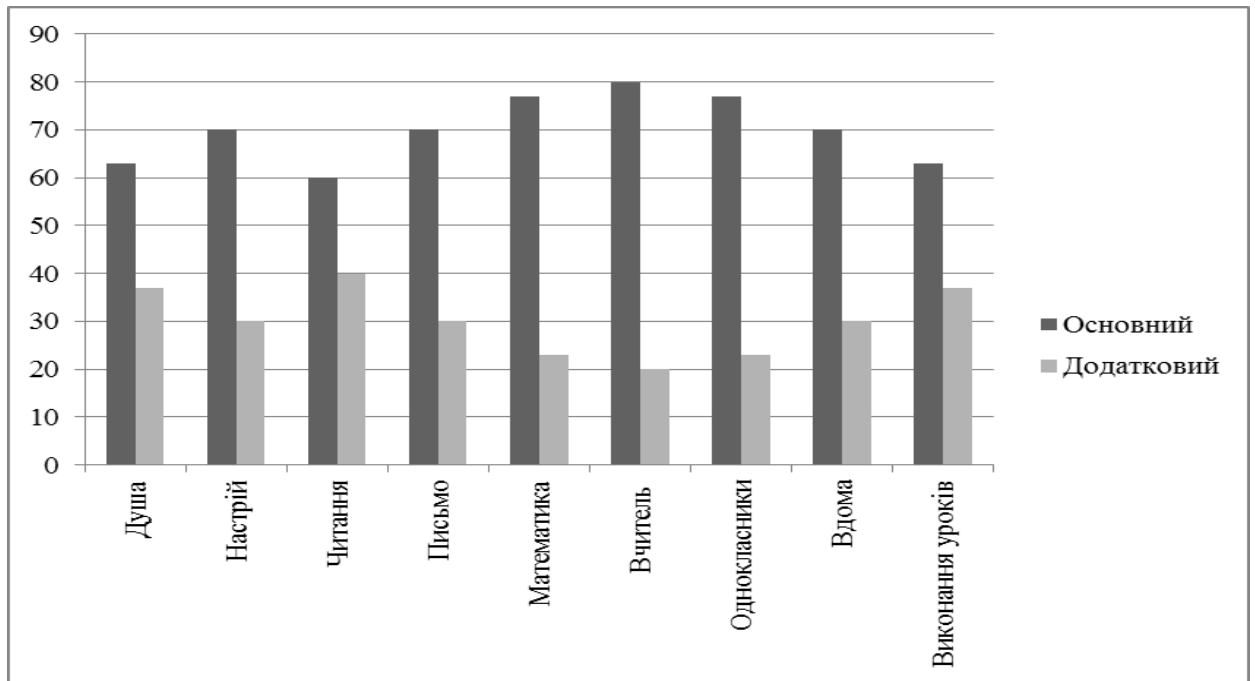


Рис. 2.6. – Результати діагностики особливостей ставлення до різних сфер життя за допомогою проективної методики «Будиночки» (О. Орехової)

За допомогою проведеного емпіричного дослідження, нами було виявлено проблемні зони розвитку емоційної сфери молодших школярів із ЛРВ, які ми врахували при створенні психокорекційної програми розвитку емоційної сфери із використанням казки. В якості проблемних зон нами виявлено: підвищений рівень шкільної тривожності, агресивність, імпульсивність, егоцентризм, нечутливість до думки та позиції партнера, переважання негативних емоцій, недостатня диференційованість емоцій та емоційних станів, низька самооцінка, переживання стосовно ситуацій читання та підготовки домашніх завдань.

## Висновок до другого розділу

За допомогою проведеного аналізу нами було виявлено особливості, які притаманні досліджуваним молодшим школярам із розумовою відсталістю:

- Середні та високі показники шкільної тривожності, неспокійності, постійному хвилюванні дитини у навчальному процесі, під час виконання навчальних задач, під час спілкування з учителем, для якого потрібно бути дуже хорошим, щоб отримати похвалу, перед однокласниками, з якими хочеться залишатись в дружніх стосунках, перед батьками, які слідкують за навчальними досягненнями і вимагають вищих результатів; низька диференційованість емоційних переживань;

- Майже для половини досліджуваних властивою є підвищена агресивність, четвертина досліджуваних володіє невпевненістю у собі; 17% дітей характеризуються підвищеним рівнем імпульсивності;

- Для 80% досліджуваних властивим є оптимальний рівень працездатності, проте, для 23% характерними є переважання негативних емоцій, а 20% перебувають у стані втоми;

- Ставлення до різних сфер діяльності та життя є недиференційованим.

На основі отриманих результатів ми виокремили основні проблеми, вирішення яких спробували втілити у психокорекційній програмі. А саме: підвищений рівень шкільної тривожності, агресивність, імпульсивність, егоцентризм, нечутливість до думки та позиції партнера, переважання негативних емоцій, недостатня диференційованість емоцій та емоційних станів, низька самооцінка, переживання стосовно ситуацій читання та підготовки домашніх завдань.

## ВИСНОВКИ

1. Психологічна корекція – це напрям роботи практичного психолога, в рамках його здійснюється усунення відхилень в психічному та особистісному розвитку школяра, розвитку його здібностей, особливостей. У психокорекційний процес входять такі складові: клієнт, психолог, теорія, система методик та технік, соціальні взаємини спеціального характеру. Психокорекційна робота базується на таких принципах: єдність корекції та діагностики, корекція «згори-донизу», корекція «знизу-вгору», нормальність розвитку, діяльнісний принцип, системність розвитку психічної діяльності.

2. Казка – це один з видів мистецтва, який представлений у вигляді відносно короткої художньої прози (розповіді про фантастичні події та персонажі). Казка виконує такі функції: діагностична, прогностична, виховна, коригувальна. Казкові ситуації широко використовують у терапії, оскільки, вони дозволяють заповнити прогалини особистісної історії клієнта за рахунок актуалізації витіснених життєвих моментів, їх усвідомлення. Таким чином, казка є «буфером», який згладжує супротив клієнта, скеровує енергію на роздуми. Казку можна використовувати такими способами: обговорення та аналіз казки, створення клієнтської казки, драматизація та інсценізація готової казки засобами акторської гри (або ляльковий театр), використання казки у арт-терапевтичній роботі. Особливого значення набуває використання казки у роботі з дітьми з особливими потребами. Використання казки у роботі з дітьми має позитивний вплив на психіку, а саме: здійснює допомогу у пізнанні оточуючого світу, полегшує розуміння та висловлювання власних емоцій, дає можливість побачити, зрозуміти та усвідомити власні проблеми, а також намітити шляхи до вирішення власних проблем.

3. Молодший шкільний вік характеризується зміною соціальної ситуації розвитку, появи нового типу діяльності (гра) та появою

новоутворень. Це, у свою чергу сприяє якісним та кількісним змінам емоційної сфери дитини цього віку. Емоційна сфера молодших школярів характеризується: багатством емоційної виразності (інтонація голосу миміка обличчя), послаблення емоційної вразливості, зменшення безпосередності прояву емоцій, розвиток інтелектуальних, моральних та естетичних почуттів, вдосконалення навичок діагностики емоційних станів інших людей, активний розвиток соціальних емоцій (самолюбство, альтруїзм, товарицькість та ін.).

4. Для дітей із легкою розумовою відсталістю характерним є специфічні особливості розвитку емоційної сфери, яка відрізняється від особливостей розвитку у здорових молодших школярів. А саме: грубі первинні зміни емоційної сфери, емоційна незрілість, низький розвиток інтелектуальних емоцій, не відбувається розвиток соціальних емоцій, молодиференційованість та бідність переживань, одноманітність та нестійкість в переживань, які виникають на дії конкретних подразників, невідповідність емоцій та переживань до факторів, які їх викликають. Вони здатні більш-менш успішно ідентифікувати емоції оточуючих за їхніми зовнішніми проявами, але власний емоційний стан вони часто охарактеризувати не здатні. Симптомами порушення емоційної сфери у молодших школярів із ЛРВ є: дратівливість, надмірна збудливість, непосидючість, руховий неспокій, відсутність опосередкованої мотивації.

5. На основі проведеного емпіричного дослідження особливостей емоційної сфери молодших школярів із ЛРВ нами були виявлені такі особливості: низька диференційованість емоційних переживань, підвищений рівень шкільної тривожності, підвищена агресивність, невпевненість у собі, імпульсивність, не диференційованість у ставленні до різних сфер діяльності, переживання негативних емоцій та переважання оптимального рівня працездатності.

6. Отримані за допомогою емпіричного дослідження результати далі можливість скласти психокорекційну програму розвитку емоційної

сфери молодших школярів із розумовою відсталістю з використанням казки.. Дана програма складається із 50 занять, тривалістю 45 хвилин кожне. Апробація програми проходила з періодичністю 2 заняття в тиждень, протягом 6 місяців роботи із групою досліджуваних молодших школярів із легкою розумовою відсталістю, які були обрані за результатами проведеної діагностики та характеризуються найгіршими показниками функціонування емоційної сфери. До цієї групи увійшло 12 молодших школярів.

7. Повторна діагностика особливостей розвитку емоційної сфери після закінчення циклу психокорекційних занять та порівняння отриманих результатів із результатами попереднього дослідження (до проведення психокорекційної програми) дозволило нам помітити такі особливості емоційної сфери молодших школярів із легкою розумовою відсталістю: зниження рівня шкільної тривожності, егоцентризму, імпульсивності, агресивності, невпевненості, зменшилась частка дітей з ознаками втоми, виснаження, знизилась кількість дітей з переважанням негативних емоцій. Отримані результати свідчать про те, що казка є ефективним засобом психокорекційної роботи емоційної сфери молодших школярів із ЛРВ.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розширенні психокорекційної програми розвитку особистості молодших школярів із легкою розумовою відсталістю із охопленням більшої кількості психічних структур.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аландаренко Ю. Страхі дітей. Шляхи подолання: семінар-тренінг для вчителів молодших класів. *Шкільному психологу. Усе для роботи*: Науково-методичний журнал. 2014. № 9. С. 26-30.
1. Антипова К. Тістопластика та казкотерапія: робота з учнями початкових класів. *Психолог (Шкільний світ)*. 2012. № 13-14. С. 5–8.2.
2. Астремська І. Комбінація арт-терапії з іншими формами терапії творчістю <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/348/9.pdf>
3. Атаманчук Н. Розвиток самосвідомості на ранніх етапах онтогенезу. Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі : збірник наукових праць. Полтава : Освіта, 2007. С.7-15.
4. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
5. Веракса О. Про користь чарівної казки: психоаналітичний підхід. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 10. С. 63-68
6. Виходцева О. Невротичні розлади особистості: психотерапевтична допомога при неврозах. *Психолог*. 2007. № 41 (281). С. 20-24.
7. Герман Н. І., Горобець Т.В. Казкотерапія як один із методів практичної діяльності психолога: методичний посібник. Черкаси: Вид. від Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, 2015. 142 с.
8. Гридковець Л. Долаймо труднощі разом з дитиною. Казкотерапія дитячих проблем. Львів : Скриня : Монастир Редемптористів, 2013. 66 с.
9. Данилюк І. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 6. С. 161-173.
10. Дунаєвська Л.Ф. Українська народна проза (легенда, казка):



еволюція епічних традицій. Київ, 1997. 435 с.

11. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

12. Єгорушкіна К. Творимо терапевтичну казку: крок за кроком. *Вихователь-методист дошкільн. закл.* 2012. № 2. С. 14-16.

13. Єнгаличева І.В. Казкотерапія як один із методів корекційно-розвиваючої роботи з педагогічно занедбаними учнями. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*, Випуск 25. С. 70-72.

14. Забродська М.М. Вікова психологія: навч. посібник. Київ: МАУП, 1998. 92 с.

15. Заліток Л. Казкотерапія за Василем Сухомлинським. *Інноватика у вихованні.* 2017. Вип. 6. С. 99-106.

16. Замелюк М., Міліщук С. Казкотерапія як психологічний метод у роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ.* 2019. № 63. Т. 1. С. 41-44.

17. Зонова О. Сутність феномену страху особистості в історичному екскурсі філософії та психології. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.* Київ., 2007. Т.7, вип. 10. С. 122-130.

18. Іванюк Н. «Кольорові казки» лікують, розвивають, розважають. *Дошкільне виховання.* 2012. № 2. С. 16-19.

19. Іванюк Н. Кольорові казки для дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2009. № 10. С. 48-51.

20. Казачінер О., Бойчук Ю. Основи казкотерапії. Практикум для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта». Харків, 2022. 80с.

21. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 4-7.
22. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів. *Дошкільне виховання*. 2003. № 9. С.14 – 15
23. Киричук Т. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4 (44). С. 30.
24. Кіян Л. Казкотерапія – технологія розвитку психічного здоров'я і творчості дітей дошкільного віку. Олександрія: Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №25 Олександрійської міської ради Кіровоградської області, 2013. 43 с.
25. Кобзєва І. (2022). Подолання психічної травми у дітей за методами казкотерапії. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Серія: Філософія, Педагогіка, 1 (2), 66-72. Отримано з <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp/article/view/52>
26. Кононко О. Навчаємо старших дошкільників відрізняти реальні страхи від уявних. *Вихователь-методист дошкільного закладу: Щомісячний спеціалізований журнал* 2016. № 7. С. 25–35.
27. Кононко О. Уміння долати страх: сутність психологічні умови формування в ранньому онтогенезі. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, Україна, 4–5 березня 2016 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. 132 с.
28. Косарева О. Особливості застосування казкотерапії при подоланні емоційних проблем у дітей. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр.* 2012. Вип. 4 (47). С. 94-98
29. Кулачківська С. Методи вивчення психічного розвитку дитини дошкільника. Київ: Світич, 2003. 40 с.
30. Кучеренко Ж. Казка як складова освітнього процесу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 10. С. 59-62.

31. Лешкова Т. Коробка зі страхами. *Дошкільне виховання*. 2004. № 10. с.30-32.
32. Лисанець Ю. Медичний наратив як лінгвістична категорія [http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/8167/1/Medychnyu\\_naratyv\\_yak\\_linhvistychna\\_katehoriya.pdf](http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/8167/1/Medychnyu_naratyv_yak_linhvistychna_katehoriya.pdf)
33. Локарева Г. Казкотерапія в підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності: теорія і практика : монографія; Держ. ВНЗ «Запоріж. нац. ун-т» М-ва освіти і науки України. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 415 с.
34. Магдисюк Л., Замелюк М., Безпарточна О., Борбич Н. Психологічна допомога дитині та сім'ї: практикум. навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 280 с.
35. Магдисюк Л., Федоренко Р., Замелюк М. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. 152 с.
36. Мілютіна К. Психологія сім'ї. Техніки раціонально-інтуїтивної психокорекції родини. Київ: Главник, 2007. 144 с.
37. Мовчан М. Феномен страху в сучасному світі. *Філософські обрії*. 2012. № 28. С. 94–102.
38. Москаленко В. Соціальна психологія: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
39. Музичук О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 17. С. 22-35.
40. Мушкевич М. Казкотерапія як метод психологічного супроводу сімей із проблемною дитиною. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С.56
41. Мушкевич М. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 464 с.

42. Мушкевич М., Федоренко Р., Дучимінська Т., Магдисюк Л. Психологія молодшої сім'ї: монографія. Вид. 2-ге, доповн. та змін. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 392 с.
43. Мушкевич М., Федоренко Р., Коширець В. Психологічне консультування та психотерапія: зміст, прийоми, технології: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 300 с.
44. Мушкевич М., Чагарна С. Основи психотерапії : навч. посіб. Вид. 3-тє. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 420 с.
45. Назаревич В. Психологічні детермінанти проявів шкільних страхів у молодших школярів. Освіта регіону. *Політологія. Психологія. Комунікації*. Всеукр. асоц. політ. наук. Київ : Україна, 2010. № 1. С. 236-240.
46. Олійник Л. Психокорекція дитячих «медичних» страхів. *Дошкільне виховання*. 2011. №2. С. 22–25.
47. Ольхович А. В., Мордвінова І. В. Використання казкотерапії на уроках з «Основ здоров'я» в початковій школі. *Вісник. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*, №136. 2016. С.148-151.
48. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. 2-ге вид. Київ.: Шк. Світ. 2011. 112 с.
49. Осадько Л. Страх ситуацій: специфіка психологічної допомоги. *Психолог*. 2004. № 9. С. 13 – 16.
50. Піддубна О. Задоволеність шлюбом і рівень суб'єктивного контролю в подружній парі. *Соціальна психологія* 2004. № 6. С. 172–178.
51. Підлипна Л. Казка в роботі практичного психолога та соціального педагога. *Психолог (Шкільний світ)*. 2012. № 20. С. 43–46.
52. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : науково – методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 140 с.
53. Пов'якель Н., Склярєнко О. Психологія дитячих страхів. Бібліотека «Шкільного світу». *Психолог. Бібліотека*. 2011. № 1. С. 3–126.

54. Пок'явель Н., Скляренко О. Психологія дитячих страхів. Київ: Шк. Світ, 2011. 128с.
55. Полковенко Т., Полковенко О. Видання для казкотерапії: вихователям, педагогам, психологам, батькам. ScienceRise. 2016. № 6(1). С. 44-48. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text\\_2016\\_6%281%29\\_\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2016_6%281%29__8)
56. Помиткіна Л. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування: Монографія. Київ.: Книжкове видавництво НАУ, 2007. 180 с.
57. Помиткіна Л., Злагодух В., Хімченко Н., Погорільська Н. Психологія сім'ї. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.
58. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.
59. Походенко С. В. Герої українських народних казок в архетиповій свідомості суспільства. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 9. С. 106-117.
60. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. Київ.: Академвидав, 2006. 424 с.
61. Психологічний словник /Авт.-уклад. В. Синявський, О. Сергеєнкова / За ред. Н. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 27 с.
62. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 11, 2015. 293-298.
63. Свиридова Є. Чарівні казки та прийоми їх аналізу на уроках літературного читання. Поч. школа. 2004. № 6. С. 55.
64. Сергеєнкова О. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
65. Скляренко О. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2005. 20 с.

66. Соловйова Л. Казкотерапія у навчально-виховному процесі [Текст]. *Початкова освіта (Шкільний світ)*. 2010. № 15. С. 12-13.
67. Ставицька О. Г. Технології казкотерапія у практиці психологічного консультування. *Психологічні перспективи*. Вип. 19, 2012. С. 228-235.
68. Ставицька О. Технології казкотерапії у практиці психологічного консультування. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 19. С. 228-236.
69. Сущинська Т. Особливості образу «Я» дітей дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія «Філософія, педагогіка, психологія»*. 2013. С. 152.
70. Титаренко Т. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ.: Каравела, 2013. 372 с.
71. Тихомирова Є. Конфліктологія та теорія переговорів. Підручник. Рівне: Перспектива, 2007. 389 с.
72. Трегуб О. Казкотерапія в роботі практичного психолога ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 255-260.
73. Туріщева Л. Функції й форми використання психологічних казок *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2010. №4. С. 32–34.
74. Туров М. Створи себе через казку: посіб. для батьків, учителів, вихователів, керівників гуртків і методистів; заг. ред. С. Чередниченко; Інститут розвитку інтелекту дитини (ІРІД), Дитячий Фонд Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ). Київ: Кобза, 2003. 128 с.
75. Федоренко Р. Психологія сім'ї: навчальний посібник. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 362 с.
76. Філоненко М. Психологія спілкування. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
77. Філь О.В. Казкотерапія в соціально-педагогічній практиці. *Вісник Запорізького національного університету*, №1. 2008. С. 227-232.

78. Фрадинська А. П., Лазаревська Ю. В. Казкотерапія, як засіб психотерапії емоційної сфери молодших школярів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, №10, 2015. С. 66-69.

79. Цимбалюк І. Психологічне консультування та корекція: навч. посібник. Рівне: ЦНТІ, 2001. 65 с.

80. Шабанова, Л. Формування життєтворчих компетентностей молодших школярів засобами казкотерапії. *Шкільна бібліотека плюс*. 2011. № 1. С. 7–9.

81. Шестопап І. Казкотерапія як ефективний метод роботи психотерапевта з дітьми. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». *Психологія*. 2020. Вип. 10. С. 143-147.

82. Шик Л. Казкотерапія в роботі з дошкільниками «Основа», 2012. 240 с.

83. Bełtkiewicz, D. (2013). Baśń kontra waśń – bajkoterapia jako nowa metoda rekonstrukcji systemu wartości rodzin zaburzonych. W: I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 150–165). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

84. Bełtkiewicz, D. (2013). Potrzeba tolerancji w środowiskach multikulturowych – bajkoterapia jako metoda wspierająca. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań* (s. 275–283). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

85. Bełtkiewicz, D. (2014). Fairy tale therapy as a form of developing emotional intelligence in preschool and early school children. W: *Proceedings of IAC-ETeL 2014. International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning*. MAC Prague consulting Ltd.

86. Bełtkiewicz, D. (2014). Social work with regard to families afflicted by alcoholic problem: biblio- and fairy tale therapy as forms of emotional support. W: M. Slaná, A. Kállay, M. Hromková (red.), *Social Work*

Identity in Europe An Academic and Professional Debate. Trnava: Trnava University.

87. Borecka, I. (2004). *Z motylem w tle. O baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałbrzychu.

88. Cichla, J. (2011). *Źródła zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej na terenie m. Głogowa*. W: Z. Palak, M. Piątek, A. Róg, B. Zięba-Kołodziej (red.), *Jakość życia w procesie rozwoju dzieci i młodzieży* (s. 124–143). Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu.

89. Cichoń-Piasecka M., *Baśń w kulturze, terapii i wychowaniu*, [w:] *Baśń w terapii i wychowaniu*, red. S. Kawalla, E. Lewandowska-Tarasiuk, J. W. Sienkiewicz, Warszawa 2012.

90. Dymiel-Trzebiatowska Hanna, *W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2014.

91. Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.

92. Guerin, S., Hennessy, E. (2008). *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk: Biblioteka Wychowawcy – Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

93. Handford Olga, Karolak Wiesław, *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2007.