ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКОТЕРАПИИ В ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАТУСА И ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Джанпеисова Г.Э.
профессор кафедры Психология
филиала Российского государственного
педагогического университета
им. А. И. Герцена, г. Ташкент

Макеева В.В.
Студент 3 курса
Филиала Российского государственного
педагогического университета
им. А. И. Герцена, г. Ташкент
https://doi.org/10.5281/zenodo.22860416

Аннотация. В публикации раскрываются возможности метафорико-символического инструментария сказкотерапии и экспрессивных арт-методик при нивелировании деструктивных эмоциональных проявлений, школьной тревожности и трудностей поведенческой адаптации в младшем школьном возрасте. Представлены результаты формирующего психолого-педагогического эксперимента, реализованного в общеобразовательном звене (г. Ташкент; *N*=40 , 3–4 классы). Доказана результативность модульной коррекционно-развивающей программы: выявлены статистически достоверное снижение индекса агрессивности и фобических проявлений, стабилизация самооценки, укрепление эмоциональной саморегуляции и повышение уровня социальной интеграции в детском коллективе.

Ключевые слова: психология младшего школьника; сказкотерапевтические техники; эмоциональная лабильность; дезадаптация; преодоление тревожности; самооценка; поведенческая саморегуляция; проективная диагностика; арт-терапия.

ВВЕДЕНИЕ

Вектор социокультурной эволюции, сопряженный с интенсивной цифровизацией образовательного пространства и ростом когнитивно-информационных перегрузок, обостряет проблему сохранения психологического благополучия учащихся на этапе младшего школьного возраста. Смена доминирующего типа деятельности, вхождение в нормативно регламентированную школьную среду и адаптация к критериальному оцениванию нередко сопровождаются дезадаптивными реакциями: невротизацией, аффективной неустойчивостью, деструктивной тревожностью и снижением коммуникативной гибкости.

Классические директивные методы психологической интервенции в работе с детьми 8–10 лет обнаруживают невысокую результативность, так как активизируют механизмы психологического сопротивления. В данном контексте актуализируется

внедрение экосистемных, опосредованных технологий. Сказкотерапия как полифункциональное направление практической психологии интегрирует в себе глубинные проективные ресурсы архетипических образов и метафор, позволяя осуществлять деликатное переформатирование детского субъективного опыта без насильственного вторжения в границы формирующейся личности.

Цель настоящего исследования — научно-методическое обоснование и экспериментальная верификация действенности сказкотерапевтического комплекса в оптимизации эмоциональной устойчивости, гармонизации Я-концепции и коррекции поведенческих реакций младших школьников.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретико-методологическую платформу работы сформировали:

- концепция архетипической символики коллективного бессознательного (К. Г. Юнг);
- культурно-историческая теория опосредованного генеза высших психических функций (Л. С. Выготский);
- аксиологические и смыслообразующие постулаты психологического анализа нарративов (Б. Беттельхейм);
- структурно-содержательная модель комплексной сказкотерапии (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева).

Эмпирическая база исследования охватила учащихся 3–4 классов школы № 42 Шайхантахурского района г. Ташкента. Выборка (N=40) была сбалансирована и разделена на две эквивалентные когорты: экспериментальную (ЭГ, n=20) и контрольную (КГ, n=20).

Для фиксации параметров эмоциональной, личностной и поведенческой сфер применялась мультимодальная батарея диагностик:

1. *Клинико-психологические и феноменологические методы:* направленное педагогическое наблюдение в учебных и внеурочных ситуациях, полуструктурированное биографическое интервью.
2. *Проективно-графические пробы:* методика незаконченных предложений, тестовое задание «Рисунок сказочного персонажа, похожего на меня» (оценка символической самоидентификации и скрытых интрапсихических конфликтов).
3. *Шкалированные стандартизированные методы:* адаптированная шкала детской тревожности, картирование поведенческих паттернов экспертной группой педагогов.
4. *Математико-статистический аппарат:* дескриптивная статистика, сопоставительный анализ эмпирических сдвигов с использованием t -критерия Стьюдента. Количественные маркеры дифференцировались по десятибалльному континууму: низкий (1–3), средний (4–7) и высокий (8–10) уровни развития параметров.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Констатирующий этап диагностировал однородность обеих групп: повышенная и выраженная тревожность фиксировалась у трети респондентов (35% в КГ и 33% в ЭГ),

слабая эмоциональная устойчивость — более чем у 60% выборки, а низкая самооценка и отсутствие веры в собственные возможности — у порядка 40% детей. Четверть учащихся обеих групп характеризовалась конфликтностью и импульсивной агрессией в межличностных контактах.

Формирующий этап предполагал внедрение в образовательно-воспитательный процесс экспериментальной группы пролонгированного развивающего курса из 16 очных сессий (дважды в неделю по 40–45 минут). Модель каждого модуля базировалась на пятичастном дидактическом цикле:

Эмоциональная сонастройка—Работа с терапевтическим текстом—Арт-трансформация—Драматиз

Сессионная работа включала десенсибилизацию страхов на базе метафор («Слоненок Тими»), расширение спектра эмоциональной дифференциации («Резервуар эмоций»), а также открытие личностных внутренних ресурсов («Внутренний волшебный союзник», «Путь персонажа через барьеры»).

Контрольный замер показал качественную реорганизацию психологического профиля участников формирующей программы.

Таблица 1. Сравнительная динамика показателей эмоционально-личностной и поведенческой сфер учащихся контрольной и экспериментальной групп (%)

Диагностируемый параметр	Группа	Входной срез (низк. / средн. / выс.)	Итоговый срез (низк. / средн. / выс.)	Достоверность сдвига (t-критерий; p)
Уровень школьной тревожности	КГ	18% / 47% / 35%	16% / 48% / 36%	*t*=0,41;*p*>0,05
	ЭГ	16% / 51% / 33%	40% / 52% / 8%	*t*=3,48;*p*<0,01
Эмоциональная устойчивость	КГ	62% / 20% / 18%	64% / 22% / 14%	*t*=0,52;*p*>0,05
	ЭГ	61% / 27% / 12%	18% / 60% / 22%	*t*=3,62;*p*<0,01
Выраженность фобических реакций	КГ	20% / 55% / 25%	18% / 57% / 25%	*t*=0,38;*p*>0,05
	ЭГ	23% / 54% / 23%	42% / 48% / 10%	*t*=3,15;*p*<0,01

Диагностируемый параметр	Группа	Входной срез (низк. / средн. / выс.)	Итоговый срез (низк. / средн. / выс.)	Достоверность сдвига (t-критерий; p)
Уверенность в персональных силах	КГ	41% / 46% / 13%	39% / 47% / 14%	*t*=0,29;*p*>0,05
	ЭГ	39% / 48% / 13%	22% / 52% / 26%	*t*=2,84;*p*<0,01
Внутриличностная стабильность	КГ	44% / 43% / 13%	42% / 44% / 14%	*t*=0,33;*p*>0,05
	ЭГ	42% / 45% / 13%	24% / 49% / 27%	*t*=2,91;*p*<0,01
Адекватность самооценки	КГ	38% / 49% / 13%	36% / 50% / 14%	*t*=0,44;*p*>0,05
	ЭГ	40% / 47% / 13%	22% / 55% / 23%	*t*=2,79;*p*<0,01
Степень поведенческой агрессии	КГ	22% / 53% / 25%	24% / 52% / 24%	*t*=0,22;*p*>0,05
	ЭГ	24% / 51% / 25%	46% / 42% / 12%	*t*=3,31;*p*<0,01
Школьная адаптивность в коллективе	КГ	35% / 45% / 20%	34% / 46% / 20%	*t*=0,31;*p*>0,05
	ЭГ	37% / 44% / 19%	18% / 50% / 32%	*t*=3,02;*p*<0,01

Рис. 1. Вектор качественной динамики личностно-поведенческих характеристик испытуемых экспериментальной группы после формирующей программы

Аналитическая интерпретация данных

Сопоставительный анализ констатирующего и контрольного срезов демонстрирует статистически подтвержденную дифференциацию результатов между группами:

- В контрольной когорте динамика показателей оставалась в пределах фоновых колебаний и погрешности измерения ($p>0,05$). Естественное психовозрастное созревание без специализированного психологического вмешательства не привело к значимой компенсации эмоционального неблагополучия: треть школьников (36%) сохранила выраженную тревожность, а четверть (24%) — деструктивные формы агрессивного реагирования.
- В экспериментальной когорте зафиксирована глубокая структурная перестройка психологического профиля ($p<0,01$). Индекс выраженной тревожности снизился более чем в 4 раза (с 33% до 8%), а проявления детских страхов сократились с 23% до 10%.
- Личностный и поведенческий регистры: доля детей с низкой нестабильной самооценкой снизилась практически вдвое (с 40% до 22%), уступив место преобладанию адекватного и высокого уровней самовосприятия (совокупно 78%). Показатели открытой агрессивности упали с 25% до 12% при параллельном росте группы с бесконфликтным поведением до 46%. Успешная интеграция в ученический коллектив выросла до 32% (против 19% на констатирующем этапе), что подтверждает переход сформированных сказкотерапевтических метафорических опор во внутренний план действий ребенка.

ОБСУЖДЕНИЕ

Конгруэнтность полученных результатов теоретическим ожиданиям объясняется спецификой терапевтического механизма сказки. В отличие от вербально-логических нотаций, сюжетная проекция снимает когнитивные барьеры: ребенок переносит актуальный психологический конфликт на вымышленного персонажа, что делает процесс осознания трудностей безопасным.

Купирование агрессивных реакций обусловлено интернализацией конструктивных поведенческих моделей: проживая сказочные перипетии, школьник осваивает алгоритмы диалогового взаимодействия и ненасильственного отстаивания собственных границ. Сопряжение анализа текста с экспрессивным арт-творчеством обеспечивает каналы соматической и эмоциональной разрядки (катарсиса), переводя неосознаваемое внутреннее напряжение в социально одобряемый творческий артефакт.

Таким образом, подтверждена ключевая гипотеза: сказкотерапия выступает не только адресным коррекционным средством при локальных девиациях, но и универсальной превентивной матрицей, предупреждающей вторичные невротические наслоения и школьную дезадаптацию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Интеграция сказкотерапевтических технологий в структуру психологического сопровождения начального общего образования доказала высокую продуктивность в гармонизации аффективно-личностной сферы младших школьников.
2. Реализованная 16-часовая интервенция обеспечила статистически подтвержденное снижение личностной и школьной тревожности, купирование

фобических установок, формирование реалистичной позитивной Я-концепции (рост показателей адекватной самооценки до 55%) и существенный скачок показателей групповой адаптивности (до 32% высокого уровня).

3. Практическим психологам образовательных учреждений целесообразно использовать предложенный сказкотерапевтический алгоритм в модульном формате (не реже 1–2 раз в неделю), комбинируя анализ метафор с драматизацией и изобразительными техниками для достижения долговременной эмоциональной стабильности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беттельхейм Б. О пользе волшебства. Смысл и значение волшебных сказок / Пер. с англ. Е. Семёновой. — М.: Изд-во В. Ю. Секачев, 2019. — 464 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Педагогика, 2018. — 224 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2021. — 432 с.
4. Юнг К. Г. Архетип и символ. — М.: Ренессанс, 2020. — 304 с.
5. Баходирова М. М. Сказка и сказкотерапия в работе практического психолога: Выпускная квалификационная работа / Науч. рук. канд. пед. наук, проф. Т. Э. Набиев. — Ташкент: Филиал РГПУ им. А. И. Герцена, 2026. — 59 с.
6. Лазурский А. Ф. Об естественном эксперименте // Экспериментальная психология. — 2010. — Т. 3, № 2. — С. 87–98.
7. Бородачёв С. М. Методы математической статистики: учебное пособие. — Екатеринбург: УрФУ, 2012. — 129 с.
8. Джанпеисова Г. Э. Психологический ресурс классической и национальной сказки в личностно-эмоциональном развитии детей // Bolalik akademiyasi. — 2026. — № 2. — С. 31–38.