

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра теоретичної та консультативної психології**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЗІНЧЕНКО НАДІЯ ВІКТОРІВНА

УДК159.922.8:[159.923.2:615.8] (043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я» ПІДЛІТКІВ
ЗАСОБАМИ «СЕНДПЛЕЙ»**

05 Соціальні та поведінкові науки

053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____  Н. В. Зінченко

Науковий керівник: Булах Ірина Сергіївна, доктор психологічних наук,
професор.

Київ 2025

АНОТАЦІЯ

Зінченко Н.В. Психологічні особливості розвитку образу «Я» підлітків засобами «Сендплей». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктор філософії у галузі психології за спеціальністю 053 «Психологія» – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2025.

Актуальність теми дисертації зумовлена, передусім, важливістю трансформаційних психологічних процесів, що відбуваються протягом підліткового періоду та визначають особливості процесу дорослішання особистості підлітків, зокрема розвиток самосвідомості. Кризовий характер цього періоду посилюється несприятливими зовнішніми впливами (пов'язані з відголосками пандемії, початок повномасштабного вторгнення, військові події, що досі тривають в Україні, розвиток інноваційних технологій) та безпосередньо й опосередковано впливають на зниження потенціалів розвитку самосвідомості та образу «Я» підлітків. Саме тому формування позитивного образу «Я» у підлітків є ключовим фактором для їхнього подальшого психологічного благополуччя та успішної соціалізації.

Актуальність дослідження психологічних особливостей розвитку образу «Я» у підлітків засобами «Сендплей» зумовлена необхідністю глибшого розуміння механізмів впливу цього методу на формування самосвідомості та ідентичності в сучасних змінних та кризових умовах. Таким чином, наше дослідження спрямоване на вивчення впливу «Сендплей» на розвиток образу «Я» у підлітків, який ми вбачаємо як своєчасний та важливий для надання психологічної допомоги особистості періоду дорослішання у формуванні власного образу «Я» та розвитку самосвідомості.

Мета роботи полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні сутності та специфіки становлення образу «Я» у структурі самосвідомості підлітків, емпіричному визначенні особливостей його розвитку, розробці й впровадженні технологій підвищення потенціалу досліджуваного психологічного феномена періоду дорослішання засобами «Сендплей».

У *першому розділі* дисертації представлено теоретико-методологічні засади дослідження розвитку образу «Я» особистості за різними науковими підходами психології, а саме: *функціональний підхід* В. Джеймса, *соціально-психологічний підхід* у межах концепції символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Дж. Мід), *психодинамічний підхід* класичного психоаналізу та його сучасних напрямків (аналітична психологія К.-Г. Юнга, індивідуальна психологія А. Адлера, теорія невротичної особистості К. Горні, Его-психологія Г. Гартмана, психосинтез Р. Ассаджіолі, теорії психосоціального розвитку Е. Еріксон, Дж. Марсія, транзакційного аналізу Е. Берн), *гуманістичний підхід психології* (К. Роджерс, Р. Бернс), *когнітивний підхід* (Ж. Піаже, А. Елліс. А. Бек).

Окреслено внесок українських вчених у дослідження самосвідомості дітей, підлітків та дорослих (П. Р. Чамата, М. Й. Боришевський, І.Д, Бех, І. С. Булах, О. Є. Гуменюк, Н. В. Чепелева та інші). Це дозволило уточнити зміст поняття образу «Я» і відокремити його від споріднених термінів: Его, самість, Я-концепція, ідентичність, самосвідомість, самооцінка, самоствавлення, саморефлексія. Сформульовано уявлення про його природу та сутність; виділено ключові чинники розвитку самоусвідомлення в контексті різних психологічних підходів, теорій та концепцій.

Образ «Я» розглядається як цілісне, структуроване, відносно стійке уявлення особистості про себе, що є її усвідомленою та значущою частиною. Це центральна структура самосвідомості, яка опосередковує сприйняття чинників зовнішнього світу, їх вплив на особистість, відповідні емоційні, когнітивні та поведінкові реакції. Образ «Я» є основою життєвого сценарію, згідно з яким індивід будує свою діяльність і спілкування. Зміст, структура і гармонійність образу «Я» мають вирішальне значення для самопроектування та розвитку особистості.

Розкрито вікову специфіку розвитку самосвідомості та образу «Я» в період дорослішання. Психічний розвиток підлітка представлено як процес зростання психічних здібностей, тісно пов'язаний з формуванням

ідентичності, усвідомленням та відчуттям себе як особистості, відмінної від інших людей, точніше, з розвитком самосвідомості та образу «Я». Самосвідомість є основою зростання особистості в підлітковий період. Це психологічне утворення характеризує узагальнені уявлення підлітка про власну особистість, що формуються шляхом осмислення своїх думок, почуттів, якостей та поведінки в цілому. ЦентRALЬНОЮ функцією самосвідомості підлітка є усвідомлення ним її внутрішньої сутності – власного образу «Я». Хоча окремі конструкти самосвідомості підлітків (самооцінка, самоствавлення, уявлення про себе) досить ґрунтовно вивчені вітчизняними психологами, недостатньо досліджень, які б демонстрували інтеграційні (або дезінтеграційні) тенденції становлення самосвідомості.

У результаті проведеного аналізу та узагальнення даних наукових джерел нами запропоновано структурну модель образу «Я» підлітків, що покладена в основу подальшого емпіричного дослідження, а також психологічної допомоги, спрямованої на розвиток і корекцію самоусвідомлення підлітків засобами «Сендплей». Модель побудована за принципом ієрархічної та функціональної організації психіки, де:

- вертикальний напрям відображає глибини психологічного поля: від несвідомого до підсвідомого, і до свідомого, що, у свою чергу, активізує становлення самосвідомості, а відтак і до розвитку образу «Я» особистості.

- горизонтальний напрям охоплює ключові компоненти та їх конструкти самосвідомості підлітка, де образ «Я» виступає інтегруючим ядром самосвідомості, а саме: когнітивно-рефлексивний компонент (та його конструкти: самоідентичність, саморефлексія); емоційно-ціннісний (самооцінка, самоствавлення); конативно-регулятивний (самоконтроль, самоствердження).

Значну увагу приділено методологічному базису та підтвердженням ефектам використання засобів «Сендплей» (пісочної терапії) у психологічній практиці. Цей метод розроблений в рамках юнгіанської аналітичної психології, але вже напочатку нового тисячоліття вийшов за межі

психоаналізу і адаптований до багатьох сучасних психологічних підходів (когнітивного, наративного, гуманістичного тощо). Пісочна терапія поєднує елементи гри та спонтанної творчості, дозволяючи підліткам виявляти свої внутрішні переживання у безпечному, підтримувальному середовищі. «Сендплей» сприяє розвитку самосвідомості, підвищенню самооцінки та гармонізації емоційно-ціннісного ставлення підлітків до себе. Засоби «Сендплей» актуалізують процес контейнерування переживань, нейтралізують стан тривоги, регулюють невербальні символічні вияви внутрішнього світу підлітка, сприяють здатності переструктурувати думки та емоції, стабілізувати внутрішню конфліктність, травми – усе це дозволяє впорядкувати та гармонізувати процес розвитку образу «Я» підлітка. Накопичені результати емпіричних досліджень переконливо доводять ефективність використання методу «Сендплей» (в індивідуальній та груповій формі) у психологічному консультуванні дітей, підлітків і дорослих з різноманітними проблемами психічного здоров'я, але разом з тим недостатньо емпіричних відомостей та доказової бази впливу пісочної терапії саме на образ «Я» особистості в період дорослішання.

Концепція нашого дослідження полягає в тому, що процес розвитку та трансформації образу «Я» підлітка пов'язаний, як зі свідомими (когнітивно-рефлексивними, емоційно-ціннісними, конативно-регулятивними), підсвідомими, так і несвідомими глибинними психологічними механізмами його самосвідомості, що в кризових умовах може призводити до дезорганізації та розбалансованості в процесі усвідомлення самого себе.

Засоби методу “Сендплей” активізуватимуть спонтанний і творчий процес контейнерування переживань, відрегулювання засобами невербального символічного вияву внутрішній світ підлітка, сприятимуть модифікації та корекції трансформаційних процесів - здатності переструктурувати думки, емоції, врегульовувати стан тривоги, стабілізувати внутрішню конфліктність, переживання травм - загалом збалансовувати внутрішній процес формування образу “Я” підлітка.

Концепція буде реалізована на засадах інтегративного підходу: аналітичного - К.Г. Юнга та особистісно-орієнтованого - К.Роджерса. Адже самосвідомість особистості підлітка є його суб'єктивною реальністю. Епіцентром інтеграції простору самоусвідомлення підлітка особистості є образ «Я», як структурована сукупність його уявлень про реальне та ідеальне феноменальне поле, власного саморозуміння, самоприйняття та саморегуляції, завдяки пережитому у певні моменти життя досвіду.

У змінних кризових умовах образ «Я» підлітка буде набувати трансформаційних процесів, які будуть пов'язані з різноманітними ускладненнями в усвідомленні себе, що виявлятиметься в психологічних проблемах - тривозі, депресії, травматизації тощо та порушеннях самоусвідомлення, ціннісного самоствавлення й міжособистісних взаємодій. Використання засобів «Сендплей» з одного боку впливатиме на реорганізацію та модифікацію процесу трансформації образу «Я» підлітка, з іншого, - посилюватиме інтеграційні процеси і поступово відновлюватиме цілісність образу «Я» особистості підліткового віку.

Основні наукові положення нашого дослідження: образ «Я» особистості підліткового віку включає саморефлексію, власну ідентичність, самооцінку, ціннісне самоствавлення, регулює самоствердження і самоконтроль у просторі свідомого та актуалізує процеси трансформації і модифікації на рівнях підсвідомого і несвідомого. Засоби «Сендплей», які базуються на аналітичній та гуманістичній терапії активізують процеси трансформації образу «Я» підлітка, підвищують почуття довіри до прийняття власних думок, емоцій, врегульовують і переструктуровують поведінку та взаємодії.

У *другому розділі* дисертації презентовано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку образу «Я» в підлітковому віці. Відповідно до розробленої теоретичної структурної моделі розвитку образу «Я» підлітків, було сформовано комплект діагностичних методик для вивчення різних аспектів розвитку образу «Я» особистості (Тест

двадцяти самовизначень «Хто Я?» (авт. М. Кун і Т. Макпартленд, в адапт. Н.О. Давидюк); Шкала самооцінки М. Розенберга (в адапт. О.О.Вельдбрехт, Н.В. Зінченко, Н.І. Тавровецької); «Профіль самосприйняття для підлітків» С. Хартер (в адапт. Н.В.Зінченко), анкета «Самооцінка та соціальні очікування» (автори С. Л. Коробко та О. І. Коробко) для вивчення диференційованості самооцінки; методика «Семантичний диференціал», модифікована для оцінки розбіжності Я-реального та Я-ідеального (авт.Ч.Осгуд, в адапт. С.Яновська, П.Туренко); контрольна шкала для вимірювання тенденцій вияву соціальної бажаності або відвертості у відповідях стосовно себе). Використання опитувальників-самозвітів та проєктивних інтерпретативних методик дозволило всебічно розкрити сформованість різних компонентів самосвідомості підлітків як на свідомому, так і на неусвідомленому рівнях.

Аналіз розвитку образу «Я» особистості у період дорослішання відбувався за двома напрямками, які мали різні завдання. Перше завдання було спрямоване на визначення специфічних особливостей розвитку самосвідомості підлітків у період воєнного стану, зокрема виявлення типових ознак та відхилень від типового розвитку (для наступного планування корекційно-розвивальної роботи). Завдання другого напрямку полягало у виявленні зв'язків між змінними, що можуть пояснити внутрішні закономірності розвитку образу «Я» в підлітковому віці.

За результатами емпіричного дослідження визначено ряд специфічних особливостей, що розкривають проблематику розвитку образу «Я» в підлітковому віці. За даними кількісного та якісного аналізу самовисловлювань підлітків було виявлено широке коло проблем, зокрема: когнітивна бідність, дефіцитарність образу «Я»; неадекватність або змістова обмеженість уявлень про себе; розбалансованість соціальної та особистісної ідентичності в структурі образу «Я» (опис себе виключно через соціальні ролі або ж надмірна акцентуація на індивідуальних аспектах самоприйняття без врахування позицій у міжособистісних стосунках); саморозкриття через

перебільшено позитивні або соціально-небажані характеристики, вияви самокритики та самоприниження; дефіцит проявів діяльнісного «Я», а також незбалансованість емоційно-ціннісних висловлювань про себе (домінування негативної самооцінки, дефіцит позитивної самооцінки, емоційна полярність, індиферентність, невідповідність змісту висловлювання та рівня самооцінки). Це розширило існуючі уявлення про труднощі самовизначення та самоідентифікації, характерні для підліткового віку.

За результатами опитувальників-самозвітів було виявлено, що підлітки переважно тяжіють до високої самооцінки, разом з тим у багатьох вона поєднується з виразною самозневагою, неприйняттям власної цінності як особистості. На фоні переважно позитивного самоствердження існує досить чисельна категорія досліджуваних, схильних сприймати себе з негативного боку – як негідних, недобрих, недостойних осіб, яким немає чим пишатися, порівняно з іншими. При цьому лише десята частина опитаних демонстрували виразно низьку самооцінку.

Серед предметно-специфічних складових самооцінки у вибірці (n=263) найбільше презентовані виміри «Близка дружба» та «Спортивна компетентність». Показники за шкалами «Соціальна компетентність», «Навчальна компетентність», «Зовнішність» та «Поведінка» знаходились на середньому рівні, що вказувало на помірну впевненість у відповідних сферах або коливаннях самооцінки.

Порівняння самооцінки підлітків з очікуваними оцінками (дзеркальне «Я») виявило переважну впевненість у позитивному ставленні з боку батьків та однолітків, що свідчило про сприятливий соціально-емоційний фон розвитку та наявність підтримки з боку найближчого оточення. При цьому підлітки очікували переважно низькі оцінки з боку вчителів (відчували тиск та остерігались негативного, критичного ставлення). Оцінки, які підлітки очікували від однолітків, є важливим підґрунтям для самоідентифікації та формування ціннісного самоствердження, розвитку впевненості у власній особистісній цінності. Водночас, у третини (n=263) опитаних виявлено

внутрішній конфлікт самоприйняття, коли очікувана зовнішня оцінка з боку батьків, вчителів або однолітків була суттєво меншою за самооцінку підлітка (очікування неприйняття, критичного ставлення з боку оточення).

Результати дослідження Я-реального та Я-ідеального за допомогою семантичного диференціалу показали, що підлітки загалом мають позитивне сприйняття власного «Я», особливо стосовно аспекту активності. Водночас, помітні труднощі у самовизначенні, пошуку власної ідентичності, подоланні когнітивної і емоційної амбівалентності. Стосовно оцінок ідеального «Я», високий рівень бажаності таких характеристик як «гарний», «здоровий», «самостійний», «приємний», «сильний», свідчили про те, що підлітки прагнуть відповідати соціально визнаним ідеалам. Більше третини (n=263) опитаних мали помітний або надмірний розрив між реальним та ідеальним «Я», що засвідчувало необхідність розробки психологічної розвивально-корекційної програми, спрямованої на зміну власного самовизначення підлітків.

Отримані результати дозволили уточнити психологічний портрет сучасних підлітків, окреслити проблематику розвитку процесу самоусвідомлення в умовах воєнних дій у країні, а також надали орієнтири для розробки розвивально-корекційної програми становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей».

Третій розділ дисертації присвячено технології впровадження засобів «Сендплей» для розвитку образу «Я» підлітків. Предявлено програму, що складається з 10 індивідуальних сесій, впроваджувалась з періодичністю 2 рази на тиждень, тривалістю 45-60 хвилин (залежно від динаміки психологічних процесів особистості). Головною метою розробленої програми є розвиток образу «Я» підлітків та корекція уявлень про себе шляхом використання засобів «Сендплей». Досягнення поставленої мети передбачало інтеграцію трьох компонентів та їх конструктів, описаних в структурній моделі образу «Я»: *когнітивно-рефлексивного* (розвиток саморефлексії, самоідентичності через створення символічних образів у піску, які

допомагають усвідомити власні особистісні якості, ресурси та обмеження), *емоційно-ціннісного* (гармонізація самооцінки та самоприйняття через роботу з емоційними символами, які відображають значущі глибинні переживання внутрішнього світу підлітка), *конативно-регулятивного* (посилення самоконтролю, самоствердження і саморегуляції через взаємодію з пісочним середовищем й символами, що сприяють розвитку поведінкових моделей), що загалом сприяло розвитку самосвідомості особистості підлітків.

Розвивально-корекційна програма становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей» була впроваджена в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи № 104 (м. Київ) та в діяльності психологічного центру «Сезони Надії». Учасниками були підлітки 12-15 років, серед яких майже рівне кількісне співвідношення хлопчиків та дівчат. Визначення ефективності запропонованого психологічного впливу відбувалося за схемою формувального експерименту із залученням експериментальної групи (де була реалізована програма, 40 осіб) та контрольної групи (39 осіб, де були звичайні умови). Для діагностики до та після проведення розвивально-корекційної програми використані ті самі діагностичні інструменти, що й на попередньому етапі констатувального експерименту.

Результати порівняльного аналізу переконують в ефективності використання засобів пісочної терапії для поліпшення якісних та кількісних характеристик розвитку образу «Я» підлітків. На рівні *когнітивно-рефлексивного компонента* значуще зросли показники складності й змістовності, наповненості образу «Я», що супроводжується розвитком його цілісності, адекватності, узгодженості; поліпшило диференціацію соціальних ідентифікацій та персональних характеристик. На рівні *емоційно-ціннісного компонента* відзначено поліпшення самоприйняття та почуття власної цінності, достовірно зменшились прояви самокритики, самознецінення й самозневаги, підвищився рівень загальної самооцінки (за рахунок збалансованості позитивних та негативних аспектів самооцінювання), а також зменшився розрив між Я-реальним та Я-ідеальним. З іншого боку,

зникли прояви емоційної полярності та значно знизився рівень схильності до компенсаторного самозвеличення. На рівні *конативно-регулятивного компонента* достовірно покращились процеси сприйняття власних компетенцій підлітків у соціальній взаємодії та оцінювання власної сили та активності у різних видах діяльності.

Усе це дозволяє рекомендувати розроблену розвивально-корекційну програму стьяновлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей» для роботи психологів освітніх закладів та приватних практик, що дотичні до розвитку особистості підлітків, як у формі індивідуальних занять, так і у форматі мікрогруп. Останній підрозділ дисертації містить методичні рекомендації для психологів стосовно застосування засобів «Сендплей» для розвитку образу «Я» підлітків.

Ключові слова: самосвідомість, образ «Я», особистість, підлітки, підліткова криза, війна, кризові умови, воєнний стан, адаптація, тривожність, депресивні стани, саморефлексія, самоідентичність, самооцінка, самоконтроль, самовираження, пісочна терапія, пісочна анімація, сендплей.

ABSTRACT

Zinchenko N.V. “Psychological peculiarities of the development of adolescents' self-image by means of “Sandplay.” - Qualification scientific work in the form of a manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology, specialty 053 "Psychology" - Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2025.

The relevance of the dissertation topic is primarily due to the importance of transformational psychological processes that occur during adolescence and determine the features of maturation of the adolescent personality, in particular the development of self-awareness. The crisis nature of this period is exacerbated by unfavorable external influences and was particularly acute after the start of the full-scale invasion. The consequences of the prolonged, cumulative traumatization of Ukrainian society, especially children and adolescents, require careful study.

The aim of the work is the theoretical and methodological substantiation of the essence and specifics of the formation of the self-image in the structure of self-consciousness of adolescents, the empirical determination of the features of its development and the development and implementation of technologies for increasing the potential of the studied psychological phenomenon of the growing up period by the means of "Sandplay."

The first chapter of the dissertation presents the theoretical and methodological foundations of the study of the development of the personality's self-image in various scientific approaches of the psychology, namely: *the functional approach* of W. James, *the socio-psychological approach* within the concept of symbolic interactionism (C. Cooley, J. Mead), the *psychodynamic approach* of classical psychoanalysis and its modern trends (analytical psychology of C.-G. Jung's analytical psychology, A. Adler's individual psychology, K. Gorney's theory of neurotic personality, G. Hartman's ego-psychology, R. Assagioli's psychosynthesis, theories of psychosocial development of E. Erikson, J. Marcia, transactional analysis by E. Berne), *humanistic approach of psychology* (K. Rogers, R. Burns), *cognitive approach* (J. Piaget, A. Ellis, A. Beck).

The contribution of Ukrainian scientists to the study of self-awareness of children, adolescents and adults is outlined (P. R. Chamata, M. Y. Boryshevsky, I. S. Bulakh, O. E. Humeniuk, N. V. Chepeleva and others). This allowed us to

clarify the meaning of the concept of the image of the "I" and differentiate it from related terms: Ego, self, self-concept, identity, self-awareness, self-esteem, self-attitude, self-reflection. An idea of its nature and essence is formulated; the key factors in the development of self-awareness are highlighted in the context of various psychological approaches, concepts, and theories.

The self-image is considered as a holistic, structured, relatively stable representation of the individual's self, which is a conscious and significant part of the individual. This is the central structure of self-consciousness, which mediates the perception of factors in the external world, their impact on the personality, and the corresponding emotional, cognitive, and behavioral reactions. The self-image is the basis of the life scenario according to which the individual builds his or her activities and communication. The content, structure, and harmony of the self-image are of crucial importance for self-projection and personality development.

The age specifics of the development of self-awareness and the image of "I" in the period of growing up are revealed. The mental development of an adolescent is presented as a process of growth of mental abilities, closely related to the formation of identity, awareness and sense of self as a personality different from other people, i.e. the development of self-awareness and the "self-image". Self-awareness is the basis of personality growth during the adolescence. This psychological formation characterizes generalized ideas about one's own personality, which are formed by comprehending one's thoughts, feelings, qualities and behavior in general. The center of self-consciousness is the awareness of its inner essence - one's own image of "I". Although certain constructs of adolescents' self-awareness (self-esteem, self-attitude, self-image) have been studied quite thoroughly by national psychologists, there is a lack of research that would demonstrate integration (or disintegration) trends in the formation of self-awareness.

As a result of the analysis and synthesis of these scientific sources, we propose a structural model of adolescents' "self-image", which formed the basis for further empirical research, as well as psychological assistance aimed at developing

and correcting adolescents' self-awareness through the use of Sandplay. The model is based on the principle of hierarchical and functional organization of the psyche, where:

- the vertical level reflects the depths of the psychological field: from the unconscious to the subconscious, and to the conscious, which in turn leads to self-awareness;
- the horizontal level comprises the key components and their constructs of the adolescent's self-concept, where the self-image acts as an integrating core of self-awareness, namely: cognitive-reflective component (and its constructs: self-identity, self-reflection); emotional-value component (self-esteem, self-attitude); conative-regulatory component (self-control, self-affirmation).

The author's approach is based on the idea that the process of development and transformation of adolescents' self-image is associated with both conscious components and subconscious and unconscious deep mechanisms, which can lead to regression or disorganization in the process of self-awareness in crisis conditions.

The significant attention has been paid to the the methodological basis and confirmed effects of the use of the Sandplay (sand therapy) in the psychological practice. This method was developed within the framework of Jungian analytical psychology, but has long gone beyond psychoanalysis and can be adapted to many modern psychological approaches (cognitive, narrative, humanistic, etc.). The Sandplay therapy combines elements of play and spontaneous creativity, allowing adolescents to express their inner feelings in a safe, supportive environment. The "Sandplay contributes to the development of self-awareness, self-esteem, and harmonization of the emotional state of adolescents. The Sandplay means actualize the process of containerizing experiences, neutralize anxiety, regulate non-verbal symbolic manifestations of the adolescent's inner world, promote the ability to restructure thoughts and emotions, stabilize internal conflict, trauma - all this allows to organize and harmonize the process of developing the adolescent's self-image. The cumulative results of the empirical studies convincingly prove the

effectiveness of the Sandplay method (in individual and group form) in psychological counseling of children, adolescents and adults with a variety of mental health issues, however, there is a lack of empirical data and evidence on the impact of sand therapy on the self-image of an individual during the period of growing up.

The second chapter of the dissertation describes an empirical study of the psychological characteristics of the development of the self-image in adolescence. In accordance with the developed theoretical structural model of adolescent self-image development, a set of diagnostic methods was formed to study various aspects of the development of the personality's self-image (Test of Twenty Self-Definitions "Who Am I?" by M. Kuhn and T. McPartland; M. Rosenberg's Self-Esteem Scale; S. Harter's Profile of Self-Acceptance for Adolescents; S. Korobko and O. I. Korobko's Questionnaire of Self-Esteem and Social Expectations for studying the differentiation of self-esteem; the Semantic Differential methodology, modified to assess the discrepancy between the real and ideal self; a control scale to measure trends in social desirability or frankness in answers about oneself). The use of self-report questionnaires and projective interpretive methods allowed us to comprehensively reveal the formation of various components of adolescents' self-awareness at both conscious and unconscious levels.

The analysis of the development of the self-image of the individual in the period of growing up was carried out in two directions, which had different tasks. The first task was aimed at identifying specific features of the development of adolescents' self-awareness during the period of martial law, including the identification of typical signs and deviations from typical development (for further planning of correctional and developmental work). The task of the second area was to identify relationships between variables that can explain the internal patterns of the self-image development in adolescence.

The results of the empirical study have identified a number of specific features that reveal the problems of the development of the self-image in adolescence. According to the quantitative and qualitative analysis of self-

expressions a wide range of problems was revealed, in particular: the cognitive poverty, the deficit of the self-image; the inadequate or limited self-image; the imbalance of social and personal identity in the structure of the self-image (describing oneself exclusively through social roles or overemphasizing individual aspects of the self-acceptance without taking into account the positions in interpersonal relationships); the self-disclosure through exaggeratedly positive or socially undesirable characteristics, the manifestations of self-criticism and self-deprecation; the deficit of manifestations of the active self, as well as imbalanced emotional assessment of statements about oneself (the dominance of negative self-esteem, the deficit of positive self-esteem, the emotional polarity and indifference, the discrepancy between the content of the statement and the level of self-esteem). This expands the existing understanding of the difficulties of self-determination and self-identification that characterize adolescence.

The self-report questionnaires revealed that adolescents tend to have high self-esteem, while for many it is combined with pronounced self-deprecation and rejection of their own value as individuals. Against the backdrop of a predominantly positive self-image, there is a fairly large category of students who tend to perceive themselves in a negative way - as unworthy, unkind, undeserving people who have nothing to be proud of in comparison with others. At the same time, 14.07% of respondents demonstrated a distinctly low self-esteem.

Among the subject-specific components of the self-esteem, the most represented in the sample are the dimensions of "Close friendship" and "Sports competence". The scores on the Social Competence, Academic Competence, Appearance, and Behavior scales were at the average level, indicating moderate confidence in the respective areas or fluctuations in self-esteem.

Comparison of adolescents' self-esteem with expected grades (mirror-self) revealed the overwhelming confidence in positive attitudes from parents and peers, which indicated a favorable socio-emotional background for development and support from the immediate environment. At the same time, adolescents expected mostly low grades from teachers (they felt pressure and were afraid of negative,

critical attitudes). The grades that adolescents expected from their peers are an important basis for self-identification and the formation of self-attitude, as well as the development of confidence in their own personal value. At the same time frame, one-third of the respondents had an internal conflict of self-perception, when the expected external assessment from parents, teachers, or peers was significantly lower than the adolescent's self-esteem (expectations of rejection, critical attitude from others).

The results of the study of the real and ideal self using the semantic differential showed that adolescents generally have a positive perception of their own self, especially in terms of activity. Meanwhile, there are difficulties in self-determination, searching for one's own identity, and overcoming cognitive and emotional ambivalence. Regarding assessments of the ideal self, the high level of desirability of such characteristics as “handsome,” “healthy,” “independent,” “pleasant,” and “strong” indicated that adolescents strive to meet socially recognized standards. More than a third of the respondents had a noticeable or excessive gap between their real and ideal selves, which indicated the need to work out a psychological developmental and corrective program aimed at reducing such disharmony.

The results obtained allowed us to clarify the psychological portrait of modern adolescents, outlined typical issues of self-awareness development, and provided guidelines for the elaboration of a psychological developmental and corrective program for the self-image of adolescents using the Sandplay.

The third chapter of the dissertation is dedicated to the technology of implementation of the “Sandplay” tools for the development of adolescents' self-image. The program, consisting of 10 individual sessions, with a frequency of 2 times a week, lasting 45-60 minutes (depending on the dynamics of psychological processes of the individual), is presented. The main purpose of the developed program is to develop the self-image of adolescents and correct their self-image through the use of “Sandplay” tools. Achieving this purpose involved the integration of three components and their constructs described in the structural

model of the self-image: *cognitive-reflective* (the development of self-reflection, the self-identity through the creation of symbolic images in the sand that help to realize one's own personal qualities, resources and limitations), *emotional-value* (the harmonization of the self-esteem and self-acceptance through work with emotional symbols, that reflect significant experiences of the adolescent's inner world), *conative-regulatory* (the strengthening of self-control, self-affirmation and self-regulation through the interaction with the sand environment and symbols that contribute to the development of behavioral patterns), which was to contribute to the development of self-awareness.

The program for the development and correction of adolescents' self-image by means of "Sandplay" was implemented in the educational process of the secondary school No. 104 (Kyiv) and in the work of the "Seasons of Hope" psychological centre. The participants were adolescents aged 12-15, with an almost equal number of boys and girls. The effectiveness of the proposed psychological intervention was determined according to the scheme of a classical experiment involving control and experimental groups (40 and 39 people, respectively). The same tools were used for the diagnostics before and after the psychological developmental and correctional program as at the previous stage of the study.

The results of the comparative analysis convince of the effectiveness of the use of the sand therapy to improve the qualitative and quantitative characteristics of the development of the self-image of adolescents. At the level of *the cognitive-reflective component*, the indicators of complexity and content, fullness of the self-image have significantly increased, accompanied by the development of its integrity, adequacy and coherence; the differentiation of social identifications and personal characteristics have improved. At the level of *the emotional and value component*, there was an improvement in self-acceptance and sense of self-worth, a significant decrease in manifestations of self-criticism, self-depreciation and self-disdain, an increase in the level of general self-esteem (due to the balance of positive and negative aspects of self-esteem), and a decrease in the gap between the real and ideal self. On the other hand, the manifestations of emotional polarity

disappeared and the level of compensatory self-aggrandizement significantly decreased. At the level of *the conative-regulatory component*, the adolescents' perception of their own competencies in social interaction and assessment of their own strength and activity significantly improved.

This allows us to recommend the developed educational and correctional program program by means of "Sandplay" for the work of psychologists of educational institutions and private practices involved in the development of adolescents' personality, both in the form of individual classes and in and in the form of microgroups. The final subsection of the dissertation contains methodological recommendations for psychologists on the use of "Sandplay" tools for the development of adolescents' self-image.

Key words: self-awareness, self-image, personality, adolescents, adolescent crisis, war, crisis conditions, martial law, adaptation, anxiety, depressive states, self-reflection, self-identity, self-esteem, self-control, self-expression, sand therapy, sand animation, sandplay.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, у яких розкрито основні наукові результати дисертації, опубліковані у фахових виданнях, включених до переліку МОН України

1. Зінченко Н. В. Пісочна терапія (Сендплей) в роботі з дітьми та підлітками: обґрунтування методу, сфери застосування і докази ефективності. *Український Психоаналітичний журнал*. 2024. Вип. 2(3). С. 76-89. DOI: <https://doi.org/10.32782/upj/2024-2-3-8>

2. Зінченко Н. В., Булах І. С. Особливості психологічного аналізу самооцінювання образу «Я» підлітками в сучасних умовах». *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2025. Вип. 26(71). С. 33-46. DOI: [https://doi.org/10.31392/udu-nc.series12.2025.26\(71\).03](https://doi.org/10.31392/udu-nc.series12.2025.26(71).03)

3. Зінченко Н. В. Динаміка становлення образу «Я» підлітків постраждалих внаслідок військової агресії за результатами впровадження методу «Сендплей». *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2025. № 4(50). С. 1362-1374. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-1362-1374](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1362-1374)

4. Вельдбрехт О., Зінченко Н., Тавровецька Н. Шкала самооцінки Розенберга: українська адаптація та психометричні властивості. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2025. № 13. С. 142-172. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970x/2025-13-7>

Статті апробаційного характеру, опубліковані у спеціалізованих наукових журналах, збірниках матеріалів наукових конференцій:

1. Зінченко Н. В. Психологічний вплив засобами «Сендплей» на розвиток особистості підлітка. *Проблеми девіантної поведінки:*

- історія, теорія, практика: матеріали V Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (м.Київ, 27 листопада 2021 р.) / за ред. Максимової Н.Ю., Грись А.М., Максим О.В.-Київ, 2021. С. 16-21.*
2. Зінченко Н.В. Використання зарубіжними вченими методу «Сендплей» у науково-дослідній діяльності. *Освіта і наука 2023: Міжнародна науково-практична конференція (Україна, 05 квітня 2023 р.)/ Ред. колегія: Л.М. Вольнова. – Київ, 2023. С. 101.*
 3. Зінченко Н.В. Вивчення образу «Я» в структурі самосвідомості підлітків вітчизняними вченими. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: Міжнародна науково-практична конференція (Україна, 20 квітня 2023 р.) /*
 4. Зінченко Н.В. Використання зарубіжними вченими методу «Сендплей» у прикладній діяльності. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (Україна, 25.04.2023 р.) / Ред. колегія: Л.Котлова, С.Дмитрієва, С.Максимець / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С.129*
 5. Зінченко Н. В., Булах І. С. Подолання психологічної травми методом «Сендплей». *Протидія терористичним актам у міському середовищі : збірник матеріалів Наукового форуму (м. Київ, 21 червня 2023 р.) / Навчально-науковий інститут права та політології УДУ імені Михайла Драгоманова. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 327-329. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41236>*
 6. Зінченко Н.В. Особливості психологічної діагностики Я-образу підлітків та порушень його розвитку в умовах війни. *Особистісні*

та ситуативні детермінанти здоров'я в умовах війни: матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 14 листоп. 2024 р.) / заг. ред. О. В. Бацилевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 86-90.

7. Зінченко Н. В. Специфіка розвитку Я-образу у підлітковому віці. *Освіта і наука 2024* : зб. наук. праць учасників звітної наукової конференції студентів та аспірантів Факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (9-11 квітня 2024 р., м. Київ) / ред. колегія: Л. М. Вольнова. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 84-86.
8. Зінченко Н.В. Досвід використання адаптованої методики «Профіль самосприйняття» С.Хартер у підлітковій вибірці. *Психологічна наука і практика:сучасні виклики та допомога особистості у кризових умовах: Міжнародна науково-практична конференція (Україна, 10 квітня 2025 р.)/ Мін-во освіти і науки України ; Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова ; упоряд. : І. С. Булах, Л. М. Вольнова, Н. В. Гузій. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова Драгоманова, 2025. – Частина 2. – 347 с. електронне видання.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я» У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	31
1.1. Наукові психологічні підходи, концепції та теорії вивчення розвитку образу «Я» особистості.....	31
1.2. Специфіка становлення самосвідомості та образу «Я» підлітків	50
1.3. Методологія використання «Сендплей» у психологічній практиці....	66
Висновки до розділу 1.....	83
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я» СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ..	86
2.1. Організація дослідження самоусвідомлення підлітків в умовах воєнних дій.....	86
2.2. Психодіагностичні методи вивчення образу «Я» підлітків: критерії, показники і рівні розвитку досліджуваного феномена.....	88
2.3. Кількісні та якісні показники розвитку образу «Я» підлітків.....	99
Висновки до розділу 2	148
РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ «СЕНДПЛЕЙ» ДЛЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я» ПІДЛІТКІВ.....	150
3.1. Розвивально-корекційна програма становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей».....	152
3.2. Динаміка розвитку образу «Я» підлітків експериментальної та контрольної груп.....	171
3.3. Методичні рекомендації для практичного використання психологами методу «Сендплей» у розвитку образу «Я» підлітків.....	176
Висновки до розділу 3.....	179
ВИСНОВКИ	180
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	183
ДОДАТКИ	200

ВСТУП

Актуальність та доцільність теми визначається сучасними викликами об'єктивних умов життєіснування українців. Суб'єктивне переживання життєвих подій зумовлює унікальність формування образу «Я», самосвідомості та детермінують індивідуальну траєкторію психологічного розвитку особистості в період дорослішання. Підлітковий вік як період активного розвитку ідентичності та образу «Я», стає особливо чутливим до цих викликів. Найважливіша соціально-психологічна складова, що належить до фундаментальних утворень та визначає психологічні механізми, сприйняття та інтерпретації індивідом досвіду особливо в період дорослішання – є образ «Я» підлітка.

На сьогодні об'єктивні умови, пов'язані з відголосками пандемії, призвели до ізоляції, втрати соціальних контактів, зниження мотивації, апатії, фобії, формування залежностей тощо.

Початок повномасштабного вторгнення, військові події, що досі тривають в Україні, вимушені переміщення та розлучення членів родин, сигнали тривоги під час навчання та вночі, втрати домівок та близьких, загибель громадян України – усе це загострює та ускладнює й без того кризовий період дорослішання особистості підлітків. Вони перебувають у перманентному стані напруження, що викликає страхи, паніку, дезорієнтацію, дисоціацію, формування травматичної ідентичності.

Разом з тим, розвиток інноваційних технологій часто продукує інфантильність; захопленість інтернет-спілкуванням у процесі опанування нецензурованої, неетичної інформації, безпосередньо та опосередковано впливає на зниження потенціалів розвитку самосвідомості та образу «Я» підлітків.

Формування позитивного образу «Я» у підлітків є ключовим фактором для їхнього подальшого психологічного благополуччя та успішної

соціалізації. У сучасних дослідженнях підкреслюється важливість використання ефективних психотерапевтичних методів для підтримки підлітків у процесі адаптації до кризових умов. Одним із таких методів є «Сендплей» (пісочна терапія), що поєднує елементи гри та творчості, дозволяючи підліткам виявляти свої внутрішні переживання у безпечному та підтримувальному середовищі.

Актуальність дослідження психологічних особливостей розвитку образу «Я» у підлітків засобами «Сендплей» зумовлена необхідністю глибшого розуміння механізмів впливу цього методу на формування самосвідомості та ідентичності в сучасних змінних та кризових умовах. Таким чином, наше дослідження спрямоване на вивчення впливу «Сендплей» на розвиток образу «Я» у підлітків, який ми вбачаємо як своєчасний та важливий для надання психологічної допомоги особистості періоду дорослішання у формуванні власного образу «Я» та розвитку самосвідомості.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами:

Дисертаційне дослідження виконано згідно з планом наукової діяльності кафедри теоретичної та консультативної психології, факультету психології УДУ імені Михайла Драгоманова за напрямом «Теорія і технологія навчання і виховання в системі народної освіти». Тема дисертації затверджена Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова 27 січня 2022 р., протокол № 7.

Об'єкт дослідження: розвиток образу «Я» особистості підлітка.

Предмет дослідження: психологічні особливості розвитку образу «Я» особистості в період дорослішання засобами «Сендплей».

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні сутності та специфіки становлення образу «Я» підлітків у кризових умовах (військові дії в країні), емпіричному вивченні особливостей його розвитку та розробці й впровадженні психотехнологій для підвищення потенціалу досліджуваного психологічного феномена у підлітків засобами «Сендплей».

Завдання дослідження

1. Здійснити аналіз теоретичних засад вивчення образу «Я» особистості, визначити специфіку розвитку образу «Я» підлітків та розробити структурну модель, що інтегрує компоненти, важливі для надання психологічної допомоги у процесі розвитку особистості підлітка.

2. Проаналізувати досвід використання методу «Сендплей» в психологічній практиці у світі, окреслити можливості пісочної терапії в наданні психологічної допомоги, підтверджені науковими доказами.

3. Підібрати та апробувати психодіагностичні методики дослідження образу «Я» підлітків. Виокремити критерії, показники і рівні досліджуваного феномена.

4. Розробити та впровадити розвивально-корекційну програму становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей»; підготувати методичні рекомендації психологам освітніх закладів та приватної практики щодо використання засобів «Сендплей» для розвитку образу «Я» підлітків.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали психологічні положення про сутність та розвиток образу «Я» зарубіжних (В. Джеймс, Ч. Кулі, Дж. Мід, З. Фройд, К.-Г. Юнг, А. Адлер, К. Горні, Г. Гартман, Р. Ассаджіолі, Е. Еріксон, Дж. Марсія, Е. Берн, К. Роджерс, Р. Бернс та ін.) і вітчизняних (П. Чамата, М. Боришевський, І. Бех, Н. Чепелєва, І. Данилюк, І. Булах, О. Гуменюк, І. Кучманич, Т. Щербак, О. Продан, І. Гресь, А. Грись та ін.) науковців. Проведено аналіз та узагальнення наукових публікацій, які доводять позитивні ефекти використання та впливу засобів «Сендплей» (С. Армстронг, Т. Галеріані, Г. де Доменіко, Х. Парк і баг. інш.).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дисертації використано такі методи дослідження:

- теоретичні – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних даних для уточнення сутності базових понять досліджуваної проблеми;

- емпіричні – констатувальний експеримент, формувальний експеримент, спостереження, бесіда, опитування, психодіагностичні методи для вивчення розвитку образу «Я» підлітків;

- методи математичної обробки та інтерпретації даних: для узагальнення кількісних показників задіяно описові статистики та частотний аналіз, розподіл емпіричних даних перевіряли за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова та побудови гістограм; стосовно якісних даних проводили контент-аналіз (виділення категорій змісту з подальшим розрахунком кількості та відсоткової частки у вибірці); при апробації розвивально-корекційної програми становлення образу «Я» підлітків проведено порівняльний аналіз змін діагностичних показників контрольної та експериментальної групи (використано критерій Вілкоксона).

Обробку даних виконано за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS – версія 19.0.

Експериментальна база дослідження. Дисертаційна робота виконувалась упродовж 2021-2025 років. Емпіричне дослідження здійснювалось на базі Київської школи № 104 імені О. Ольжича та відвідувачів групи розвитку особистості психологічної студії «Сезони Надії» (м. Київ). упродовж 2022-2024 років. Всього у дослідженні взяли участь 263 підлітків віком від 12 до 15 років.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження:

- вперше визначено зміст та сутність поняття образ «Я» особистості підліткового віку як інтегруючого центру самосвідомості, що формується під впливом як свідомих, так і неусвідомлюваних процесів в період дорослішання; побудовано авторську структурну модель розвитку образу «Я» підлітків, що розглядає цей процес з урахуванням направленої ієрархії (свідоме, підсвідоме, несвідоме) та визначено структурні компоненти: когнітивно-рефлексивний (саморефлексія, самоідентичність), емоційно-ціннісний (самооцінка, самоствавлення), конативно-регулятивний (самоконтроль самостввердження), де образ «Я» виступає ядерним

утворенням самосвідомості;

- обґрунтовано критерії (саморозуміння, ціннісне ставлення, саморегуляція) та показники й рівні (високий, середній, низький) розвитку образу «Я» підлітків;

- уточнено уявлення про типові деформації та дисгармонії розвитку образу «Я» сучасних підлітків, зокрема емпірично виявлено поширеність таких проблем як когнітивна бідність та змістова обмеженість уявлень про себе, незбалансованість емоційного оцінювання власних характеристик (дефіцит позитивної самооцінки, незадоволеність собою), залежність від оцінок навколишніх, дефіцит проявів діяльнісного та рефлексивного «Я»;

- суттєво розширене та поглиблене уявлення про внутрішні конфлікти та кризові явища, що супроводжують становлення особистості в період дорослішання: саморозкриття через соціально-небажані характеристики, схильність до самокритики та самоприниження, емоційна полярність та індиферентність; очікування неприйняття та критичного ставлення з боку оточення; надмірний розрив між Я-реальним та Я-ідеальним;

- дістали подальшого розвитку наукові знання про вікові особливості розвитку самосвідомості (в т.ч. Я-концепції та образу «Я») сучасних підлітків: наведені емпіричні дані, що розкривають зміст уявлень про себе, особливості предметно-специфічного та глобального самоприйняття, диференціацію самооцінок залежно від соціальних очікувань;

- запропоновано теоретико-методологічне обґрунтування використання пісочної терапії для вирішення широкого кола психологічних проблем; розроблено та апробовано розвивально-корекційну програму становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей» та розвивальної роботи в підлітковому віці.

Практична цінність дисертаційної роботи полягає у тому, що розроблена та повністю готова до роботи розвивально-корекційна програма становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей», яка може стати надійним інструментом для практичних психологів різних закладів освіти та

приватних практиків. Доведено ефективність використання засобів «Сендплей» в процесі надання психологічної допомоги та розвитку самосвідомості підлітків. Підготовлено методичні рекомендації для психологів загальноосвітніх закладів та приватних практиків, що стосуються розвитку особистості підлітка. В процесі роботи над дисертацією здійснено україномовну адаптацію популярної діагностичної методики «Шкала самооцінки М. Розенберга», інструмент повністю готовий до роботи. Розроблені алгоритми кількісної та якісної інтерпретації результатів проєктивної методики «Хто Я?» для оцінки рівня розвитку образу «Я» особистості в період дорослішання.

Результати дисертаційного дослідження було впроваджено в освітній процес Київської школи № 104 імені О. Ольжича та психологічної студії «Сезони Надії» (довідка № 01-30/29 від 17.06.2024 року).

Основні результати дослідження висвітлено в 4 публікаціях, з яких 3 статті у наукових фахових виданнях категорії Б, включених до переліку МОН України; одна стаття – у науковому фаховому виданні категорії А, що індексується в міжнародній наукометричній базі Scopus.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є одноосібно виконаною науковою працею. Наукові результати та висновки, що складають наукову новизну, отримані автором самостійно.

У статті «Особливості психологічного аналізу самооцінювання образу «Я» підлітками в сучасних умовах», написаній у співавторстві з науковим керівником І. С. Булах, здобувачці належить 80 % тексту. У статті «Шкала самооцінки Розенберга: українська адаптація та психометричні властивості», опублікованій у співавторстві з О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецькою, здобувачці належать емпіричні дані другої хвилі дослідження, що презентують особливості підліткової вибірки.

Апробація результатів дослідження. Матеріали та висновки дисертаційного дослідження презентовано на чотирьох міжнародних та чотирьох всеукраїнських науково-практичних конференціях: V Міжнародна

науково-практична інтернет-конференція «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (м. Київ, 2021 р.), Звітно-наукова конференція «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (м.Київ, 2022 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і наука 2023», Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства» (2023 р.), Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи» (2023 р.), Науковий форум «Протидія терористичним актам у міському середовищі» (м. Київ, 2023), IX Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я в умовах війни» (м. Київ, 2024 р.), Науково-практична конференція «Психологічна наука і практика: сучасні виклики та допомога особистості у кризових умовах» (м. Київ, 2025 р.).

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (137 найменувань, з них 101 – англійською мовою), 10 додатків на 15 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 215 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 156 сторінках. Робота містить 21 таблицю, 14 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я» У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Наукові підходи до вивчення розвитку образу «Я»

У процесі вивчення образу «Я» в психологічних джерелах вченими використовується багато понять, які не мають чіткої інтерпретації та потребують наукової систематизації, уточнення й розмежування: Я, Его, самість, Я-образ, Я-концепція, ідентичність, самосвідомість, самооцінка, самоставлення, саморефлексія тощо. Більшість із них були аргументовані науковцями з різних теоретико-методологічних позицій, але й досі залишаються дискусійними.

Поняття «Я» (Self) широко використовується у західній психології та психотерапії, де вважається центральним компонентом саме свідомості, основою будь-якого досвіду та головним конструктом, що визначає особистість.

Фундаментальний підхід в психології, що сформував ядро сучасної психології та концепція психології свідомості В. Джеймсом (1890), стали базисом теоретичного вивчення Я-образу особистості. Наприкінці XIX ст. вчений висунув ідею, що «Я» (self) – це дуальна структура, котра об'єднує дві сторони однієї цілісності: суб'єкта, що пізнає («І») та об'єкта, що пізнається («Ме»). Об'єктивне «Я» В. Джеймс розумів у найширшому сенсі, як «загальну суму всього, що людина може назвати своїм»: не тільки її тіло та її психічні сили, але також її одяг та будинок, подружжя та дітей, предків та друзів, репутацію та працю тощо [89, с. 291]. У процесі аналізу суб'єктивного світу особистості науковцем було виділено три частини: а) складові елементи «Я»; б) почуття та емоції, що викликаються ними; в) дії, до яких вони спонукають. Серед складових елементів «Я» виокремлені наступні: *матеріальне* (тіло, одяг, будинок та інша власність); *соціальне* (визнання з боку інших, при цьому людина має стільки соціальних «Я»,

скільки існує людей, які впізнають її та несуть у своїй свідомості її образ); *духовне* (психічні здібності та схильності, внутрішнє життя особистості). Усі ці аспекти пізнаються шляхом інтроспекції та інтелектуальних зусиль, утворюючи потік свідомості, надзвичайно складний для аналізу. Отже, суб'єктивне «Я» (pure self) – це унікальний *продукт самосвідомості*, що складається з сукупності уявлень мислячої людини про себе [89, с. 304].

У межах соціально-психологічного підходу, на початку ХХ ст. поняття «self» вивчалось у межах *символічного інтеракціонізму*, представники якого підкреслювали його соціальну природу та значно розширили наукові уявлення про саморефлексію. Ч. Кулі (1902), автор концепції «дзеркального Я», вивчав процес поступового розуміння особистістю своїх відмінностей, що відбувається під впливом найближчого оточення. Головний акцент вчений зробив на значущості суб'єктивної інтерпретації зворотного зв'язку від інших. Він окреслив три стадії такого «віддзеркалення» та відповідно, три елементи «Я»: а) уявлення про те, як нас сприймають інші, б) уявлення про судження інших стосовно нас; в) почуття гордості, щастя, провини або сорому [65]. Отже, погляди інших людей формують, підтримують та змінюють уявлення особистості про себе, тобто ідентичність людини, як стверджують інтеракціоністи, значною мірою є соціально сконструйованою. При цьому людина може помилятися стосовно очікуваного враження інших, на основі якого формується її самооцінка.

Дж. Мід (1934) розвинув ідею про те, що розвиток та зміст образу «Я» визначає суспільство. Вчений розробив теорію «узагальненого іншого», що являє собою узагальнені цінності та стандарти поведінки певної групи. Індивід у процесі спілкування ніби встає на місце інших і дивиться на себе з боку – оцінює власну поведінку та зовнішність відповідно до уявних оцінок «узагальненого іншого», і таким чином створює індивідуальний Я-образ [29].

У контексті психодинамічного підходу поняття «Я» отримало найбільш складну, глибинну інтерпретацію. Головним поняттям аналітичної психології є «Его» («Я») – центральний елемент структури функціонування психіки,

який визначає довільні дії людини, виконує захисні та адаптаційні функції. «Его» є посередником між наступним: а) вимогами реального світу; б) неусвідомлюваними процесами та інстинктивними потягами («Ід» або «Воно»), в) соціальними настановами, моральними цінностями та етичними нормами («Супер-Его» або «Над-Я»). Суперечливість вимог цих трьох інстанцій призводить до *інтрапсихічних конфліктів*, на вирішення яких були спрямовані численні психотерапевтичні підходи: психоаналіз З. Фрейда, аналітична психологія К.-Г. Юнга, індивідуальна психологія А. Адлера, теорія невротичної особистості К. Горні, Его-психологія Г. Гартмана, психосинтез Р. Ассаджіолі та інші психодинамічні теорії, створені у ХХ ст.

З. Фрейд вважав, що головну роль у психічному житті людини відіграють несвідомі потяги та інстинкти (первинний резервуар психічної енергії), яким протистоїть свідомість [40]. Його наступники відійшли від біологічного детермінізму й песимізму, властивого класичним працям Фрейда, та розглядали формування особистості в дитинстві під впливом соціальної ситуації, міжособистісних стосунків та інших умов життя.

К.-Г. Юнг розробив більш розгалужену структуру психіки. Поряд з «Его», були виокремлені «Тінь» (неусвідомлена частина особистості, куди витісняється те, що вона вважає небажаним або недопустимим і не хоче визнавати в собі) та «Персона» (частина особистості, як демонструється навколишнім та соціуму). Досить складним для розуміння є неусвідомлений архетип «Самості» (від нім. *Selbst* - «Я», власна особистість), який є центром свідомого й несвідомого душевного буття людини, а також принципом їх об'єднання в єдине ціле. На думку К.-Г. Юнга, несвідоме зовсім не є «темним океаном» вад та пристрастей, витіснених зі свідомості у процесі історичного розвитку; швидше, це склад втрачених спогадів (наприклад, раннього досвіду дитинства або травматичних подій), а також шлях інтуїтивного сприйняття, який значно перевершує можливості свідомого мислення [48].

Адлеріанська психотерапія розглядала людину крізь лінзу її життєвого стилю – унікального способу взаємодії з життям та пристосування до нього

задля досягнення власних цілей. В основі життєвого стилю лежать вироблені особистістю уявлення про себе (Я-концепція), образ світу, ідеальне «Я» та особиста етична позиція. А. Адлер (1964) назвав індивідуальну концепцію світу й себе *схемою апперцепції* (schema of apperception) – саме вона визначає сприйняття та суб'єктивну інтерпретацію сигналів від органів чуття: «Ви знаходите те, що ви планували знайти» [51, с. 100]. Схема апперцепції визначає поведінку особистості і має властивість посилювати сама себе, обираючи або ігноруючи інформацію відповідно до сформованих уявлень (ці ідеї увійшли до сучасної когнітивної терапії). А. Адлер відмовився від трикомпонентної структури особистості Фрейда і розглядав «Я» (self) як неподільне ціле – це не якась структура всередині психіки, а динамічний принцип життя, що виявляється у взаємодії з навколишнім світом [52].

К. Горні (1950) використала поняття «Я-образ» для пояснення внутрішніх конфліктів особистості, відділивши реальне Я від ідеалізованого образу себе. *Реальне Я* (the real self) – це набір вроджених можливостей, передумов і потенцій, властивих людині (темперамент, здібності, схильності і т.ін.), для розвитку яких потрібні сприятливі умови: «це те, на що ми посилаємося, коли говоримо, що хочемо знайти себе» [88, с. 158]. Вони відкриті для зовнішніх впливів і реалізуються через взаємодію із зовнішнім світом, що забезпечує безліч шляхів саморозвитку та реалізації себе.

К. Горні одна з найперших звернула увагу на процес самоздійснення (self-realization). У дитинстві існує низка умов, необхідних для розвитку та реалізації «Я». Передусім, це доброзичлива атмосфера, яка дає можливість дитині висловлювати власні думки і почуття, а також турбота дорослих, які задовольняють її потреби. Людина віддаляється від свого реального «Я» внаслідок базової тривоги або несприятливого впливу оточення, що породжує захисні стратегії та самовідчуження. Щоб компенсувати почуття власної нікчемності, неадекватності, вона уявляє *ідеалізований образ себе* (idealized image), наділяє його перебільшеними можливостями й силою. Ідеалізований образ ґрунтується на домінуючому захисті, рисах характеру та

поведінкових стратегіях, які людина вважає корисними. На відміну від реального «Я», він суперечливий і принципово недосяжний. Створивши ідеалізований образ, людина намагається реалізувати його відповідно до культурних традицій та власних невротичних потреб. Внутрішня енергія зміщується з розвитку реальних можливостей до реалізації звеличеної концепції себе. Це розвиває *систему гордості*: невротичну гордість, невротичні домагання, тиранічні зобов'язання та ненависть до себе. Почуття ненависті до себе – кінцевий продукт інтрапсихічних захисних стратегій, кожна з яких посилює відчуття власної неадекватності. Це гнів, який ідеалізоване «Я» відчуває по відношенню до реального «Я» за те, що воно не таке, яким має бути у своїй ірраціональній уяві. Відчуження від реального «Я» є головною ознакою неврозу [88].

У п'ятдесятих роках ХХ ст. Г. Гартманн розширив учіння З. Фрейда, ввівши у науковий зворот поняття «психічні репрезентації». Це ментальні образи й уявлення, які формуються в процесі розвитку психіки дитини та дозволяють їй осмислено сприймати відчуття, що надходять із різних джерел. Щоб певний об'єкт сприймався дитиною як відносно неспотворена цілісність, вона має побудувати стійке уявлення про нього у внутрішньому світі. Таким чином будується репрезентативний світ зростаючої особистості – сукупність ментальних образів зовнішніх об'єктів, почуттів, відносин, діяльності тощо. Формування репрезентативного світу є одною з функцій Его, а також його суттєвою частиною і умовою розвитку. Поряд з об'єктними репрезентаціями, вчений виділив *саморепрезентації*, які дитина може модифікувати відповідно до власних потреб. У міру того, як сприйняття себе стає все більш об'єктивним і реалістичним, на їх основі починає розвиватися нова структура – ідеальні Я-образи, які інтегруються в Супер-Его (Hartmann, 1964) [86]. Завдяки роботам Г. Гарманна, *Его-психологія* виокремилась в окремий напрямок теорії та практики, що наголошувала на адаптивних функціях Его.

Засновник психосинтезу, та представник психодинамічного підходу, Р. Ассаджіолі (1971) запропонував концепцію самосвідомості, у якій виділив

процес (персоналізація, персоніфікація) та структуру – набір субособистостей (динамічні підструктури, що існують відносно незалежно, до прикладу, психологічні утворення, пов'язані родинними чи професійними ролями). Отже, персональне «Я» включає в себе багато динамічних Я-образів, котрі утворюються в результаті ідентифікації себе з певними соціальними ролями та позиціями, які людина займає в житті. Важливий внесок психосинтезу в розвиток психології «Я» полягає в положенні про відповідність окремих ідентифікованих Я-образів персональному «Я», неприпустимість домінування над ним будь-якої із субособистостей [57].

У другій половині XX ст. найбільшого визнання і поширення набула теорія психосоціального розвитку Е. Еріксона (1968), що об'єднала класичний психоаналітичний підхід з ідеєю гуманістичної психології про важливість збереження власної цілісності. Вчений впровадив термін «Его-ідентичність» та описав вісім стадій розвитку особистості, які пов'язані із її змінами. *Ідентичність* – це складне особистісне утворення, що передбачає почуття внутрішньої цілісності і тотожності людини самій собі, а також її тотожності соціальному оточенню й середовищу існування [74].

Процес розвитку ідентичності триває все життя, але найбільш важливими для нього виступають підлітковий та юнацький вік. Кожна стадія становлення особистості супроводжується *кризою ідентичності*, коли суттєво знижується або зникає зв'язок людини зі своєю соціальною роллю. Самовизначення, що відбувається в кризовий період, визначає спрямованість наступного етапу психосоціального розвитку. У разі успішного проходження дитячих стадій життєвого циклу до початку підліткового віку мають бути сформовані наступні характеристики особистості: базальна довіра до світу, самостійність (автономність), ініціативність в діяльності та соціальних контактах, працьовитість і впевненість у собі [74].

Підлітковий період є ключовим для досягнення Его-ідентичності, тобто ідентичності самому собі. Для цього підліток прагне об'єднати все, що знає про себе (як сина/дочку, учня, друга і т.ін.) в змістове ціле, осмислити його,

пов'язати з минулим та спроектувати в майбутнє. Під час успішного вирішення підліткової кризи формується почуття тотожності й цілісності власного «Я» - позитивна ідентичність. В іншому разі розвивається рольова плутанина, для якої характерні болісні сумніви щодо себе, своїх можливостей і життєвих перспектив, свого місця в суспільстві [74].

Досліджуючи формування ідентичності підлітків, Дж. Марсія (1980) відзначив, що якби завершення підліткового віку залежало від досягнення певної психосоціальної позиції, то для деяких осіб цей період ніколи б не скінчився. Дослідник запропонував тлумачити ідентичність як «Я-структуру» (self-structure) – самосконструйовану динамічну організацію переконань, потреб, здібностей та індивідуальної історії особистості. Чим краще розвинена ця структура, тим краще людина усвідомлює власну унікальність і подібність до інших, свої сильні та слабкі сторони, прокладаючи собі шлях у світі. Чим менше розвинена ця структура, тим більше людині доводиться покладатися на зовнішні джерела, щоб оцінити себе. Я-структура не статична, її елементи постійно додаються та відкидаються [116].

Дж. Марсія визначив *статуси ідентичності*, які відображають способи вирішення проблеми самовизначення, характерні для пізнього юнацького віку: досягнення ідентичності, несплачена ідентичність (foreclosure), дифузія ідентичності та мораторій. Вони визначаються наявністю або відсутністю періоду прийняття рішень (кризи) та ступенем особистого інвестування (зобов'язань) у двох сферах: професійній та ідеологічній [116].

В рамках гуманістичного підходу до аналізу «Я» долучився Е. Берн (1964; 1969). Психологам добре відома модель трьох Его-станів (Дитини, Батька та Дорослого, в оригіналі *archaeopsyche*, *exteropsyche*, *neopsyche*) – схем поведінки, які людина використовує в різних ситуаціях. Стан «Дорослого» відображає поточне переживання реальності «тут і зараз», дозволяючи приймати зважені рішення на основі отриманого досвіду. Часто він грає роль арбітра між «Батьком» і «Дитиною», що містить очевидні паралелі із фрейдистською структурою Ід – Его – Супер-Его [59].

Пізніше Е. Берн розробив оригінальну класифікацію життєвих позицій, що включає Я-образ. У ранньому віці у дитини з'являються переконання стосовно себе та навколишніх, котрі зберігаються все життя: 1) «Зі мною все в порядку» або «Зі мною не все гаразд»; 2) «Інші в порядку» або «З іншими не все добре». Коли індивід приймає психологічну позицію стосовно себе, він може вирішити таким чином: «Я здібний» або «Я дурний», «Я сильний» або «Я слабкий», «Я молодець» або «Я все роблю неправильно». Коли індивід приймає позицію стосовно інших, може вирішити так: «Люди дадуть мені все, що я хочу. Люди чудові» або «Ніхто нічого мені не дасть. Люди недобрі» [44]. Поєднання цих одиниць утворює чотири базові позиції, на основі яких програмується сценарій поведінки.

Е. Берн відзначав, що базові позиції приймаються та фіксуються дуже рано, з першого по сьомий рік життя, – тобто задовго до того, як дитина стає досить компетентною для такого вибору. Надалі людина присвячує життя укріпленню своєї психологічної позиції. Утвердившись в певній думці, навіть хибній, вона не дозволяє отриманому досвіду її зруйнувати. Визначальна природа життєвої позиції полягає в тому, що вона надає особистості *глибоко вкорінені ментальні фільтри* – набір інструкцій щодо того, як думати, відчувати і діяти, формує основи самооцінки. Захист сформованої позиції передбачає боротьбу із ситуаціями, що загрожують звичному сприйняттю себе та світу: людина уникає, ігнорує їх або маніпулює ними таким чином, щоб із загрози життєвій позиції вони перетворювались у її виправдання [46]. Ця теорія демонструє поширеність і стійкість викривлень образу «Я», а також їх вагомий вплив на життєздійснення людини.

У західній психології найчастіше вживається термін **«Я-концепція»** (self-concept) – складний динамічний образ, що включає сукупність уявлень людини про себе та переживання, обумовлені цими уявленнями. Я-концепція формується впродовж всього життя людини під впливом її індивідуального досвіду та соціального оточення. Будучи сформованою, вона складає основу мотивації та саморегуляції, на базі якої вибудовуються стосунки з

навколишнім світом. Це поняття стало популярним завдяки ще одному представникові гуманістичній психології та клієнт-центрованій терапії К. Роджерса [113].

Вчений вбачав, що психологічна реальність індивіда – це не об'єктивна реальність як така, а продукт його суб'єктивного сприйняття. Отже, кожна людина живе переважно у своєму внутрішньому світі: суб'єктивному, вибіркового та недосконалому. Центром інтеграції феноменального поля індивіда (сукупності явищ, що пережиті в певний момент часу та доступні для розуміння) є Я-концепція, навколо якої організовані всі образи сприйняття.

Я-концепція є цілісною системою самосприйняття – структурованою, послідовною та інтегрованою сукупністю переконань про власне «Я», що сягає рівня самосвідомості. Цей образ існує у свідомості особистості як самостійна фігура або фон; він включає уявлення про власні якості та здібності, про можливості взаємодії з іншими людьми та з навколишнім світом, про цілі й ідеї, а також позитивні та негативні цінності, що пов'язані зі сприйнятими якостями та відносинами «Я» в минулому, теперішньому й майбутньому (за К. Роджерсом). Це найважливіша детермінанта реакцій людини на зовнішні впливи. Хоча «Я» змінюється в результаті взаємодії з оточенням, надбання нового досвіду, проходження життєвих криз, воно завжди зберігає атрибути цілісної системи [113].

Особливе значення К. Роджерс надавав взаємодії Я-реального та Я-ідеального. Наявність нереалістичного ідеалу або значне розходження між реальним та ідеальним «Я» може спричинити внутрішні конфлікти. Повноцінне функціонування особистості передбачає повне усвідомлення свого реального «Я» (така людина відкрита досвіду, живе теперішнім, довіряє своїм судженням та внутрішнім імпульсам). Загалом, поведінка індивіда трактувалася вченим як тенденція досягати узгодженості в образі «Я», а його розвиток – як процес розширення зон самоусвідомлення [112].

У межах когнітивної психології (когнітивно-поведінковий підхід) Я-процеси визначені як самопізнання особистості. Цілісність Я-концепції при цьому заперечується, бо вважається, що людина має множинні «Я», які можуть змінюватися в різні моменти часу та ситуації. У структурі «Я» представники цього підходу (Ж.Піаже, А.Елліс, А.Бек та ін.) виділяли *Я-схеми* – узагальнення щодо себе, зроблені на основі минулого досвіду, які спрямовують і впорядковують процес переробки інформації (Markus, 1977) [100]. Це динамічні когнітивні структури, що впливають на сприйняття та інтерпретацію інформації як стосовно себе, так і стосовно інших людей.

Проведений огляд показав, що в теоретичному плані поняття «Я-образ» ґрунтовно опрацьоване з боку різних психологічних підходів: фундаментального, соціально-психологічного, психодинамічного, гуманістичного та когнітивного, а також в різних концепціях та теоріях розвитку особистості. Кожен з цих напрямів пропонує власне тлумачення сутності та структури «Я», які важко узгодити між собою. Головною проблемою залишається складність виокремлення та психодіагностичного вимірювання цього феномена в емпіричних розвідках.

Найбільш зручною для практичного втілення, на наш погляд, виявилась структурно-динамічна модель Р. Бернса, котрий розглядав Я-концепцію як набір *установок*, спрямованих на себе. Її структура аналогічна загальноновизнаній структурі соціальних атитюдів, що включає три базові компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий. Отже, це сукупність всіх уявлень індивіда стосовно себе, що включає переконання, оцінки та тенденції поведінки. Когнітивній складовій відповідає поняття «Я-образ» (self-image), а емоційній складовій, пов'язаній зі ставленням до себе – поняття «самооцінка» (self-esteem), або прийняття себе. Р. Бернс підкреслював, що ці компоненти піддаються *лише умовному концептуальному розрізненню*, оскільки в психологічному плані вони нерозривно взаємопов'язані (Burns, 1982) [49]. Опишемо детальніше складові Я-концепції за Р. Бернсом.

1) *Когнітивний компонент* (Образ Я) складають уявлення індивіда про себе, що здаються йому переконливими, незалежно від цього чи є вони істинними. Предметом самосприйняття можуть бути здібності, досягнення, тіло, соціальні відносини й безліч інших аспектів. Я-Образ включає відносно стійкі характеристики, які відрізняють людину від інших і є для неї значущими (так, «я сильний», «я товариський» є елементом Я-образу, а «я голодний», «я втомлений» відображають лише тимчасові стани). Елементи Я-образу обумовлені вибірковістю сприйняття і можливістю усвідомити власні рольові, психологічні, фізичні й інші атрибути. Вагомість цих елементів та їхня ієрархія можуть змінюватися залежно від контексту ситуації. Загалом, вони відображують неповторність особистості через поєднання її окремих характеристик.

2) *Емоційний компонент* – система самооцінок, що можуть мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати більш або менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або засудженням. Р. Бернс відзначав, що в спробах охарактеризувати себе майже завжди присутній оцінний момент. Навіть об'єктивні, емоційно нейтральні показники, такі як зріст, вік чи місце проживання, містять приховану оцінку і можуть мати для людини різне значення. На це впливає індивідуальний досвід, засвоєні стереотипи, вплив оточення, зміна самоствавлення в різні періоди життя й інші чинники. Джерелом самооцінки часто виступає суб'єктивна інтерпретація реакцій інших людей на певні особистісні якості, а також загальнокультурні, групові чи індивідуальні цінності, засвоєні протягом життя. Найважливішу роль у її формуванні відіграють три моменти: 1) порівняння уявлень про себе з ідеальним Я-образом; 2) інтеріоризація соціальних реакцій та очікувань; 2) оцінка успішності своїх дій і проявів у контексті власної ідентичності. Слід наголосити, що самооцінка завжди має суб'єктивний характер, незалежно від того, лежать в її основі власні судження індивіда про себе або інтерпретація суджень інших людей, індивідуальні ідеали або задані культурою стандарти [49].

Для глибшого розуміння поняття «самооцінка» наведемо визначення фахівців, що розробили методики для її вимірювання. М. Розенберг (1965) вважав, що самооцінка відображає ступінь розвитку в індивіда почуття самоповаги, власної цінності та позитивного ставлення до всього, що входить до сфери «Я» (низька самооцінка передбачає неприйняття себе, негативне ставлення, самозаперечення) [114]. С. Куперсміт (1967) назвав самооцінкою ставлення індивіда до себе, яке складається поступово і набуває звичного характеру [52]. Відмінність підходу Р. Бернса полягала в тому, що самооцінка розглядалась не як окреме утворення, а як компонент, явно чи неявно присутній у будь-якому уявленні про себе [49].

Р. Бернс підкреслював статичний характер когнітивної складової та динамічний характер емоційної оцінки уявлень про себе. Тому вчений пропонував розглядати стабільний Я-образ саме як складову динамічної структури Я-концепції, а не як синонімічні поняття.

3) *Поведінковий компонент* Я-концепції визначає конкретні дії, обумовлені Я-образом та самооцінкою (наприклад, висловлювання про себе). Він відображає мотиваційно-регуляторну функцію Я-концепції особистості. Р. Бернс підкреслював, що мотиваційні та установчі аспекти є невід'ємними для особистісного «Я» [49].

Трикомпонентна структура Я-концепції як динамічної сукупності установок, спрямованих на себе, сьогодні є найбільш відомою та цитованою; вона активно використовується дослідниками в різних галузях психології. Модель Р. Бернса досить проста, при цьому повно охоплює можливі прояви «Я», що робить її універсальною. Однак не можна забувати про умовність розрізнення когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, що, по суті, є лише зручною семантичною моделлю. У психічній реальності ці елементи злиті, вони утворюють єдине нерозривне ціле.

Складність вивчення Я-образу полягає у надто загальному характері того, що визначається як образ «Я». Емпіричні дослідження ускладнені відсутністю термінологічної єдності, неоднозначністю розуміння структури

образу «Я» та його компонентів, а також дефіцитом відповідних психометричних інструментів. Більшість вчених погоджуються в тому, що Я-концепція є складною системою множинних і різноманітних уявлень про себе. Багатоаспектність образу «Я» визначає можливість внутрішньої суперечливості, неузгодженості, що може виступати як джерелом особистісного розвитку та самовдосконалення, так і причиною психологічного неблагополуччя.

Образ «Я» являє собою набір відносно стійких властивостей, за допомогою яких особистість описує власну індивідуальність. У вузькому розумінні це когнітивна (описова) складова Я-концепції, що включає набір уявлень людини стосовно власних значущих властивостей. У широкому розумінні це поняття тотожне Я-концепції – сукупність уявлень особистості про себе разом з емоційно-оцінними та поведінковими компонентами цих уявлень. Ми схилиємося до більш широкого тлумачення, враховуючи умовність будь-яких теоретичних моделей самосвідомості. На практиці важко, і навіть неможливо, відділити образ «Я» від самосприйняття, самооцінки чи саморегуляції. В контексті теми дисертації основний інтерес становить не зміст образу «Я» (його когнітивні, емоційні, регулятивно-мотиваційні складові), а інтегрованість, цілісність, гармонійність та реалістичність уявлень про себе, що є метою і функціональною можливістю психологічних впливів на самосвідомість людини засобами «Сендплей».

У вітчизняній психології частіше використовується поняття «самосвідомість», що являє собою вищий рівень людської свідомості та необхідний аспект формування особистості. Основоположним теоретико-методологічним принципом для розуміння природи самосвідомості (свідомості) є принцип її соціальної та діяльнісної детермінованості.

Сучасними науковцями термін «самосвідомість» часто вживається поряд із терміном Я-концепція. Хоча ці поняття не є тотожними, вони не містять суттєвих термінологічних розбіжностей і можуть використовуватись як синоніми. Аналізуючи відмінності між ними, відзначимо, що перший

означає переважно процесуальний аспект, а другий – результат та продукт цього процесу. Самосвідомість традиційно аналізується як сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід пізнає себе як суб'єкта діяльності та спілкування, в результаті чого утворюються уявлення про самого себе, що складаються в образ «Я» [17].

Відповідно до сучасного розгляду, самосвідомість – це процес інтеграції особистістю різних аспектів свого досвіду і численних образів себе у потоці різноманітних ситуацій соціальної взаємодії в єдине багатовимірне утворення, на основі якого відбувається виокремлення себе з навколишнього оточення, сприйняття й розуміння різних аспектів свого «Я», усвідомлення власної унікальності та регуляція своєї поведінки. У результаті численних актів самоусвідомлення формується все більш досконала, глибока та адекватна сукупність знань щодо власної особистості [18, с. 14].

Проблеми формування самосвідомості та Я-концепції, узгодженості з образом «Я», визначення їх функцій та впливу на життя особистості були та залишаються фундаментальними питаннями у вітчизняній психології. В різні часи їх досліджували провідні українські вчені П. Р. Чамата, М. Й. Боришевський, І. С. Булах, О. Є. Гуменюк та ін.

П. Р. Чамата (1965, 1968) започаткував українську школу дослідження самосвідомості дітей і дорослих. Вчений розглядав самосвідомість (усвідомлення людиною самої себе та власного ставлення до навколишніх в процесі взаємин з соціальним середовищем та зовнішнім світом) як форму свідомості, що виникає одночасно з нею. Цей інтегративний процес послідовно розгортається у часі, виступаючи в єдності форм відображення «Я», які усвідомлюються людиною [30].

На думку М. Й. Боришевського, самосвідомість є складним особистісним утворенням, що існує у єдності структурних компонентів: а) самооцінки, сутність якої полягає у критичному судженні щодо власних характеристик та поведінки; б) рівня домагань, що є своєрідною проєкцією самооцінки назовні; в) соціальних очікувань і уявлень особистості щодо її

оцінки близьким оточенням; г) образу Я – результату апробації особистістю її самооцінок, домагань та очікувань безпосередньо у діяльності [2].

Відомо, що образ «Я» особистості виникає, розвивається та уточняється за допомогою внутрішнього діалогу та діалогу зі світом. Цей діалог здійснюється у формі *рефлексії* – особливого акту самодослідження, при якому особистість вивчає як власний внутрішній світ, так і саму себе як дослідника [8].

На сучасному етапі багато науковців поглиблюють та розширюють розуміння Я-концепції, уточнюють уявлення про її структуру.

І. С. Булах (2004) вивчала самосвідомість як психологічну основу особистісного зростання у підлітковому віці. Дослідниця прийшла до висновку, що передумовою особистісного зростання є первісно існуюча, спадково детермінована внутрішня природа і «серцевина» особистості – самість, що являє собою нерозвинену форму «Я». У підлітковий період особистісне становлення тісно пов'язане з моральним зростанням дитини – набуттям відповідального ставлення до власного життя. Передумовою морального зростання, у свою чергу, є становлення самосвідомості. Вчена виділила в структурі Я-образу три значущі компоненти: реальне Я, ідеальне Я та нормативне Я (уявлення підлітків про те, якими їм належить бути в тому чи іншому оточенні, а також те, чого від них очікують значущі інші). Остання модальність виступає на передній план, забезпечуючи процес поєднання в свідомості загальноприйнятої системи моральних цінностей з системою особистісних цінностей [4].

О. Є. Гуменюк (2004) переконувала в тому, що Я-концепція є важливим чинником детермінації людської поведінки та діяльності. Це внутрішнє утворення фундаментально опосередковує і внутрішню позицію, і набір соціальних ролей, і професійний статус, і навіть долю людини. Інтегрованість «Я» сприяє забезпеченню гармонії психічного світу людини, збалансованому становленню її індивідуальності. Гармонійна Я-концепція

особистості визначає не лише продуктивність її власної діяльності, але й здатність до позитивної соціальної взаємодії [11].

І. М. Кучманич (2010) уточнила, що самосвідомість є утворенням внутрішнього світу особистості, психологічний зміст якого полягає в осмисленні різних аспектів власного «Я», виокремленні себе як суб'єкта серед інших суб'єктів соціуму та побудові на цій основі ефективної поведінкової стратегії. Результатом процесу самоусвідомлення є формування в особистості системи знань про себе – Я-концепції [18].

Т. І. Щербак (2013) вивчала образ «Я» як структуровану та динамічну систему самоуявлень, що розвивається відповідно до установок особистості стосовно себе і є основою для вибудовування її стосунків з навколишнім середовищем. Образ «Я» є неоднорідним – його компоненти розрізняються ступенем узагальнення, усвідомлення, співвідношення раціонального й емоційного. У структурі Я-образу дослідниця виділяла когнітивну, емоційно-ціннісну, поведінкову та соціально-перцептивну складові [35]. На думку дослідниці, образ «Я» особистості як інтегративна ланка її самосвідомості є *підґрунтям творчої самореалізації* – свідомої, цілеспрямованої діяльності, орієнтованої на виявлення власних сил, можливостей, обдарувань, здібностей та реалізацію власного «Я» [34].

Н. В. Чепелева (2015) звернула увагу на важливу роль самопроєктування в розвитку особистості. В процесі аналізу свого життєвого досвіду в людини формуються стійкі когнітивні структури, що дозволяють ефективно взаємодіяти як із соціокультурним простором, так і з власною психічною реальністю. Серед них особливе місце займають *Я-схеми*, що являють собою результати саморозуміння і забезпечують вирішення основних життєвих завдань особистості. Процес вибудовування ідентичності вимагає створення власної теорії «Я» та моделей її розвитку – провідну роль в цьому набувають образи себе та дії з ними. Особистісний проєкт передбачає ряд етапів: конструювання «замислу себе» (Я-можливого, Я-бажаного, Я-ідеального); творення сюжету самоздійснення та реалізацію цього задуму, вибудовування

передбачуваної історії власного життя та конструювання відповідної ідентичності. В процесі самоздійснення ідеальні моделі себе багаторазово змінюються залежно від зовнішніх та внутрішніх чинників. Особистісний проєкт базується не тільки на наявній концепції себе та власного життя, а й на соціокультурних зразках, що задають зміст бажаного майбутнього, а також визначають обмеження можливостей самореалізації [32].

О. О. Продан (2016) вивчала самоусвідомлення як психічний процес, в якому фокус уваги суб'єкта переводиться з трьох одночасно існуючих світів буття (власного світу, світу міжособистісних зв'язків і природного довкілля) у внутрішній світ. Складовими цього процесу є самопізнання, самоствавлення, саморегуляція. Самосвідомість передбачає пізнання людиною себе як об'єктивної даності, тобто не заглиблення в себе, а навпаки, вихід за межі власної свідомості: рефлексію свого способу життя, ставлення до людей та відносини зі світом [27].

Отже, предметом самоусвідомлення можуть бути не тільки внутрішні, а й зовнішні аспекти існування людини. Звідси впливає важливе уточнення – у змісті Я-концепції та образу «Я» можуть бути присутні не тільки усвідомлювані особистістю власні прояви, але й інші елементи дійсності, з якими вона співвідносить себе, зокрема вплив на неї зовнішніх чинників.

І. Гресько (2021) звернула увагу на ясність Я-концепції як чинник формування зрілої гармонійної особистості. Ця властивість відображає чіткість уявлень про себе, а також те, наскільки ці уявлення стабільні й узгоджені між собою. Ознаками гармонійної Я-концепції є адекватна позитивна самооцінка, узгодженість соціальних та індивідуальних цінностей, активна рефлексія та самопізнання, свідоме цілепокладання, прагнення до самовираження й самореалізації. Така Я-концепція збалансовує внутрішній світ особистості, сприяє досягненню ідентичності, формує основу для адекватної взаємодії з оточенням, підтримує психологічне благополуччя [9].

І. В. Данилюк та Т. П. Клімаш (2023) відзначили, що особистість із сформованою позитивною Я-концепцією характеризується високим рівнем

психологічного благополуччя та повноцінним функціонуванням. У зв'язку з цим слід звернути увагу на трансформації Я-концепції особистості, що відбуваються внаслідок протистояння життєвим викликам, функціонування в психотравмуючих ситуаціях, впливу соціального оточення тощо. Ці зміни можуть бути конструктивними чи деструктивними. У процесі конструктивної трансформації формується позитивна Я-концепція, що виявляється у відчутті цілісності, внутрішній впевненості, самоприйнятті і самоповазі, здатності дбати про себе, визнанні своїх сильних та слабких сторін, відкритості новому досвіду, прагненні до самоактуалізації. В результаті деструктивної трансформації формується негативна Я-концепція, яка виявляється через емоційну нестабільність, несхвальне ставлення до себе та навколишніх, критичну неузгодженість між реальним та ідеальним Я, труднощі реалізації власного потенціалу, небажанні розвиватися тощо [12].

Я-концепція та образ «Я» в житті особистості виконують ряд важливих функцій [49, 11, 32, 27]:

- інтегрують знання про себе, забезпечуючи внутрішню узгодженість особистості та цілісність «Я»;
- активізують діяльність механізмів соціальної ідентифікації, професійного та життєвого самовизначення;
- захищають загальне позитивне уявлення про себе та Его-захист (якщо досвід людини суперечить наявній Я-концепції, спрацьовують механізми психологічного захисту, такі як ігнорування, заперечення, раціоналізація, витіснення й ін., які дозволяють відокремити «Его» від руйнівних чинників впливу;
- забезпечують внутрішню узгодженість та відносну стійкість поведінки (саморегуляція дій, думок та почуттів);
- підтримують ефективність суспільної взаємодії; обумовлюють перебіг соціальних відносин та взаємини із близьким оточенням (забезпечують адекватну оцінку людиною можливих реакцій інших осіб на її власні дії), сприяють включенню в різні групи та знаходженню свого місця в соціумі;

- визначають особливості сприйняття та інтерпретації отриманого досвіду (працюють як внутрішній «фільтр», що впливає на специфіку розуміння людиною ситуації у відповідності зі змістом її Я-концепції);

- активізують саморозвиток, самореалізацію особистості: зумовлюють вибір життєвого шляху, визначають очікування й значущі цілі, впливають на прогнозування майбутнього та оцінку власних досягнень в різних сферах діяльності (через уявлення про свої можливості, рівень домагань і т.ін.);

- сприяють формуванню особистісних смислів, осмисленню життєвих подій та власної ролі в них.

Підсумовуючи аналіз наукових підходів психології, теорії та концепції про розвиток образу «Я» особистості, викладемо власні міркування щодо предмету дослідження.

Образ «Я» – це цілісне, структуроване, відносно стійке уявлення особистості про саму себе, що є її усвідомленим та значущим психологічним утворенням. Це центральна структура самосвідомості, яка опосередковує суб'єктивне сприйняття чинників зовнішнього світу, їх вплив на особистість, відповідні емоційні, когнітивні та поведінкові реакції. Зміст, структура і гармонійність образу «Я» особистості мають вирішальне значення для її самопроєктування, саморозвитку та самоздійснення.

1.2. Специфіка становлення самосвідомості та образу «Я» підлітків

Психічний розвиток підлітка – це процес зміни та зростання психічних здібностей, тісно пов'язаний з формуванням ідентичності, усвідомленням та відчуттям себе як особистості, відмінної від інших людей, тобто з розвитком самосвідомості та Я-концепції.

У культурно-історичній концепції психічного розвитку самосвідомість особистості розглядається як етап у становленні свідомості, підготовлений розвитком мови, ростом самостійності та змінами міжособистісних взаємин. Виділено шість головних напрямків, які визначають це становлення: 1) накопичення знань про себе, зростання їх зв'язності і обґрунтованості; 2) поглиблення знань про себе, психологізація (поступове входження в Я-концепцію уявлень про власний внутрішній світ); 3) інтеграція, усвідомлення себе єдиним цілим; 4) усвідомлення власної індивідуальності; 5) розвиток внутрішніх моральних критеріїв оцінки себе, які запозичуються з культури; 6) індивідуалізація процесів самоусвідомлення. Соціальне середовище обумовлює тип самосвідомості та динаміку її розвитку [1].

Сприйняття себе змінюється на різних етапах розвитку, отже образ «Я» еволюціонує від дитинства до підліткового віку, а потім до дорослості. Становлення образу «Я» та Я-концепції в різні вікові періоди відображає як основні закономірності розвитку особистості, так і механізми формування свідомості та самосвідомості.

В процесі дорослішання діти розвивають більш широке бачення фізичних, інтелектуальних та особистісних якостей – своїх та інших людей. При цьому вони постійно порівнюють себе з однолітками за різними ознаками, а також навчаються визначати, наскільки їх поведінка відповідає встановленим нормам, чи веде вона до успіху. Становлення Я-концепції створює своєрідний «фільтр», через який діти оцінюють власну поведінку та поведінку інших [69]. Однак Я-концепція ще не завжди буває адекватною,

адже молодші школярі схильні до перебільшено позитивного сприйняття своїх здібностей та умінь [58].

Г. Крайг і Д. Бокум описали, що самооцінка (самоповага) як елемент Я-концепції закладається в ранньому дитинстві. Формування самооцінки в дошкільний період спирається на переживання дитиною успіхів й невдач, а також взаємини із батьками. У шкільні роки її рівень прямо корелює з академічними досягненнями та досягненнями в інших сферах діяльності, визнаними в соціокультурному середовищі (напр., у спорті чи мистецтві). Загалом це циклічний взаємозалежний процес: діти зазвичай досягають успіху, коли впевнені у своїх здібностях, а успіх підвищує їх самоповагу (те ж саме стосується досвіду невдач і низької самооцінки). Особисті успіхи чи невдачі можуть призводити до того, що діти починають бачити себе «переможцями» або «невдахами». Протягом навчання в школі багато учнів, що мають академічні чи соціальні проблеми, поступово знаходять певну діяльність, яку роблять добре і яка формує їх позитивну самооцінку [54].

У підлітковий період знання про себе стають більш абстрактними. Це відбувається завдяки появі здібностей формулювати філософські висновки та теорії про природу речей. Підлітки виявляють справжній інтерес до свого внутрішнього світу: пізнають себе, розмірковують щодо себе, аналізують свої особистісні та соціальні якості. Важливе значення для них має ставлення до підлітка його оточення, що детермінує процес становлення соціального «Я». За Е. Еріксоном, провідним завданням і результатом підліткового віку є досягнення Его-ідентичності – цілісного, гармонійного уявлення про власну особистість [59]. У дослідженні О. Я. Жизномірської (2010) визначено, що розвиток самоствердження – це прагнення підлітка до самоцінності, саморозкриття, реалізації особистісних потенціалів й досягнення певного статусу у взаємодіях [14].

Описуючи розвиток Я-концепції в юнацькому віці, Р. Бернс вказав на протиріччя. З одного боку, вона стає більш стійкою, а з іншого – зазнає змін, обумовлених віковою кризою. Фізіологічні та психологічні трансформації,

пов'язані зі статевим дозріванням, впливають на сприйняття зовнішнього вигляду. Когнітивний розвиток призводить до ускладнення та диференціації образу «Я», зокрема до здатності розрізняти реальні та гіпотетичні можливості. Нарешті, вимоги соціального середовища (батьків, вчителів, однолітків) можуть виявитися взаємно суперечливими. Адже зміна соціальних ролей, необхідність прийняття важливих рішень стосовно професії та способу життя, можуть викликати рольовий конфлікт і статусну невизначеність, що визначає типові проблеми формування Я-концепції в юнацький період [49].

Нарешті, Я-концепції дорослої особистості властива як стійкість, так і мінливість. З одного боку, зберігається позитивна чи негативна самооцінка, сформована в дитинстві. З іншого боку, важливі життєві події, такі як професійне навчання, кар'єра, одруження, народження дітей, розлучення, безробіття, війна і багато іншого, змушують особистість переоцінювати себе, наново визначати «Хто я є?» відповідно до життєвих обставин.

Аналізуючи особливості вікового розвитку Я-концепції, О. Гуменюк виділила ряд складових, що відіграють важливу роль у її побудові:

- 1) зовнішній вигляд, тілобудова, що формує образ тіла та схему тіла, а також самовідчуття своєї фізичної сутності;
- 2) компетентність у виконанні певних дій (самоуявлення про діяльність);
- 3) сім'я та соціокультурне середовище (передусім батьки, що задовольняють або не задовольняють потреби дитини; їх стратегії виховання, прояви любові, довіри й вимогливості або холодності, авторитарності й безконтрольності стосовно підлітка);
- 4) успішність навчальної діяльності, вплив вчителя [11].

Таким чином, Я-концепція особистості формується впродовж всього життя: на ранніх вікових етапах на основі думок та оцінок інших людей, співвіднесення себе з іншими, а пізніше – в результаті самопізнання та самооцінки в різноманітних життєвих ситуаціях. На ранніх етапах найбільш сильний вплив на образ «Я» особистості, що розвивається, чинять батьки,

оскільки саме вони забезпечують її визначенням правильних і неправильних дій, зразками та оцінками поведінки – все це закладається в основу власних уявлень дитини. В процесі інтерналізації дитина приймає соціальні правила, норми поведінки як власні цінності та ідеали. Оскільки у формуванні образу «Я» важливу роль грають зовнішні чинники, це розкриває можливості для психологічного втручання, спрямованого на його гармонізацію.

Перехідний період від дитинства до дорослості має досить розмиті вікові межі. Відомо, що в попередні історичні епохи цей період був значно коротшим і займав 1-2 роки (сьогодні це справедливо для деяких примітивних суспільств, в яких швидкий перехід до дорослості зазвичай супроводжується символічним ритуалом або обрядом ініціації). Тривалий, психологічно складний підлітковий період – ознака сучасних економічно та технологічно розвинутих суспільств. Це пов'язано з тим, що дитина має засвоїти великий обсяг знань, набути специфічні компетенції та життєві навички, які дозволять їх досягти дорослості. З одного боку, це період обмежених прав і можливостей, залежності від дорослих – тому підлітки часто переживають фрустрацію, стурбовані пошуком свого місця в світі. З іншого боку – це період, що дозволяє особистості досліджувати різні ролі та експериментувати з ними до того, як вона візьме на себе відповідальність, орієнтуючись на взаємодії у дорослому світі [54].

І. С. Булах виявила, що типові властивості підлітків суттєво змінилися та відрізняються від тих, що були описані в класичних працях, присвячених проблемам дорослішання (негативізм, егоцентризм тощо). Сучасні дослідники виділяють різноманітні особистісні риси та властивості, які можуть впливати на становлення Я-концепції підлітків: сприйнятливість до оцінок і думок навколишніх; вибірковість в оцінці якостей інших людей (фетишизація якостей, які імпонують підлітку); прямолінійність, критичність власних суджень; поява рефлексивних очікувань – здатності передбачати, як можуть оцінити особистість підлітка близькі, однолітки, вчителі; нестійкість самооцінки; прагнення бути авторитетним у колі однолітків і водночас

конформність стосовно думок референтної групи; прагнення до автономності та самостійності; прагнення до нової соціальної позиції – бути і вважатися дорослим. У цей період виникає особливе особистісне новоутворення – рольове самовизначення, що полягає в усвідомленні себе представником певного суспільства, культури, групи та конкретизацію себе в них через прийняття певних рольових позицій. Одне із сутнісних протиріч підліткового віку полягає у невідповідності між сформованими можливостями і прагненнями підлітка та його об'єктивним положенням в оточенні [5].

Як видно з наведеного переліку, підлітковий вік має багато важливих для вивчення особливостей. Але більшість вчених (Е. Еріксон, М. Розенберг, С. Хартер; М. Й. Боришевський, І. С. Булах, І. М. Бушай, О. Гуменюк, О. Жизномірська, С. С. Кельнер, П. Р. Чамата й ін.) [5; 7; 11; 14; 15; 30; 59; 99; 114;] характеризують його передусім як період **формування самосвідомості** особистості, тобто здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, складний світ власних переживань, думок та потреб.

Український дослідник А. М. Виногородський (1999) підкреслив, що підлітковий вік є сензитивним періодом у розвитку *особистісної рефлексії*, функція якої забезпечити «включеність» суб'єкта в процес осмислення самого себе. Осмислення себе виявляється в певній особистісній позиції – сукупності ставлень до себе, до власних дій і поведінки в цілому. За даними вченого, для підлітків характерна репродуктивна та продуктивна особистісна позиція. Перша пов'язана з готовністю реалізувати звичні форми поведінки, друга визначає готовність до перетворень у собі та у власному житті [8].

І. С. Булах (2004) наголосила, що лише через усвідомлення підлітком себе відбувається складний процес особистісного зростання. Опитування великої вибірки учнів віком 12-15 років виявило, що специфіка особистісного зростання підлітків полягає у тому, що процеси самоусвідомлення, самоствердження й самореалізації набувають нового якісного змісту [5].

У дослідженні І. М. Кучманич (2010) виявлено переважання у підлітків високого або дуже високого рівня самооцінки; при цьому у третини опитаних

рівень самооцінки виявився вищим за рівень домагань. Вчена пояснила, що попри активне формування самосвідомості, Я-концепція залишається недостатньо сформованою, а самооцінка хиткою та схильною до крайнощів. Висота, адекватність та стійкість домагань підлітків достовірно пов'язані з особливостями сімейної ситуації та стилями батьківського виховання [18].

Дослідження С. М. Дмитрієвої та Л. П. Бутузової (2016) підтвердило, що між самооцінкою та рівнем домагань підлітків існує тісний функціональний зв'язок. При цьому у старших школярів усе ще недостатньо розвинені рефлексивні здібності і здатність до адекватної оцінки власної діяльності. Вони схильні демонструвати прагнення до складних високих цілей, але ще не здатні послідовно реалізувати це прагнення у поведінці. До кінця шкільного навчання поступово зростає диференційованість та адекватність самооцінки, що сприяє формуванню більш реалістичних домагань. Дослідниці пов'язали ці тенденції з процесами соціального, особистісного та професійного самовизначення. За внутрішньою логікою становлення особистості, юнаки та дівчата на початку дорослого життя мають визначити власні цінності та життєві наміри, а також взяти на себе відповідальність за їх втілення [13].

В. І. Січка (2017) відзначила, що тільки в підлітковому віці починає розвиватися *справжня самооцінка* – оцінка особистістю самої себе з переважною опорою на критерії внутрішнього світу, обумовлені власним «Я». Це не означає, що оцінка навколишніх тепер не є значущою, але вона перестає відігравати домінуючу роль [28, с. 48].

С. С. Кельнер (2020) розглянула перехід від дитинства до дорослості як період становлення *особистісної цілісності*, що розкривається в прагненні молодій людини «сформувати таке підґрунтя власного існування, у якому природне та соціальне, індивідуальне, об'єктивне і суб'єктивне поєднані в єдине ціле» [15, с. 2]. Особистість творить себе відповідно до власних життєвих змістів та цінностей, які визначають спрямованість її розвитку.

Масштабні дослідження [65; 106; 114;], проведені в різних країнах світу, показали що на розвиток уявлень про себе та самоставлення підлітків

впливає значна кількість зовнішніх чинників, в т.ч. соціальне і національне походження, культурно-історичні, контекстуальні й міжособистісні впливи. У свою чергу, самооцінка підлітків значною мірою визначає їх соціальну інтеграцію та поведінку в різних життєвих сферах.

Ряд досліджень українських психологів і педагогів [15; 23; 26] демонструють вплив навчального/життєвого середовища на самоставлення підлітків. Р. П. Попелюшко (2008) пояснив, що соціальне середовище впливає на формування самооцінки через компоненти, на яких вона базується (почуття своєї потреби, власної гідності й компетентності) та через референтні групи, які виступають джерелом норм самооцінювання [26].

Так, в дослідженні О. В. Наконечної і колег (2017) кількість дітей з адекватною та завищеною самооцінкою у сільській місцевості виявилась меншою, ніж серед міських школярів. Разом із тим, 45 % опитуваних мали занижену самооцінку, тоді як у міській вибірці ця кількість становила лише третину. Вчені пояснили ці відмінності тим, що нижчий соціальний статус батьків, гірше матеріальне становище і дефіцит культурної інфраструктури обмежують можливості самореалізації підлітків [23]. Схожі результати були отримані в роботі С. С. Кельнер (2020), спрямованій на вивчення специфіки самоставлення учнів 10-11 класів. Виявлено, що оцінки помітно відрізнялися залежно від місця навчання: серед сільської молоді низький показник самоставлення виявлений у 41 % поряд з 24,5 % серед міських школярів [15].

Окрема увага приділяється особливостям формування самооцінки у дітей із порушеннями психофізичного розвитку. А. та С. Пехарєви (2021) показали, що самооцінка підлітків із порушеннями слухового сприйняття проходить звичайні етапи становлення, проте часто є неадекватною через низку причин: склад родини, батьківське ставлення, вплив однолітків, успіхи у школі тощо. При наявності серйозної фізичної вади сприятливий сімейний клімат може істотно поліпшити ставлення дитини до себе [24].

Найґрунтовніше дослідження особливостей формування різних аспектів самосвідомості у підлітковому віці було проведене І. С. Булах (2004) [4].

Психологічною основою особистісного зростання підлітків дослідниця вважала становлення *моральної самосвідомості*. Результати масштабного опитування школярів показали, що становлення моральної самосвідомості підлітків визначають особистісно значущі компоненти цього утворення: реальне Я, ідеальне Я та нормативне Я: при цьому виступає на передній план та утверджується нова модальність Я, заповнена нормативно-ціннісним людським досвідом. Це забезпечує поєднання в свідомості загальноприйнятої системи моральних цінностей з системою особистісних цінностей та сенсу.

На основі аналізу теоретичних джерел вчена виокремила найважливіші особистісні новоутворення цього вікового періоду, серед яких: глобальний інтерес до власної особистості, коли предметом свідомості стають власна зовнішність, поведінка, здібності тощо; пошук мотивів власних вчинків, що характеризують внутрішню сутність особистості; потреба сприймати й осмислювати свої переживання, емоції, стани; інтерес до власних моральних якостей, потреба відокремитися від об'єктивної моралі та створити суб'єктивну автономну мораль. Гостра потреба розібратися у своєму внутрішньому світі знаменує появу в підлітків особистісної рефлексії, здатності до самоаналізу. Це супроводжується розвитком саморегуляції – трансформацією зовнішнього контролю у самоконтроль [3; 4].

Поряд із позитивними змінами, що знаменують дорослішання особистості, дослідниця відзначила ряд складнощів. Підліткам властиве амбівалентне ставлення до себе: разом з усвідомленням своєї неповторності, несхожості на інших може виникати почуття розпливчастості та невизначеності власної індивідуальності. Неадекватне співвідношення власної особистості з особистістю ровесника виявляється через потребу порівнювати себе з іншими [4].

І. С. Булах відзначила, що висота емоційної напруги у внутрішньому світі підлітків сконцентрована навколо власної особистості і підтримується зацікавленим питанням «Хто Я?». У зв'язку з цим окреслені специфічні особливості становлення самосвідомості в цей період:

- 1) уявлення про себе набувають особливої афективної значущості;
- 2) ускладнюється і поглиблюється самопізнання;
- 3) посилюються процеси диференціації та інтеграції психічних утворень у структурі самосвідомості: рефлексія різних Я-образів (ідеального, реального, нормативного, соціального, фізичного та ін.); синтез окремих аспектів «Я» у глобальне уявлення про себе; розгортання інтеграційних процесів активізує появу особистісної ідентичності – почуття індивідуальної самототожності, наступності та єдності;
- 4) глибокі зміни у самоприйнятті: з одного боку, переживання власної динамічності, змінності, а з іншого – тенденція до цілісного сприйняття себе, що породжує уявлення про власну складність, неоднозначність;
- 5) формується адекватна реакція на успіх чи неуспіх, що визначає динаміку рівня домагань – регулятивної сторони самосвідомості [5].

Дослідниця визначила загальний напрямок становлення самосвідомості особистості періоду дорослішання, саме: у самопізнанні і самостворенні (когнітивна та емоційна сторони) відзначається тенденція до більшої цілісності та інтегрованості; в саморегуляції (поведінкова сторона), навпаки, відмічається диференціація – вміння розрізняти успішні і неуспішні результати власних дій [5].

Загалом, самосвідомість є основою зростання особистості в підлітковий період. Це психологічне утворення характеризують *узагальнені уявлення про власну особистість, що формуються шляхом осмислення своїх думок, почуттів, якостей та поведінки в цілому*. Центром самосвідомості є усвідомлення її внутрішньої сутності – власного «Я» [4].

І. М. Бушай (2000) вивчав особливості розвитку Я-образу в різних групах акцентуованих підлітків. Дослідник сформулював рівні розвитку образу «Я»: неадекватно занижений, середній (адекватний, реалістичний), неадекватно завищений, та запропонував шляхи відповідної корекції [7]. Вчений підкреслив взаємозв'язок між зовнішнім образом світу та внутрішнім образом «Я». Психологічна деформація світогляду – це невідповідність,

дисгармонія, порушення або втрата рівноваги між реальним та ідеальним образом світу, що супроводжується когнітивним дисонансом образу «Я». Серед типових деформацій образу світу підлітків вчений виділив: негативний емоційний фон світовідчуття, низький рівень когнітивної складності, фрагментарність і змістова бідність. Асинхронія механізмів свідомості (домінування негативного емоційного фону образу світу поряд із його когнітивною простотою), викривлює уявлення підлітків про себе, формує неадекватний образ «Я» та негативну самооцінку [6]. Цей напрямок досліджень здається нам перспективним, особливо в контексті вивчення світогляду та Я-концепції психологічно травмованих підлітків.

В процесі аналізу становлення образу «Я» як епіцентру самосвідомості на етапі переходу від дитинства до дорослості ми окремо оглянули методологію досліджень сучасних українських вчених. Впродовж останніх 20 років було опубліковано ряд праць, що досить ґрунтовно розкривають різні аспекти самоприйняття і самоствавлення підлітків (О. Я. Жизномірська, 2010; І. М. Кучманич, 2010; С.М. Дмитрієва, Л. П. Бутузова, 2016; О. В. Наконечна, Д. М. Рудень, Р. В. Сопівник, 2017; С. С. Кельнер, 2020) [13; 14; 15; 18; 23]. Можна помітити, що емпіричні дані, отримані за допомогою різних психодіагностичних інструментів (графічних шкал самооцінки, ранжування рис реального та ідеального «Я», опитувальників самоствавлення) суттєво відрізняються. Крім того, методики, які традиційно використовуються в таких дослідженнях, потребують перегляду з урахуванням реалій сучасного українського суспільства.

Отже, розвиток самосвідомості складає сутність і головне завдання підліткового віку. Ці процеси вивчалися багатьма українськими психологами, і сьогодні накопичено багато емпіричних даних, хоча іноді суперечливих. Найчастіше вивчаються окремі структурні компоненти Я-концепції (рівень самооцінки та самоствавлення), дуже мало досліджень, які б переконливо демонстрували інтеграційні тенденції становлення самосвідомості підлітків.

Підсумовуючи аналіз головних понять, що складають предмет нашого дослідження, слід відзначити, що терміни «Я-концепція» (self-concept) і самосвідомість (self-awareness, self-consciousness) не є тотожними, хоча й тісно пов'язані. У західній психології Я-концепція традиційно вивчається як відносно стабільна система уявлень людини про себе, що включає когнітивний, афективний і конативний компоненти. Натомість, самосвідомість – це процес усвідомлення себе як окремого суб'єкта досвіду, що включає здатність рефлексувати власні думки, емоції, мотиви й дії, а також враховувати роль соціальних очікувань, сприйняття та оцінки себе з боку інших людей. Завдяки самосвідомості зміст Я-концепції може формуватися та змінюватися [72; 139].

У відчизняній психології поняття самосвідомості розглядається значно ширше, ніж у західній традиції. Самосвідомість включає всю систему знань, переживань і ставлення до себе, а також внутрішній план свідомості, в якому відображається власна особистість у всій повноті: її мотиви, цінності, ідеали, сенси діяльності тощо [1; 2; 18; 37]. У такому широкому розумінні самосвідомість охоплює Я-концепцію, але не зводиться до неї. Отже, Я-концепцію можна визначити як структурний компонент або конкретну форму вияву самосвідомості, що фіксує усвідомлене уявлення особистості про себе.

У свою чергу, образ «Я» є одним із компонентів Я-концепції. На нашу думку, поняття Я-концепція і образ «Я», хоча й пов'язані між собою функціональним призначенням в розвитку самосвідомості особистості, але мають значущі відмінності за структурою та психологічним змістом. Я-концепція є цілісною метаструктурою, яка формується в продовж життя, тоді як образ «Я» – є її ядром, та в період дорослішання (підлітковий вік) не стабільне, ситуативно забарвлене, тому і потребує уваги та супроводу психологів для гармонійного розвитку особистості. Саме у підлітковому віці образ «Я» зазнає суттєвих трансформацій і є важливим чинником у розвитку самосвідомості через взаємодію рівнів психіки (несвідоме, підсвідоме, свідоме) та її структурних компонентів (когнітивно-рефлексивний, емоційно-

ціннісний, конативно-регулятивний) з їх конструктами (саморефлексія, самоідентичність, самооцінка, самоствавлення, самоконтроль, самоствердження) в площині Я-концепції.

Образ «Я» впливає на особистісне становлення підлітків – він є основою життєвого сценарію, згідно з яким індивід будує свою діяльність і спілкування. Аналізувати сформованість уявлень підлітків про себе доцільно відповідно до усвідомлення ними загальної картини світу.

Наша концепція буде реалізована на засадах аналітичного підходу К.-Г. Юнга та особистісно орієнтованого підходу К. Роджерса, сутність яких полягає в тому, що самосвідомість особистості є її суб'єктивною реальністю, а епіцентром інтеграції простору самоусвідомлення особистості є образ «Я» як структурована сукупність її уявлень про реальне та ідеальне феноменальне поле власного саморозуміння, самоприйняття та саморегуляції, завдяки пережитому в певні моменти життя досвіду.

За результатами узагальнення та систематизації даних наукових джерел ми побудували актуальну структурну модель розвитку образу «Я» підлітка, (рис.1.1), яка стала основою для розгортання емпіричного дослідження.

Презентована структурна модель розвитку образу «Я» підлітків, що покладена в основу подальшого емпіричного дослідження, а також психологічної допомоги, спрямованої на розвиток і корекцію самоусвідомлення підлітків засобами «Сендплей», побудована за принципом ієрархічної та функціональної організації самосвідомості, де:

- рівні вертикальної (ієрархічної) організації відображають глибини психологічного поля: від несвідомого до підсвідомого, і до свідомого, що у свою чергу веде до самосвідомості;

- функціональні рівні охоплюють ключові компоненти образу «Я» підлітка: (когнітивно-рефлексивний, емоційно-ціннісний, конативно-регулятивний) та їх конструкти (саморефлексія, самоідентичність, самооцінка, самоствавлення, самоконтроль, самоствердження), де образ «Я» виступає інтегруючим ядром самосвідомості.

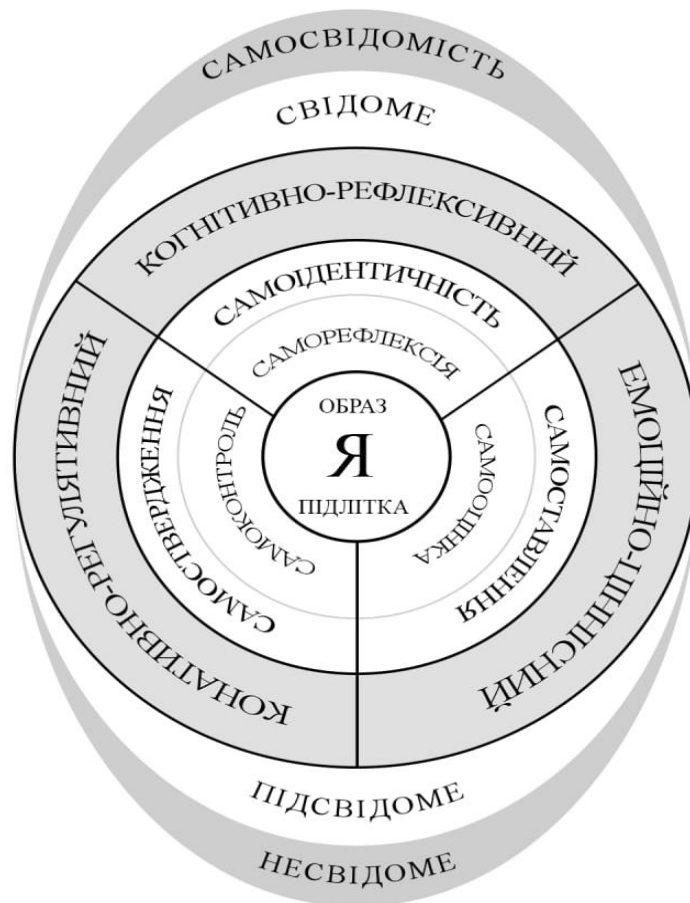


Рис. 1.1. Структурна модель розвитку образу «Я» підлітка

Рівні ієрахічної (вертикальної) організації моделі:

1. *Несвідоме* – найглибший рівень структури психіки, що відображає глибинні психологічні механізми, сформовані на основі попереднього індивідуального досвіду, насамперед у ранньому дитинстві, і можуть впливати на розвиток образу «Я» особистості. Цей рівень включає витіснені переживання, архетипні образи, базові афекти та первинні форми реагування на емоційно значущі події. Несвідоме не піддається безпосередньому усвідомленню, але активно впливає на розвиток самоприйняття, системи самооцінки та поведінкових реакцій підлітка. Відмінність несвідомого від підсвідомого полягає в тому, що зміст несвідомого прихований від доступу, його вплив проявляється через символи, сновидіння, спонтанні реакції, образні побудови (зокрема, в методі «Сендплей»). Несвідоме - це «корінь»,

прихована частина, яку неможливо усвідомити без спеціальної роботи (терапія, символічна мова, сновидіння, мистецтво).

3. Фройд розглядав несвідоме як джерело витіснених бажань і конфліктів, які через захисні механізми впливають на формування образу «Я» (Фройд, 1923).

К. Г. Юнг наголошував на існуванні колективного несвідомого, сховища спільних для всіх людей архетипів, які впливають на уявлення про себе (Jung, 1964).

2. *Підсвідоме* – охоплює механізми, які не є постійно присутніми у полі свідомості, але можуть бути актуалізовані в процесі рефлексії, емоційного переживання або зовнішнього стимулу. До підсвідомого рівня належать судження, емоційні установки, афекти, автоматизовані оцінки себе, які впливають на образ «Я», але не завжди усвідомлюється підлітком в момент їх прояву. Підсвідоме виконує роль «буфера» між несвідомим та свідомим, опосередковуючи глибинні імпульси й надаючи їм більше осмисленої форми.

А. А. Ассаджіолі, автор психосинтезу, підкреслював важливість підсвідомих рівнів - нижчого (інстинктивного), середнього (емоційного) і вищого (духовного), які активітно формують самоструктуру особистості [57].

У своїх дослідженнях темпераменту та нейрофізіології Г. Айзенк вказував на існування підсвідомих реактивних патернів, які проявляються в автоматизованих формах емоційної поведінки.

3. *Свідоме* є вищим утворенням у структурі образу «Я» і включає в себе усвідомлене сприйняття себе, рефлексивну оцінку власних якостей, здібностей, емоційних станів, соціальних ролей. Саме на цьому рівні формуються уявлення про власну ідентичність, цінність, компетентність та соціальну значущість. Свідоме забезпечує когнітивне розуміння себе як суб'єкта в системі міжособистісних взаємин і є важливим чинником саморегуляції, цілепокладання та соціального функціонування, що в свою чергу веде до розвитку самосвідомості особистості.

У гуманістичній психології (К. Роджерс, А. Маслоу) саме усвідомлення власної цінності та ідентичності є запорукою повноцінного образу «Я» та гармонійного функціонування особистості.

Функціональні компоненти моделі:

Центральний елемент – образ «Я» підлітка – являє собою ядро моделі, об'єднує всі рівні та водночас є результатом інтеграції конструктів. В період дорослішання є не стабільним, ситуативно емоційно забарвленим.

Когнітивно-рефлексивний компонент включає процес мислення та самоспостереження, забезпечує раціональне пізнання власного досвіду та побудову когнітивних стратегій адаптації. Саме цьому рівні формуються відповіді на такі питання: «Хто я?», «Який я?», «До якої спільноти я належу?», тому основним конструктом є саморефлексія – здатність думати про себе, аналізувати свої вчинки, емоції та мотиви. Когнітивне усвідомлення власної унікальності, цілісності та стабільності образу «Я» в часі та соціальному просторі – самоідентичність, ще один важливий конструкт цього компонента.

Емоційно-ціннісний компонент відповідає за емоційно-ціннісне ставлення до себе, а також становлення системи цінностей, які визначають поведінкові орієнтири підлітка. Включає в себе конструкти самооцінки та самоставлення. Де самооцінка - це інтегральна оцінка власної значущості, компетентності та цінності, а самоставлення - це емоційне ставлення до себе, яке включає прийняття, схвалення, співчуття, але також критику і незадоволення. Цей компонент є основою для розвитку позитивної ідентичності та психоемоційного благополуччя.

Конативно-регулятивний компонент спрямований на підтримання балансу між особистісними потребами та соціальними нормами. Він активізує регуляцію поведінки, розвиток та виправляння у цілеспрямованих діях, інтеграцію внутрішніх прагнень особистості з зовнішніми вимогами соціуму, а також визначає активне особистісне функціонування – реалізацію у взаємодіях власних намірів, бажань і цілей. Його конструкти: самоконтроль

- здатність регулювати поведінку відповідно до цілей, норм і внутрішніх уявлень про себе; самоствердження - здатність відкрито і вільно проявляти себе у творчості, спілкуванні та діяльності, враховуючи власні цінності та переконання.

Отже, вважаємо, що вище пред'явлена структурна модель розвитку образу «Я» підлітка дозволяє нам висунути наступні припущення: існує системність розвитку образу «Я» підлітка; маємо підстави вважати, що на розвиток образу «Я» особистості в період дорослішання суттєво впливають визначені вище структурні компоненти та їх конструкти.

Такий підхід надає можливості не лише для цілісного аналізу процесів розвитку образу «Я» особистості в період дорослішання, але й для вивчення динаміки внутрішньоособистісних змін у контексті вікової психології. Запропонована структурна модель розвитку образу «Я» підлітка забезпечує основу для подальшої емпіричної перевірки взаємозв'язків між компонентами образу «Я» та зовнішніми впливами – соціальними, культурними, психотравматичними. Це також дозволяє розглядати образ «Я» підлітка не як фрагментарне утворення, а як складну, внутрішньо узгоджену структуру, що розвивається на основі взаємодії між суб'єктивним досвідом, емоційною сферою, когнітивними уявленнями та соціальною реальністю.

1.3. Методологія використання «Сендплей» у психологічній практиці

Ідея використання контейнеру з піском та іграшками у психологічному консультуванні була запропонована на початку ХХ ст. британською лікаркою М. Ловенфельд (1935). Науковиця шукала привабливий і комфортний для дитини спосіб спілкуватися з дорослим, що дозволить їй передавати свої думки та почуття без допомоги слів. Так народилася «Техніка світу» (World Technique) – інструмент для спостереження за внутрішнім світом дитини. Коли діти розставляли мініатюрні фігурки у пісочному полі, важливі аспекти їхнього внутрішнього життя отримували наочність. При цьому дітям були доступні водночас три засоби самовираження: пісок, вода та мініатюрні фігури [96].

Слід відзначити, що в той час *ігровий підхід у психотерапії* тільки починав формуватися. А. Фройд (1927) та М. Кляйн (1932) запропонували використовувати ігрові прийоми в терапії дітей, при цьому зміст та сценарії гри підлягали психоаналітичній інтерпретації [63; 81]. Пізніше Д. Віннікот (1953) критикував такий підхід, наголошуючи, що гра є самодостатнім процесом, який відбувається в «транзитному просторі» переживань між внутрішнім і зовнішнім світами, між «Я» і «не-Я», де перетинаються фантазія та реальність, зароджується первинна творчість дитини. Гра здатна допомогти дитині відкривати реальність і адаптуватися до неї – вона поєднує внутрішній досвід з контролем над реальними об'єктами, що забезпечує виявлення та дозрівання власного «Я» [132]. Отже, при використанні ігрових технік у психології історично сформувалося дві наукові позиції. Перша наголошувала на важливості інтерпретації змісту та сюжету гри, друга – на терапевтичній силі гри самої по собі, без необхідності інтерпретації.

Ідею М. Ловенфельд було підхоплено спеціалістами по всьому світу, які до середини ХХ ст. створили кілька проєктивних методик, що пропонували спонтанно розміщувати мініатюрні фігурки в обмеженому просторі для побудови певного сюжету: Тест драматичних постановок Е. Еріксона (1938)

«Тест світу» Ш. Бюллер (1945), методика «Село» (Le village) Г. Артуса (1949), Еріка-метод (Sjolund, 1981) тощо [103; 121; 127].

Найбільш потужного розвитку метод гри з піском отримав в роботах швейцарської психологині Д. М. Калфф (1980), яка об'єднала центральні елементи «Техніки світу», аналітичну психологію К.-Г. Юнга та східну філософію усвідомленого споглядання. Щоб виокремити власний метод, авторка використала назву «Sandspieltherapie» або Sandplay therapy (далі – Сендплей-терапія або Сендплей). Крім того, вона переконливо демонструвала, що метод добре працює не тільки з дітьми, але й дорослими [76]. Практикуючи техніку гри з піском, Д. М. Калфф помітила, що гра не тільки давала можливість клієнту показати приховані почуття страху, гніву чи болю, але й також забезпечити процеси переносу та індивідуації, які вона раніше досліджувала разом з К.-Г. Юнгом. Юнгіанська психологія надала методу авторитетну концептуальну основу й терапевтичну глибину, суттєво розширила можливості тлумачення образів, створених у пісочному полі.

Головним принципом терапії психологиня вважала *створення вільного та захищеного простору*, в якому клієнт (дитина або дорослий) може виявляти й досліджувати свій внутрішній світ, перетворювати свій досвід і переживання, часто тривожні й незрозумілі, в конкретні образи. Іншими словами, клієнт має відчувати свободу висловлювати все, що необхідно в процесі терапії, щоб заново відкрити «відокремлені» частини себе – те, що було придушене і чого він боїться. Така захищеність передбачає довірливі стосунки з терапевтом (Kalff, 2003) [76].

Створений на піску образ слід розуміти як тривимірне зображення будь-якого аспекту душевного стану: «Неусвідомлена проблема розігрується в пісочному контейнері, подібно до драми. Конфлікт переноситься із внутрішнього світу у зовнішній і стає наочним» [76, с. 77]. В процесі пісочної терапії психічний зміст знаходить видимий і відчутний вияв, а особисте несвідоме стає доступним для опрацювання. Сучасні дослідники вважають, що творення цілісної, зв'язної форми для власних переживань саме по собі є

терапевтичним (R. Ammann, 1991; E. Pattis Zoja, 2011; C. Roesler, 2019). Робота з піском допомагає клієнтам відтворити свої психологічні проблеми, відрегулювати невирішені конфлікти, отримати засоби подолання травм та втрат, а також знайти психічний зміст, необхідний для розвитку особистості [41; 109; 111].

Оскільки процес зцілення та трансформації починається на глибинному рівні психіки, щоб отримати доступ до нього, людина має тимчасово «пригальмувати» Его-свідомість та *пограти*, тобто повернутися на ранню стадію вікового розвитку. Реорганізації передуює дезорганізація. Сенсорний контакт з піском і мініатюрні іграшки сприяють регресивним процесам, допомагають послабити контроль реальності, в той час як психолог підтверджує безпеку та стабільність ситуації, даючи можливість людині переступити цей невидимий поріг. Уважно спостерігаючи за процесом, він *контейнерує* переживання клієнта, виступає тонкою, але важливою регулюючою межею (B. A. Turner, 2005) [127].

Таким чином, метод «Сендплей» спирається, передусім, на можливості саморегуляції психіки в процесі творчої, спонтанної гри. Він пропонує *контейнер* для невербального символічного вияву внутрішнього світу клієнта в процесі гри у захищеному просторі [127]. У процесі трансформації образу, створеного в пісочному полі, клієнти можуть модифікувати власні думки та емоції, перебудовуючи і впорядковуючи свій внутрішній світ (E. Weinrib, 2004) [129].

Сьогодні метод «Сендплей» об'єднує багато різноманітних авторських підходів та відгалужень, що потребують додаткового аналізу. Послідовники М. Ловенфельд та Д. М. Калфф по всьому світу створюють методичні рекомендації щодо використання пісочного поля та мініатюрних фігурок, пропонують власні схеми їх інтерпретації відповідно до актуальних запитів та професійних підходів (Ammann, 1991; Mitchell & Friedman, 1984; Weinrib, 2004; Grubbs, 2005; Kawai, 2010; Freedle, 2022 та баг. ін.) [41; 62; 66; 78; 129].

Класична практика «Сендплей» була швидко адаптована до потреб групової та сімейної терапії, роботи в парах. Особливої уваги заслуговує робота Е. Pattis Zoja (2011), яка розробила технологію *Expressive Sandwork*. Це невербальне втручання, призначене до реалізації в умовах, де є велика кількість травмованих людей і гостра потреба в психосоціальній підтримці, а індивідуальна терапія недоступна (стихійні лиха, військові конфлікти, інші надзвичайні ситуації). Досвід показав, що метод дійсно допомагає жертвам колективної травматизації активізувати процес психологічної саморегуляції, використовуючи власний творчий потенціал [57; 109].

Фахівці успішно інтегрували «Сендплей» в різні терапевтичні підходи. Метод природно поєднується з практиками експресивної арт-терапії, що пропонують творчий шлях висвітлення внутрішніх процесів: малюванням, музикою, психодрамою, танцювально-руховою терапією тощо (Steinhardt, 2000; Lee et al., 2022) [124; 89]. Використання пісочного поля є одним із елементів адлеріанської ігрової терапії й інших недирективних методів роботи з дітьми та дорослими [82]. Крім того, були розроблені «керовані» підходи (*directed sandplay*), корисні в ситуаціях, коли ціль терапевтичної зустрічі вимагає конкретного фокусу (Boik & Goodwin, 2000) [48].

Г. де Доменіко (2000) запропонувала метод *Sandtray-Worldplay* для пар, сімей та груп. Спонтанна гра з піском розглядається як невербальний міст між інтрапсихічною реальністю індивіда та реальністю зовнішнього світу; фокус терапії зсувається на цілюще створення сенсу на різних етапах процесу трансформації. Роль терапевта полягає не в тому, щоб виступати мовчазним контейнером психологічного процесу клієнта або інтерпретувати створений образ, а в тому, щоб стати «співдослідником цього світу» [56].

Американські вчені Т. Gallerani, Р. Dybicz (2011) поєднали метод з постмодерністськими ідеями і презентували наративну практику *postmodern sandplay therapy*, що сприяє артикуляції власного «Я» та формуванню нової потужної ідентичності клієнта. Поєднання роботи з піском і наративних практик було підтримане багатьма спеціалістами; воно показало дієвість в

емоційно-поведінковому розвитку дошкільників (Unnsteinsdóttir, 2012) [128], забезпеченні соціальної та академічної успішності школярів (Smith, 2017) [120], роботі з біженцями (Kronick et al., 2018) [83] та ін. Процес побудови і реконструкції життєвої історії допомагає людині виразити думки та переживання, осмислити минулий досвід, відчувати цілісність власного життя.

Конструктивістська модель обґрунтування змін в процесі пісочної терапії фокусується на осмисленні особистістю свого «Я» (побудові сенсів) та реконструкції внутрішнього світу (Spooner & Lyddon, 2007) [123]. Крім того, доведена ефективність поєднання пісочної терапії з когнітивно-поведінковою терапією в подоланні наслідків психологічної травматизації (Woollett, Bandeira & Hatcher, 2020) [133]. Наведені приклади демонструють різну роль терапевтичної бесіди в пісочній терапії: від активного обговорення, коли створений образ використовується як початковий імпульс, що підлягає аналізу, до виключно невербальної творчої роботи без будь-яких питань, коментарів чи інтерпретацій.

Бразильські терапевти А. Franco, Е. В. Pinto (2003) наголосили на необхідності розширити існуючі теоретичні знання про пісочну терапію, та раціонально пояснити психічні механізми, що забезпечують її позитивний ефект. Це дозволить зняти «магічну ауру», котру метод отримав через своє психоаналітичне походження, обґрунтувати його впровадження в медичних або шкільних закладах [61]. Ми погоджуємося з цим міркуванням, тому і спрямуємо наше дослідження на розвиток образу «Я» як центральної складової впливу на самосвідомість особистості періоду дорослішання.

Сучасна пісочна терапія відкрита для додавання різних підходів, але найчастіше має гуманістичну спрямованість, підкреслюючи зосередження на досвіді «тут і зараз» і побудові довірчих, відкритих терапевтичних стосунків. С. Армстронг з колегами сформулювали вихідні положення *гуманістичної пісочної терапії* (Humanistic Sand Tray Therapy), що базуються на особистісно-орієнтованому підході та теорії гештальту. Основна увага була приділена якості стосунків між терапевтом та клієнтом, що розглядаються як

головний фактор усвідомлення та зростання особистості. Емпатія, прийняття клієнта з боку терапевта сприяє відновленню у нього зв'язків з внутрішніми переживаннями, відчуттю довіри до сприйняття власних думок та емоцій (Armstrong, Foster & Brown, 2017; Blanco, 2023) [42; 47].

Отже, поряд із психоаналітичним підходом Д. М. Калффа, наразі існує велике різноманіття практичних методів, які роблять «Сендплей» доступним методом для психолога будь-якої наукової школи та професійної підготовки.

Пісочна терапія активно практикується вже майже століття, за цей час накопичені докази її ефективності у подоланні різноманітних психологічних проблем. Опубліковані матеріали демонструють корисність застосування методу у різних вікових, соціокультурних та клінічних вибірках.

Слід зауважити, що більшість фахівців, які практикують «Сендплей», не застосовують стандартизовані методи діагностики чи форми звітності про результати. Такі публікації зазвичай містять детальну експертизу випадків, що ілюструють використання методу в процесі рішення певних психологічних проблем (case studies); описують якісні трансформації поведінки клієнтів, спостереження терапевтів під час сеансів; супроводжуються фотографіями створених образів. Цей підхід цілком зрозумілий, враховуючи проєктивну природу методу. Феноменологічні й тематичні розвідки презентують використання пісочної терапії з клієнтами різного віку та охоплюють широке коло питань, які включають формування прихильності, віктимізацію та травматизацію, фізичні захворювання, розвиток ідентичності, горе і втрату, проблеми в школі та на роботі, залежність, гармонізацію стосунків у родині, життєві кризи, духовне зростання, підготовку до смерті і багато іншого [62].

Поряд з тим, в останні роки публікується все більше досліджень, дизайн яких побудований за класичним експериментальним планом, що передбачає порівняння діагностичних показників в експериментальній та контрольній групах до та після втручання (далі ЕГ та КГ), а також квазіекспериментальні дослідження, що вимірюють ефект втручання в експериментальній групі.

Найбільш надійна доказова методологія презентована у клінічних експериментах. Двостороннє рандомізоване контрольоване дослідження в дитячому госпіталі при Chongqing Medical University (Китай) охопило 60 дітей 6-12 років – пацієнтів гематологічного і нефрологічного відділень (по 30 осіб в КГ й ЕГ) та їх вихователів. Терапевтична процедура складалася з шести індивідуальних сеансів тривалістю 60–90 хв., які проводилися 1–2 рази на тиждень. Учасники контрольної групи отримували стандартне лікування, без додавання гри з піском. Результати показали, що використання «Сендплей» дозволило достовірно зменшити рівень нейротизму в ЕГ та усунути деякі емоційно-поведінкові проблеми дітей: тривожність, замкненість, агресивність, соціальні труднощі. Втручання також допомогло знизити симптоми тривоги та депресії у дорослих, що доглядали за хронічно хворими дітьми (Tan, Yin, Meng & Guo, 2021) [125].

Схожа експериментальна схема та аналогічні результати отримані в дослідженні впливу пісочної терапії на психічний стан і здоров'я дітей з автоімунними розладами, що мають психосоматичну природу (Li, Shi & Zhou, 2022). Додавання сеансів гри з піском до традиційного лікування сприяло значному зменшенню проявів депресії та тривоги, покращенню соціального функціонування, зниженню активності хвороби у пацієнтів [94].

Ці дослідження доводять комплексний позитивний ефект методу «Сендплей» на психоемоційний стан дітей, які мають складні соматичні захворювання. У подальшому аналізі розглянемо досвід застосування терапії в неклінічних вибірках, при цьому спробуємо конкретизувати напрямки впливу.

Позитивний вплив пісочної терапії на психоемоційний стан особистості зафіксований в багатьох здорових та «проблемних» вибірках. Дослідження корейських вчених (Lee & Jang, 2012) переконують, що «Сендплей» послаблює прояви депресії і тривоги, а також знижує рівень кортизолу в слині (показник ендокринного стресу) у юнаків із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, життя яких відрізняється надмірним тиском та

конфліктами [90]. Результати китайських дослідників (Xu, Zhang & Liu, 2022) засвідчили ефективність 8-тижневого курсу пісочної терапії для нейтралізації легкої та помірної тривожності у студентів коледжів [134]. У роботі G. Li & X. Wu (2022) студенти брали участь у програмі з 5-6 групових занять, під час яких створювали сцени навчального й домашнього життя. Це позитивно вплинуло на загальне психічне здоров'я юнаків: зменшились прояви соматизації, депресії, сензитивності, паранояльності та психотизації [92].

Метод ефективно допомагає знизити рівень стресу та супутні емоційні розлади *в проблемних групах*. S.-у. Yoo (2015) вивчала ефекти методу «Сендплей» у дітей з малозабезпечених сімей, котрі мали батьків алкоголіків. Впродовж 12 індивідуальних сеансів відмічене зниження ситуативної та особистісної тривоги, зменшення стресу в міжособистісних стосунках, покращення прихильності у взаєминах з батьком, що включає показники взаємної довіри, якості спілкування, прояви гніву й відчуженості [136].

Завдяки невербальному та недирективному підходу «Сендплей» доцільно використовувати в *групах дітей, яким важко спілкуватися*. Опубліковані результати свідчать про успішний розвиток навичок невербального спілкування у дошкільників з розладом аутичного спектру [19]; розвиток спонтанної символічної гри, стимулювання залученої та стійкої соціальної взаємодії, покращення здатності розпізнавати емоції у дітей з синдромом Аспергера, розлади аутистичного спектру з легким та помірним ступенем [98; 93; 95]; активізацію психічної діяльності та емоційну регуляцію дітей з інтелектуальною недостатністю [104]; зниження агресивності, поліпшення адаптації дітей з вадами слуху [117]. Завдяки невербальному підходу західні спеціалісти часто застосовують сендплей щодо іммігрантів та біженців, які погано володіють мовою країни перебування – щоб підтримати їх у подоланні проблем, спричинених міграцією і супутньою травматизацією [85; 83].

Метод «Сендплей» часто використовується для *корекції поведінкових порушень та поліпшення соціальної взаємодії* дітей та підлітків.

Канадські спеціалісти (Rousseau et al., 2009) успішно застосували програму пісочної терапії для корекції поведінкових проблем дітей-мігрантів різних національностей. Творче самовираження через побудову уявного піщаного світу мало особливу корисність для дітей, чий сім'ї зазнали насильства на батьківщині [115].

У працях бразильських вчених (Matta & Ramos, 2021) продемонстровано дієвість методу «Сендплей» у психологічному супроводі мешканців дитячих притулків, які постраждали від жорстокого ставлення та насильства, й мали поведінкові проблеми. Експеримент показав зниження проявів інтерналізованої та екстерналізованої поведінки (деструкції, спрямовані на себе або назовні), причому позитивні зрушення зберігалися через півроку по закінченні терапії [101]. В іншому випадку (Chalfon & Ramos, 2021) використання пісочної терапії допомогло знизити прояви опозиційної та зухвалої поведінки у молодших школярів. Дослідники показали еволюцію сюжетів впродовж 12 щотижневих сеансів, що полягає у зниженні частоти використання «проблемних» символів: конфлікту, загрози та поранення [50].

Схожі результати показала програма пісочної терапії для дошкільників, які мали екстерналізовані поведінкові проблеми (Han, Lee & Suh, 2017). 16 сеансів по 30 хвилин призвели до суттєвого зниження рівня агресивності та поліпшення взаємодії з однолітками [67]. Корейські вчені (Park & Lee, 2020) повідомили про ефективність індивідуальної пісочної терапії у подоланні проблем адаптації молодших школярів: зменшення прояви екстерналізації та інтерналізації, тривоги та депресії, соціальної незрілості дітей [107].

Пісочна терапія часто використовується в *роботі із залежними особами*. Н.-R. Kim, Y. J. Kim (2015) довели позитивний вплив групової пісочної терапії на прихильність до однолітків, імпульсивність та соціальну тривожність підлітків, залежних від смартфонів [79]. Позитивні результати отримані в 10-тижневій програмі подолання залежності у студентів коледжів: окрім основної мети, показане зменшення імпульсивності та проблем у міжособистісних стосунках. Якісний аналіз сюжетів виявив загальні теми,

властиві цій проблематиці: «залишитись на самоті», «частина себе, яку я хочу приховати» та «намагання втекти» (Jo & Park, 2023) [75].

Хоча в Україні метод «Сендплей» широко використовується практичними психологами, доказові дослідження все ще є рідкістю. І. В. Розіна (2020) розробила програму пісочної терапії, спрямовану на зниження проявів агресивної та аутоагресивної поведінки підлітків 11-13 років. Вчена відзначила, що саме у підлітковому віці відбуваються суттєві зміни у відчутті та прийнятті себе. Одною з причин підліткової агресії є почуття неповноцінності: нерозуміння почуттів інших людей, нездатність контролювати й засвоювати власні емоції. За допомогою засобів «Сендплей» діти можуть вдосконалити навички самоконтролю й саморегуляції, зняти психологічне напруження, безпечно висловити власні неприємні переживання (гнів, роздратування тощо), проєктуючи власну життєву ситуацію в сюжет гри з піском та символічно проживаючи його. В учасників програми достовірно покращився емоційний стан та самопочуття, зменшився рівень тривоги, роздратування, негативізму [116].

Поряд з цим, деякі вчені вказують на суперечливі результати застосування «Сендплей».. Так, М.-Х. В. Флахайв та Д. Рей (2007) надавали групову пісочну терапію підліткам з проблемною поведінкою (по 28 осіб в КГ та ЕГ) протягом 10 тижнів. Після цього вчителі позитивно оцінили зміни поведінки дітей, відзначили зменшення проявів екстерналізації та інтерналізації; батьки помітили лише поліпшення екстерналізованої поведінки; натомість самозвіти дітей не виявили значущих поліпшень [60]. Ці результати вказують на важливість врахування методологічних аспектів при організації дослідження та психологічній діагностиці Я-сфери.

Загалом, оглянуті вище результати досліджень демонструють, що засоби пісочної терапії доцільно впроваджувати не тільки в клінічних вибірках або проблемних групах, але й для здорових дітей та підлітків з метою поліпшення їх соціально-психологічної адаптації. Вчені гнучко модифікують метод відповідно до цілей та умов проведення.

Активне впровадження засобів «Сендплей» в практику шкільного консультування вимагає розробки та апробації *групових форм роботи*. Наразі в різних країнах світу активно впроваджуються програми шкільного консультування з використанням пісочної терапії.

Корейські фахівці (Kwak, Ahn & Lim, 2020) запропонували програму колективного консультування для дітей 10-12 років *School Sandplay Group Therapy* (SSGT). Вона включає 8-10 терапевтичних сеансів тривалістю 40 хвилин, які проводяться в невеликих групах, при цьому кожна дитина отримує індивідуальну тацю з піском. Тематика занять стосується різних сфер самовияву: контакту з власними переживаннями (смутку, щастя, болю і т.ін.); пережитих ситуацій конфлікту та боротьби; стосунків у родині, у школі, з друзями; сприйняття власного «Я», його позитивних та негативних сторін, свого минулого і майбутнього. Апробація програми за участю 284 школярів показала позитивний вплив на силу Его, реалістичність сприйняття, концентрацію уваги, емоційний стан, фобічні прояви, проблеми зі сном, прояви опозиційної та конфліктної поведінки. Разом з тим, близько половини діагностованих параметрів, зокрема депресія, відчуття соціальної ізоляції та навчальні труднощі, залишились без змін [84]. Пізніше SSGT показала ефективність в роботі з підлітками, що постраждали від кібербулінгу (139 дітей 12-13 років): зафіксоване поліпшення депресивної симптоматики та підвищення самооцінки (Lee et al., 2023) [87]. Розробники зафіксували позитивний вплив програми на емоційний стан делінквентних підлітків [88].

У роботі U. K. Ahn та колег (2020) шкільна групова терапія показала ефективність для дезадаптованих підлітків і юнаків 15-17 років. У вибірці 70 старшокласників з емоційними та поведінковими проблемами зафіксоване значуще покращення показників негативної емоційності, депресії, соціальної інтроверсії, гніву, потреби в прийнятті, відчуження, соматичних скарг [39].

Програма *структурованої групової терапії* (Structured Group Sandplay Therapy), спрямована на поліпшення міжособистісних стосунків учнів середньої школи, складається з 8 сеансів по 45 хвилин двічі на тиждень. Теми

занять стосуються самовияву і саморозуміння, в т.ч. своїх «темних сторін», розуміння інших людей, взаємодії в малій групі. Дослідження довели ефективність програми для зменшення депресії та тривоги у підлітків 13-15 років, покращення міжособистісних стосунків, самооцінки та адаптації до школи (Park, Kang & Kim, 2020) [108].

Крім того, «Сендплей» є дієвим методом самопізнання та саморозвитку дорослих у різних професійних групах, зокрема в педагогічному середовищі. Відомо про ефективність його використання для реконструкції професійної ідентичності вчителів (Schulz, 2018) [118], у навчанні педагогів навичкам активного подолання труднощів (Sun et al., 2018) [124], для аналізу власного життєвого шляху і особистісного зростання (Kim et al., 2021) [80].

Про поширеність та авторитетність методу свідчить те, що з 2019 р. в Південній Кореї видається фаховий журнал «Шкільне консультування та Сендплей», в якому публікуються матеріали щодо групових втручань.

Накопичення емпіричних даних, в тому числі досліджень з використанням експериментальної методології, дозволило зробити системні огляди та мета-аналізи, щоб визначити кумулятивні ефекти методу «Сендплей».

Аналіз доказової бази, опублікованої до 2017 р. (Roesler, 2019), охопив 33 експерименти з щонайменше 15 учасниками та чітко визначеними розмірами ефектів. Більшість з них були проведені в країнах Азії і включали 10-12 сеансів групової або індивідуальної пісочної терапії. Зроблено висновок про переваги методу в підтримці осіб із різноманітними порушеннями психічного здоров'я та фізичними обмеженнями, з якими важко працювати за допомогою традиційних технік психотерапії. Загалом, «Сендплей» знижує поріг для початку психотерапії», надаючи людям, які з різних причин мають бар'єри для вербальної презентації свого досвіду, безпечні, безпосередні та самодостатні засоби подолання труднощів [111].

Ірландські вчені (Karaviciute et al., 2022) проаналізували кількісні та якісні дослідження, опублікованих з 2009 по 2019 рр., учасниками яких були

діти 4-17 років, що перебували в закладах охорони здоров'я або соціального захисту. Підкреслено корисність використання методу «Сендплей» для розуміння дитини, доступу до її внутрішнього світу. Метод може виконувати подвійну роль як діагностичний і терапевтичний інструмент. Це незалежний від культури, етичний і безпечний спосіб отримання цінної інформації, що допомагає зрозуміти пережитий дитиною досвід; спонукає її непряме (невербальне, творче) і пряме самовираження. Сеанси гри з піском створюють приймаюче, концентроване на особистості терапевтичне середовище, яке позитивно впливає на психічне і фізичне самопочуття учасників, їх самосприйняття, емоційний стан, сприяє розвитку соціальних навичок і зміцненню взаємин, допомагає вирішити проблеми і розширити можливості [77].

Мета-аналіз, проведений американськими дослідниками (Wiersma et al., 2022), був зосереджений на емоційних та поведінкових змінах у результаті пісочної терапії. Відібрано 40 досліджень з восьми країн, що загалом охопили 1284 учасників. Проведений аналіз показав стабільно високу ефективність впливу методу «Сендплей» на інтерналізовану та екстерналізовану поведінку, симптоми дефіциту уваги й гіперактивності. Позитивний ефект був однаково високим у вибірках дітей, юнаків та дорослих. Поряд з тим, виявлено відмінність формату проведення: найбільш результативним є індивідуальне лікування (порівняно з груповим) з кількістю сеансів від 10 та більше [131].

Загалом, проведений огляд продемонстрував, що метод пісочної терапії можна адаптувати для різних груп населення та широкого кола психологічних тем: як для вирішення нагальних проблем, так і для особистісного зростання. «Сендплей» часто стає дієвим підходом у випадках, коли традиційні психологічні втручання не спрацьовують.

Зосередимося на результатах, що підтверджують або пояснюють вплив пісочної терапії на формування різних аспектів образу «Я» підлітків. Низька та нестійка самооцінка є одною з поширених проблем підліткового віку, тому

виховання адекватного самоприйняття має стати головним завданням консультування в середній школі. Це забезпечить виховання цілісної, творчої, відповідальної та ініціативної особистості, готової до свідомого життєвого вибору та самореалізації – саме така мета сформульована в концепції Нової української школи, ухваленій в 2016 р. [21].

Одними з найперших про позитивний вплив «Сендплей» на формування самосвідомості підлітків заявили Y.-P. Shen & S. Armstrong (2008). Після групового втручання в групі дівчат з низькою самооцінкою були зафіксовані позитивні зміни більшості компонентів сприйняття себе: компетентність у навчальній та соціальній сферах, задоволеність своїми фізичними параметрами та зовнішнім виглядом, оцінка власної поведінки як правильної і доречної; також поліпшилась глобальна самооцінка особистості [120].

Y.-s. Yang (2014) досліджував можливості пісочної терапії у вирішенні поведінкових та емоційних проблем дітей 10-13 років, вихованих бабусями і дідусями у віддалених сільських районах Кореї. Вчений відзначив, що слабе дитяче «Его» не могло подолати напругу, спричинену раннім травмуванням (розпадом родини) та необхідністю адаптуватися до нового середовища. «Сендплей» позитивно вплинув на показники емоційного інтелекту та поведінку дітей: зменшились прояви депресії та агресивності, схильність до порушення правил, соціальна незрілість, дефіцит уваги, пізнавальні проблеми. Також покращилися показники самооцінки: загальної, соціальної, сімейної, академічної. Втручання допомогло зняти напругу дітей, дозволило їм активно висловлювати власну думку, розуміти свої емоції і керувати ними, розвивати позитивний образ себе [135].

Дослідження G. H. Na, M. Jang (2017) показало позитивний вплив терапії на самовияв дітей 10-13 років, що живуть з батьками алкоголіками. Дітям із дисфункціональних сімей властива низька самооцінка, тривога, почуття сорому та гніву; через це їм важко будувати довірчі стосунки. Вони зазвичай намагаються не розголошувати свої проблеми – замовчують труднощі або вдають, що все в порядку. Тримісячна програма пісочної терапії допомогла

зменшити інтерналізований сором (оцінка себе як неповноцінної людини, що включає неадекватність, почуття внутрішньої порожнечі, схильність до самопокарання і страх помилитися) у дітей алкоголіків, що покращило їх здатність до емоційного, когнітивного та поведінкового самовиявлення [105].

У праці малайзійських вчених (Lee et al., 2018) показано ефективність неюнгіанської пісочної терапії для підвищення самооцінки у вибірці 11-річних школярів. Після втручання (8 групових сеансів щотижня) зросли показники самооцінки в сімейній, академічній та соціальній сферах [86].

Масштабне дослідження корейських вчених (Lee et al., 2023) засвідчило позитивні зміни самосприйняття й самооцінки віктимізованих підлітків. Групові заняття з використанням пісочної терапії у малих групах дозволили знизити рівень депресивних та саморуйнівних тенденцій, сприяли суттєвому підвищенню самоповаги. Діти стали більш впевнені у власній цінності, сформували погляд на себе як здібну і гідну людину, що має багато позитивних якостей [87]. Подібні результати зафіксовані також у роботі з підлітками, схильними до злочинної поведінки. Окрім самооцінки, значно поліпшилися параметри тривоги, депресії та імпульсивності (Lee, Kwak, Ahn, Kim & Lim, 2023) [88].

Як показано нами, кількість експериментальних робіт, що розкривають вплив засобів «Сендплей» на розвиток Я-концепції та образу «Я» дітей та підлітків, дуже мала, а їх результати містять деякі суперечності. Тому додатково відзначимо дослідження, в яких вивчався Я-образ особистості юнацького віку.

З методологічної точки зору становить інтерес дослідження ініціального (першого) сеансу гри з піском, що розглядається як «найближча площина стратифікації свідомості» (Zhu et al., 2009). Аналіз Я-зображень в уявних світах, вперше створених студентами, показав, що 54,6 % випадків містять реальний образ себе та власної життєвої ситуації, 6,8 % - нереальний Я-образ, 38,6 % взагалі не містять образ «Я». Обговорення включало процес створення Я-образу (вагання, психічні стани і почуття) і результат:

використані фігури, їх символіку та положення в пісочниці. Юнаки усвідомили деякі аспекти уявлень про себе і поглибили ці знання в подальшій роботі з піском [137].

Таким чином, проведений аналіз показав нечисленні дослідження, проведені переважно в країнах Азії, в проблемних групах дітей та підлітків. Вони демонструють позитивний вплив методу «Сендплей» на Я-сферу: самосприйняття, самооцінку, самовиявлення, але не в усіх випадках. Така незначна кількість праць викликає здивування, враховуючи, що «Его» є центральним поняттям аналітичної психології. Опублікованих емпіричних результатів недостатньо для надійного підтвердження того, що в процесі використання засобів «Сендплей» дійсно відбуваються інтеграційні процеси - відновлюється цілісність та гармонійність образу «Я», що забезпечує психологічне благополуччя особистості.

Проведений аналіз та узагальнення наукових публікацій переконав, що пісочна терапія (Сендплей) є ефективним методом консультування дітей, підлітків і дорослих із широким спектром різноманітних проблем психічного здоров'я, включаючи тривогу, депресію, труднощі міжособистісної взаємодії, інтерналізовану та екстерналізовану поведінку, посттравматичний розлад, розлади дефіциту уваги та гіперактивність, інші психосоматичні, емоційні, когнітивні, поведінкові, соціальні та емоційні розлади.

Разом з тим, недостатньо емпіричних відомостей та доказової бази стосовно впливу пісочної терапії на образ «Я» особистості в період дорослішання. Це важливий аспект, що потребує детального вивчення, адже механізм позитивного впливу методу «Сендплей» на психологічне здоров'я передбачає реінтеграцію «розколотого Я», зростання загальної цілісності та гармонійності особистості підлітка.

Концепція нашого дослідження полягає в тому, що процес розвитку та трансформації образу «Я» підлітка пов'язаний, як зі свідомими (когнітивно-рефлексивними, емоційно-ціннісними, конативно-регулятивними), підсвідомими, так і несвідомими глибинними психологічними механізмами

його самосвідомості, що в кризових умовах може призводити до дезорганізації та розбалансованості в процесі усвідомлення самого себе.

Засоби методу «Сендплей» активізуватимуть спонтанний і творчий процес контейнерування переживань, відрегулювання засобами невербального символічного вияву внутрішній світ підлітка, сприятимуть модифікації та корекції трансформаційних процесів - здатності переструктурувати думки, емоції, врегульовувати стан тривоги, стабілізувати внутрішню конфліктність, переживання травм - загалом збалансовувати внутрішній процес формування образу «Я» підлітка.

Концепція буде реалізована на засадах інтегративного підходу: аналітичного - К.Г. Юнга та особистісно-орієнтованого - К.Роджерса. Адже самосвідомість особистості підлітка є його суб'єктивною реальністю. Епіцентром інтеграції простору самоусвідомлення підлітка особистості є образ «Я», як структурована сукупність його уявлень про реальне та ідеальне феноменальне поле, власного саморозуміння, самоприйняття та саморегуляції, завдяки пережитому у певні моменти життя досвіду.

Наші передбачення полягають в тому, що: у змінних кризових умовах образ «Я» підлітка буде набувати трансформаційних процесів, які будуть пов'язані з різноманітними ускладненнями в усвідомленні себе, що виявлятиметься в психологічних проблемах - тривозі, депресії, травматизації тощо та порушеннях самоусвідомлення, ціннісного самоствавлення й міжособистісних взаємодій.

Використання засобів «Сендплей» з одного боку впливатиме на реорганізацію та модифікацію процесу трансформації образу «Я» підлітка, з іншого, - посилюватиме інтеграційні процеси і поступово відновлюватиме цілісність образу «Я» особистості підліткового віку.

Висновки до розділу 1

Проведено аналіз теоретико-методологічних засад розвитку образу «Я» особистості у працях зарубіжних та вітчизняних науковців. Оглянуто суміжні психологічні поняття: «Я», «Его», самість, Я-образ, Я-концепція, ідентичність, самосприйняття, самооцінка, самоставлення, рефлексія. Хоча ці поняття й пов'язані між собою функціональним призначенням в розвитку самосвідомості особистості, але мають значущі відмінності за структурою та психологічним змістом. Зокрема, Я-концепція є цілісною метаструктурою, яка формується впродовж життя, тоді як образ «Я» виступає її ядром, та в період дорослішання (підлітковий вік) є не стабільним, а ситуативно емоційно забарвленим, тому і потребує уваги та супроводу психологів для гармонійного розвитку особистості.

Образ «Я» – це цілісне, структуроване, відносно стійке уявлення особистості про саму себе, що є її усвідомленою та значущою складовою самосвідомості. Це центральне особистісне утворення психіки яке опосередковує суб'єктивне сприйняття чинників зовнішнього світу, їх вплив на особистість, відповідні емоційні, когнітивні та поведінкові реакції. яка опосередковує відповідні емоційно-ціннісні, конативно-регулятивні та когнітивно-рефлексивні компоненти.

Становлення самосвідомості складає сутність і головне завдання розвитку особистості підліткового віку. Образ «Я» впливає на особистісне становлення підлітків, зокрема він є дієвою основою життєвого сценарію, згідно з яким індивід будує свою діяльність і спілкування. Зміст, структура і гармонійність образу «Я» мають вирішальне значення для самопроектування та саморозвитку особистості.

Специфіка розвитку образу «Я» підлітків полягає в подальшому формуванні самосвідомості, що є основою зростання особистості в цей віковий період. Це психологічне утворення характеризує узагальнені уявлення про власну особистість, що формуються шляхом осмислення своїх

думок, почуттів, якостей та поведінки в цілому. Центром самосвідомості є усвідомлення її внутрішньої сутності – власного образу «Я».

Проведений системний аналіз дозволив створити структурну модель розвитку образу «Я» підлітків, що лягла в основу подальшого емпіричного дослідження. У підлітковому віці образ «Я» зазнає суттєвих трансформацій та є важливим чинником у розвитку самосвідомості через взаємодію рівнів психіки (несвідоме, підсвідоме, свідоме), функціональних компонентів (когнітивно-рефлексивний, емоційно-ціннісний, конативно-регулятивний) та їх конструктів (саморефлексія, самоідентичність, самооцінка, самоствавлення, самоконтроль, самоствердження).

На засадах аналітичного та особистісно орієнтованого підходів виділено ієрархічні рівні розвитку та функціонування образу «Я»: а) глибинні психологічні механізми та неусвідомлені реакції; б) підсвідомі елементи, які впливають на самоприйняття і поведінку підлітка (афекти, інтуїція, установки); в) процеси усвідомлення себе та свого місця в соціумі.

Структура моделі розвитку образу «Я» підлітка інтегрує когнітивно-рефлексивний, емоційно-ціннісний та конативно-регулятивний компоненти, відображаючи різні рівні психіки. Когнітивно-рефлексивний компонент (рефлексія, самоідентичність) забезпечує раціональне пізнання власного досвіду та побудову когнітивних стратегій адаптації. Емоційно-ціннісний компонент (самооцінка, самоствавлення) відповідає за почуття власної цінності у системі ціннісних орієнтирів особистості. Конативно-регулятивний компонент (самоконтроль, самоствердження) визначає активне особистісне функціонування, підтримує баланс внутрішніх прагнень особистості із зовнішніми вимогами та соціальними нормами. В якості ядерного утворення (центральна структура самосвідомості), Я-образ опосередковує відповідні емоційно-ціннісні, конативно-регулятивні та когнітивно-рефлексивні компоненти, забезпечує їх зв'язок, регуляцію і взаємодію.

Окрему увагу було приділено методологічним аспектам використання методу «Сендплей» у психологічній практиці. Дослідження доводять, що пісочна терапія демонструє ефективність використання серед дітей і підлітків із широким спектром проблем психічного здоров'я, включаючи тривогу, депресію, порушення міжособистісної взаємодії, наслідки психологічної травматизації, інші соматичні, емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні проблеми. Ця практика особливо корисна в роботі з дітьми та підлітками, яким із певних причин важко висловити свій досвід і переживання вербально. Вона успішно використовується у країнах із різною культурою та в різних сеттингах: дитсадках, школах, лікарнях, соціальних службах тощо. Цей метод можна адаптувати для різних груп населення та широкого кола психологічних тем, як для вирішення нагальних проблем, так і для особистісного зростання. Крім того, сендплей є дієвим підходом у випадках, коли традиційні вербальні психологічні втручання не спрацьовують. Завдяки символічній природі ігрового простору, методика «Сендплей» дозволяє актуалізувати глибинні рівні психіки, забезпечуючи проєкцію несвідомих і підсвідомих компонентів образу «Я» в безпечному терапевтичному середовищі. Разом із тим, потребує більш детального вивчення впливу пісочної терапії на Я-сферу особистості, адже механізм її позитивного впливу передбачає зростання загальної цілісності та гармонійності особистості.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я» В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

2.1. Організація дослідження самоусвідомлення підлітків в умовах воєнних дій в країні.

Необхідно зазначити, що особливу увагу нами було приділено етичним нормам роботи психолога з підлітками, оскільки цей віковий період характеризується інтенсивним розвитком особистості, емоційною нестабільністю та підвищеною вразливістю.

Етичний кодекс психолога є фундаментальним документом, що регулює професійну діяльність фахівця у сфері психологічної допомоги. Його основна мета – забезпечити конфіденційність, компетентність, професіоналізм, безпеку та етичність взаємодії між психологом і підлітком [30].

В умовах повномасштабної війни роль психолога у підтримці підлітків значно зросла, адже більшість українських родин зазнали втрат, травматичного досвіду, вимушеного переміщення та змін у сімейному середовищі. Водночас, надання психологічної допомоги та проведення психологічного дослідження для підлітків потребувало врахування правових та етичних аспектів, зокрема згоди батьків, що регулюється як професійною етикою, так і чинним законодавством України. Згода батьків стосовно проведення психологічного дослідження за участю неповнолітніх передувала самому дослідженню. До взаємодії з психологом були залучені підлітки лише за умови попередньої згоди батьків або законних представників (*див. додаток Е*). Відповідно до чинного законодавства України, психологічна робота з неповнолітніми до 18 років може відбуватися лише за наданої згоди батьків або законних представників.

Крім того, згідно Положенню про психологічну службу у системі освіти України (наказ МОН України від 22.05.2018 № 509) та Положенню про

експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України (наказ МОН України від 20.04.2001 № 330), дослідницька програма отримала схвалення методичної ради і керівництва школи, які дозволили проведення збору даних та подальшого впровадження розвивально-корекційної програми становлення образу «Я» особистості в період дорослішання з використанням пісочної терапії у навчально-виховному процесі.

Таким чином, дотримання етичних стандартів, правової бази та норм взаємодії з неповнолітніми дозволило провести дослідження в рамках гуманістичного, безпечного та законного підходу, який повністю відповідав сучасним вимогам наукової та практичної психології. Організація дослідницької роботи забезпечила не лише методологічну обґрунтованість, але й глибоку етичну чутливість до особистісних та вікових особливостей підлітків з урахуванням сучасного соціального контексту – життя в умовах військових дій, нестабільності, травматичного досвіду, втрат та змін у сімейному середовищі.

Дотримання принципів інформованої згоди, добровільної участі, конфіденційності забезпечили мінімізацію шкоди для підлітка. Такий підхід відповідає вимогам чинного законодавства України та професійної етики психолога. Важливо, що навіть за умов формального дозволу остаточне рішення про участь у дослідженні залишалося за самими підлітками – психологічна автономія особистості дитини визнавалася та підтримувалася на кожному етапі взаємодії.

Етична складова організації дослідження набула особливого значення у зв'язку з підвищеною психологічною вразливістю дітей та підлітків під час війни. Систематичне дотримання принципів гуманістичної психології – таких як повага до особистості, недирективність, емпатія, опора на внутрішні ресурси дитини – дозволило створити безпечний простір для самовираження, діагностики та подальшої психологічної підтримки.

2.2. Психодіагностичні методи вивчення образу «Я» підлітків: критерії, показники і рівні розвитку досліджуваного феномена.

Відповідно до розробленої теоретичної структурної моделі розвитку образу «Я» підлітків, було сформовано комплект діагностичних методик для вивчення різних компонентів розвитку образу «Я» особистості підліткового віку. Було відібрано наступні діагностичні інструменти: тест двадцяти тверджень «Хто Я?» (М. Kuhn, Т. McPartland) [101], Шкала самооцінки Розенберга RSES (в адаптації О. Вельдбрехт, Н. Зінченко, Н. Тавровецької) [8]; методика «Профіль самосприйняття підлітків» С. Хартер (скорочена модифікована версія Н. Зінченко) [20], педагогічна методика вимірювання диференційованості самооцінки С. Коробко та О. Коробко [24], а також «Семантичний диференціал» Ч. Осгуда, адаптований С. Яновською, П. Севост'яновим та П. Туренко [50]. Відібрані методики валідні та надійні для визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку образу «Я» підлітків, надають можливість глибоко вивчити когнітивно-рефлексивний, емоційно-оцінний та конативно-регулятивний компоненти образу «Я» підлітка.

Розглянемо детальніше діагностичні критерії та показники, що висвітлюють обрані психодіагностичні методики.

Тест двадцяти самовизначень М. Куна і Т. Макпартленда (див.додаток А). Проективна методика «Twenty Statements Self Attitude Test», добре відома українським психологам під назвою «Хто Я?», була розроблена американськими соціологами М. Куном і Т. Макпартлендом в середині ХХ ст. як інструмент для емпіричного вивчення самоставлення та уявлень людини про себе. Методологічною основою методики є теорія символічного інтеракціонізму, в межах якого «Я» особистості (її суб'єктивно визначена ідентифікація) розглядається через інтеріоризацію об'єктивних позицій та статусів, які вона займає в соціальних системах. Концепт «Self» являє собою набір установок – атитюдів, що сформувалися на основі

засвоєних соціальних ролей (М. Н. Kuhn; Т. S. McPartland, 1954). Методика дозволяє виявити та проаналізувати установки, які лежать в основі самоідентифікації особистості: розуміння себе, ставлення до себе та відповідних поведінкових спонукань, які організовують і спрямовують поведінку людини (вони є внутрішніми, але усвідомленими особистісними утвореннями) [101].

Сутність методики полягає у наступному: досліджуваний отримує бланк з двадцятьма пронумерованими рядками, на яких має дати відповіді на просте питання «Хто Я?» за відведений час. Класична інструкція спонукає давати різноманітні, невимушені, спонтанні відповіді, не турбуючись про «правильність» висловлювань та враження, які вони можуть справити.

Отже, головним результатом виконання методики «Хто Я?» є *фіксація вербального визначення Я-концепції особистості* – набір вільних, спонтанних самоописів, що відображають актуальне уявлення досліджуваного про себе, його усвідомлені самоідентифікаційні характеристики.

Обробка отриманих результатів передбачає контент-аналіз відповідей. М. Кун і Т. Макпартленд запропонували дихотомічну категоризацію самоописів, розділяючи їх на *консенсуальні* й *субконсенсуальні* (consensual / subconsensual reference; у вітчизняних джерелах перекладено як «об'єктивні» та «суб'єктивні»). Перша категорія включає твердження, які посилаються на ідентифікаційні класи, умови членства та межі яких є загальновідомими, тобто відносно них у суспільстві існує певний консенсус (до прикладу, людина, хлопець або дівчина, син або донька, учень, займаючись спортом тощо). Друга категорія стосується груп, статусів, атрибутів, рис і будь-яких інших характеристик, які вимагають тлумачення респондента, порівняння з іншими людьми або взагалі не включають позиціонування (до прикладу, хороший учень, погана сестра, щасливий, сумний, цікавий тощо). Розробники методики відзначили, що така інтерпретація відповідей є інформативною, при цьому зрозумілою та однозначною для дослідника [101]. Проте сучасні психологи не обмежуються дихотомічним тлумаченням, виділяючи

всередині кожної категорії додаткові ідентифікаційні характеристики. Так, стосовно загальноновизнаних соціальних ролей додатково виділяють статеві, вікові, сімейні, навчально-професійні, етнічні, релігійні й інші позиції; стосовно суб'єктивних характеристик виокремлюється «матеріальне Я», «фізичне Я», «перспективне Я», «рефлексивне Я», «діяльне Я» тощо [38].

Українська дослідниця Н. О. Давидюк (2006) розробила шкалу оцінки повноти та диференційованості самоописів, що дозволило виокремити три рівні розвитку образу «Я»: низький (неповний і низько-диференційований), середній (неповний диференційований або повний недиференційований) та високий (повний і диференційований) [15].

Вивчаючи розвиток ідентичності підлітків у системі сімейних відносин, Т. М. Яблонська (2015) спиралася на інтегральні показники методики: повноту, диференційованість, узгодженість та модальність «Я» [49].

І. С. Булах (2016) досліджувала моральні аспекти формування особистості в підлітковому віці та запропонувала розширену класифікацію самовисловлювань з 11 категорій, серед яких формально-біографічні відомості; стосунки з навколишніми; моральні цінності, ідеали та переконання; ставлення до віку та уявлення про дорослість; вміння, інтереси й здібності; життєві плани тощо [5].

О. Б. Цешнатій (2019) вивчала гендерну ідентичність на основі рангів, приписаних відповідним соціальним ролям. При цьому виділені такі категорії аналізу: *соціальні ролі*, що відображають функціонування особистості в соціальному контексті; *диспозитиви*, що характеризують її ставлення до соціуму, навколишніх та різних аспектів життєдіяльності; *deskриптиви* – оцінні судження про себе; *перформативи* – описи дій або вчинків; *номінативи* – еквіваленти «соціальних масок» [41].

Отже, проєктивний характер методики дозволяє застосовувати до її результатів – письмових самовисловлювань – широке поле якісних інтерпретацій та кількісних оцінок. При цьому інструмент, який базується на теоретичних засадах символічного інтеракціонізму та соціальної психології,

швидко був адаптований до інших психологічних підходів (когнітивного, психоаналітичного, психолінгвістичного) і наразі використовується фахівцями різних галузей. Велика кількість категорій самоідентифікації та способів їх вимірювання, запропонованих різними вченими, демонструє практично безмежну здатність методики вимірювати усвідомлені, і навіть неусвідомлені аспекти «Я» особистості. Водночас, велике розмаїття способів аналізу дещо ускладнює розробку єдиної, уніфікованої та стандартизованої класифікації відповідей.

Діагностичні можливості використання тесту двадцяти самовизначень «Хто Я?» у психологічному консультуванні та наукових дослідженнях є практично безмежними і ще остаточно не вивчені.

Шкала самооцінки Розенберга RSES (див. додаток Б) є одним з найбільш відомих та визнаних інструментів, що використовується у вимірюванні самооцінки підлітків та дорослих. Самооцінка є одним із компонентів Я-концепції, яку М. Розенберг визначав як «сукупність думок і почуттів індивіда щодо себе як об'єкта». Численні соціальні сили (сім'я, школа, етнічна група тощо) забезпечують специфічний набір життєвого досвіду, який індивіди активно засвоюють та інтерпретують в процесі формування Я-концепції [131]. Розробники підкреслювали, що самооцінка, відображена у шкалі, не означає усвідомлення власної досконалості або переваги над іншими людьми – це загальне позитивне самоставлення, почуття самоприйняття та самоповаги [132].

Завдяки зручності та інформативності методика отримала широку популярність в усьому світі. Наразі вона перекладена більше ніж 30 мовами; накопичені підтвердження її валідності та надійності в різних вибірках. Культурна адаптація шкали українською мовою здійснена О. О. Вельдбрехт, Н. В. Зінченко та Н. І. Тавровецькою в 2024-2025 рр. [8].

Опитувальник складається з 10 тверджень з чотирма варіантами відповіді: 4 «повністю згоден», 3 «згоден», 2 «не згоден», 1 «повністю не згоден». Проміжний варіант відповіді не використовується, що спонукає

респондентів зробити певний вибір. П'ять тверджень шкали сформульовані позитивно, до прикладу «Відчуваю, що маю багато позитивних якостей»; ще п'ять сформульовані негативно, до прикладу «Іноді я думаю, що в мені немає нічого хорошого» (при обробці вказана шкала перегортається). Результати багатьох емпіричних досліджень показали, що позитивно і негативно сформульовані пункти утворюють два окремі фактори [142]. Це дозволяє виділяти та використовувати в структурі методики дві субшкали, що вимірюють *самоповагу* та *самозневагу*. Інтегральний показник за методикою може складати від 1 до 40 балів, отримана оцінка відображає загальне позитивне самоставлення.

Вимірювання предметно-специфічної самооцінки (див. додаток В).

Методика «Self-Perception Profile», є частиною методичного комплексу, розробленого американською дослідницею С. Хартер для вивчення самооцінки в різних життєвих сферах: шкільних, соціальних та спортивних компетенцій, зовнішньої привабливості, поведінкових проблем тощо. Ця праця базується на положенні про те, що самоприйняття, особливо починаючи з середнього дитинства, є складним багатокomпонентним явищем, тому його вимірювання має враховувати комплекс самооцінок, пов'язаних з компетентністю чи адекватністю в різних життєвих сферах (в даному випадку поняття «самоприйняття» ототожнюється з Я-концепцією). Запропоновані окремі опитувальники для вивчення дітей, підлітків і юнаків – з віком набір підшкал збільшується відповідно ускладненню життєдіяльності особистості, розбудові компонентів її образу «Я» [84; 85].

Процедура опитування досить складна і відрізняється від звичних самозвітів. Кожен пункт презентовано двома «структурованими альтернативами», що розкривають протилежні полюси одного явища, причому твердження сформульовані у третій особі, наприклад: «Деякі підлітки дуже добре виконують шкільні завдання» але «Інші підлітки не дуже добре виконують шкільні завдання». Досліджуваній має спочатку визначити підходящий полюс відповіді, потім стосовно нього обрати один із двох

варіантів згоди: «це дійсно правда стосовно мене» або «це начебто схоже на мене». На думку розробниці, така побудова опитувальника дозволяє запобігти тому, щоб досліджувані давали соціально-бажані відповіді. Опитуваним не пропонуються варіанти «не згоден» чи «неправда», натомість сформульовані твердження, які відображають різні точки зору – це легітимізує будь-який вибір і дозволяє більш точно виміряти особливості самоприйняття [85]. Щоб учні правильно зрозуміли складну інструкцію, перше завдання є пробним і виконується разом з експериментатором.

Зміст питань досить «прозорий», щоб забезпечити очевидну валідність методики та зробити її результати зрозумілими для батьків, вчителів та адміністраторів шкіл. Опитувальник має високі показники надійності, валідності та дискримінативної сили, що були підтверджені в багатьох розвідках різних країн світу. Разом із тим, незалежні дослідники відзначають трудомісткий, громіздкий формат методики, та наводять дані на користь спрощення процедури [152]. Структура опитувальника дозволяє вилучати окремі підшкали і використовувати лише виміри, які цікавлять дослідника (але не рекомендується скорочувати кількість питань у шкалах, щоб забезпечити їх внутрішню узгодженість та статистичну надійність).

Для досягнення поставлених дослідницьких завдань нами була розроблена скорочена модифікована версія опитувальника «Self-Perception Profile for Adolescents» - (див.додаток В). Необхідність модифікації обумовлена тим, що в процесі пілотажного дослідження майже 15 % опитаних неправильно зрозуміли інструкції та зробили позначки на обох полюсах бланку, що унеможливило обробку результатів. Тому була запропонована спрощена інструкція, в якій підліткам потрібно було лише обрати один із двох варіантів відповіді, без уточнення ступеню згоди. Крім того, ми вилучили з бланку усі питання, що стосуються шкали «компетенцій у праці» - цей вимір очевидно не відповідає культурним особливостям української вибірки для даного вікового періоду. Це дозволило скоротити час опитування, запобігти втомі учнів і при цьому суттєво не погіршило

інформативність профілю самосприйняття. Модифікована версія має достатні показники валідності та надійності і може бути використана в дослідницьких цілях [20].

Таким чином, модифікована версія «Профілю самоприйняття підлітків» містила 40 питань, що передбачали вибір одного з двох варіантів відповідей. Відповідно з ключем, кожна відповідь, яка відображала позитивне самосприйняття, оцінювалася в 1 бал. Отримані бали порівну розподіляються за 8 шкалами, по п'ять пунктів у кожній:

1) навчальна компетентність (до прикладу: «Деякі підлітки дуже добре навчаються у школі / Інші підлітки не дуже добре навчаються у школі»);

2) соціальна компетентність (до прикладу: «Деякі підлітки знають, як сподобатися своїм одноліткам / Інші підлітки не знають, що робити, аби подобатися іншим»);

3) спортивна компетентність (до прикладу: «Деякі підлітки успішні в багатьох видах спорту / Інші підлітки вважають, що вони не дуже хороші спортсмени»);

4) зовнішність (приклад: Деякі підлітки хочуть, щоб їхнє тіло було іншим / Інші підлітки люблять своє тіло таким, яке воно є»);

5) романтичні стосунки (приклад: «Деякі підлітки зустрічаються (ходять на побачення) з людьми, які їм справді подобаються / Інші підлітки не зустрічаються (не ходять на побачення) з людьми, які їм подобаються»);

6) поведінка (наприклад: «Деякі підлітки часто потрапляють у неприємності через свої вчинки / Інші підлітки зазвичай не роблять того, що створює їм проблеми»);

7) близька дружба (до прикладу: «Деякі підлітки не знають, як знайти близького друга, з яким можна поділитися своїми секретами / Інші підлітки знають, як знайти близького друга, з яким вони можуть ділитися секретами»);

8) загальна самооцінка (приклад: «Деякі підлітки часто незадоволені собою / Інші підлітки цілком задоволені собою»).

Отже, проведене опитування допомагає диференціювати предметно-специфічні складові самооцінки в різних життєвих сферах, важливих для формування та самореалізації особистості у підлітковому віці. Крім того, методика дозволяє виміряти глобальне відчуття своєї цінності як особистості.

Соціальні очікування в структурі образу «Я» підлітків (див. додаток Г)

Психолого-педагогічна методика «Самооцінка» (С. Л. Коробко, О. І. Коробко, 2021) спрямована на вивчення диференційованості самооцінки учнів на основі сприйняття ними взаємостосунків у шкільному житті – із вчителями та однокласниками. Підлітків просять оцінити самих себе за трьома якостями: хороший учень, хороший друг та цікава людина. Окремі бланки збирають інформацію про диференційовану самооцінку, обумовлену соціальними очікуваннями. В першому випадку учень дає оцінки від власного імені («як ви про себе насправді думаєте?»); в другому – дає оцінку від імені вчителя («як би вас оцінили ваші вчителі, принаймні більшість із них?»); в третьому – від імені однолітків («яку оцінку вам дали б однокласники?»). На додачу до цих стандартних вимірів ми додали в процедуру оцінювання четвертий бланк із формулюванням «... які оцінки, на вашу думку, надали б ваші батьки?». Це суттєво розширило діагностичні можливості методики, адже батьки в цей віковий період продовжують залишитися значущим джерелом установок дитини щодо себе.

Для виставлення кількісних оцінок запропонована 10-бальна шкала. При фіксації результатів використовували такі градації рівнів: високий (9-10 балів), вищий за середній (7-8 балів), середній (5-6 балів), нижчий за середній (3-4 бали), низький (1-2 бали).

Розробники пропонують такий алгоритм опрацювання одержаних даних: 1) розрахувати середні бали та визначити рівень самооцінки за шкалами; 2) порівняти рівень самооцінки та очікуваної оцінки, яку учень приписує собі від імені вчителів й однокласників (а також батьків, у розширеному варіанті). Зіставлення самооцінки з очікуваними оцінками дає цінну інформацію про те, як підліток сприймає ставлення до себе з боку найближчого соціального

оточення (це певної мірою відображає її ставлення до школи) та виявити зону можливого конфлікту. У разі психологічного благополуччя зовнішня оцінка і самооцінка збігаються, або ж рівень зовнішньої оцінки вищий за власну [24].

Хоча методика не є стандартизованою та містить досить розмиту інтерпретацію, такий підхід здався нам цікавим та інформативним з дослідницької точки зору. Передусім нас цікавить порівняння самооцінки підлітків з очікуваним ставленням з боку найближчого оточення.

Вивчення Я-реального та Я-ідеального за допомогою методу семантичного диференціалу. (див. додаток Д)

Семантичний диференціал Ч. Осгуда є універсальним психометричним інструментом, що має багаторічну історію ефективного застосування в психології. Він являє собою семантичну рейтингову шкалу, яка дозволяє кількісно оцінити смислову структуру суб'єктивного досвіду особистості – уявлення, ставлення, емоції чи оцінки об'єктів (понять, подій, інших людей) шляхом вимірювання їхніх характеристик у багатовимірному просторі. Методика ґрунтується на використанні біполярних шкал, які презентують протилежні характеристики об'єкта дослідження. Ще в середині минулого століття Ч. Осгуд з колегами визначили три основні чинники, за допомогою яких люди організовують значення, надані широкому діапазону понять: оцінка (хороший-поганий), активність (активний-пасивний) та сила (сильний-слабкий). Ці виміри складають гіпотетичний когнітивний «простір», у якому люди зберігають поняття у своїй свідомості. На його основі для кожного об'єкта дослідження підбирається певний набір шкал-характеристик, які потім розглядаються шляхом факторного аналізу. Метод семантичного диференціалу вважається найбільш адекватним і релевантним для дослідження змісту і структури свідомості [18].

Українська версія класичної версії семантичного диференціалу була розроблена С. Яновською, П. Севост'яновим та П. Туренко в 2023 р. Опитуваним пропонується список з 12 парних якостей, вони мають обрати полюс кожної якості та оцінити її від +3 до -3, відповідно суб'єктивному

ставленню до об'єкта дослідження (тобто себе). Доведено валідність та надійність методики при використанні її для оцінки власної особистості, розраховано тестові норми для чоловіків та жінок в українській вибірці [50].

Перевагами семантичного диференціалу є гнучкість – метод можна адаптувати для вивчення будь-яких об'єктів чи понять, та глибина аналізу – він дає змогу сформувати змістовну картину внутрішнього світу особистості. Зокрема, ми застосували його для кількісної оцінки узгодженості між компонентами реального та ідеального «Я» підлітків.

Авторська модифікація методу для оцінки узгодженості Я-реального та Я-ідеалу підлітків включала двохетапну процедуру опитування. Інструкція до першого етапу була наступною: «Будь-яка людина часу від часу розмірковує про свої здібності, характер, настрій, емоційний стан та інші якості. Пропонуємо тобі оцінити різні сторони людської особистості за допомогою горизонтальних ліній. Кожна лінія символізує якусь властивість або стан людини, що має два протилежні полюси. Нижче намальовано 20 таких ліній, біля кожної написані два її «крайні» точки прояву. Людина може займати місце біля одного з полюсів праворуч або ліворуч, коли у неї сильно переважають певні якості, або ж займати місце десь посередині (середина позначена крапочною). На кожній лінії хрестиком відзнач, як ти оцінюєш у себе цю якість у даний момент часу».

Процедура другого етапу містила таку інструкцію: «Виконай цю вправу ще раз, але тепер не стосовно себе (як ти відчуваєш себе зараз), а стосовно тієї людини, якою ти хочеш бути (свого ідеального «Я»). У рядочках нижче відзнач, при якому рівні вираженості кожної якості ти був би повністю задоволений собою або відчував гордість за себе. Відмічай відповідь вертикальною рисою».

Отримані відповіді переводилися у кількісну шкалу від 1 до 7 балів. Наступна обробка даних відбувалася за таким алгоритмом:

1) оцінити виміри Я-реального: порахувати бали за шкалами активності, сили та оцінки; проаналізувати статистики у вибірці підлітків.

2) визначити розбіжності між реальним та ідеальним Я за кожною характеристикою.

3) порахувати показник семантичної відстані між двома поняттями за допомогою спеціальної формули:

$$D(x; y) = \sqrt{\sum d(x_i - y_i)^2}$$

де $D(x; y)$ – семантична відстань між поняттями x та y ; x_i та y_i – різниця між значеннями реальної та ідеальної оцінки кожної ознаки.

Чим ближче отриманий показник D до нуля, тим ближчими у семантичному просторі (тобто у свідомості людини) є досліджувані поняття, тобто реальне та ідеальне «Я».

Таким чином, в емпіричному дослідженні було використано набір діагностичних інструментів, що достатньо ґрунтовно і всебічно розкривають емоційні, когнітивні й конативні аспекти ставлення, відповідно розробленій теоретичній структурній моделі розвитку образу «Я» підлітків. На наступному етапі аналізування та інтерпретації даних були означені типові особливості розвитку образу «Я» підлітків та виявлені нетипові ознаки, що свідчать про необхідність психологічної корекції або розвивальної роботи.

2.3. Кількісні та якісні показники розвитку образу «Я» підлітків

Кількісні та якісні показники розвитку образу «Я» підлітків за результатами методики «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда. В контексті теми дисертації нас цікавив, передусім аналіз вільних самоописів як основи для наступних кроків у створенні програми розвитку та корекції образу «Я» підлітків засобами «Сендплей». Передусім, це прояви, які стосуються повноти, цілісності та гармонійності образу «Я» (або його дефіцитарності, внутрішні суперечності та неузгодженості), а також ступень сформованості самоідентичності особистості в підлітковому віці.

Першим етапом інтерпретації результатів методики було виділення категорій для наступного контент-аналізу та кількісного підрахунку (табл. 2.1). Відповідно до теоретичної структурної моделі розвитку образу «Я» підлітка, окресленої у попередньому розділі, та власного досвіду роботи з методикою були виділені такі категорії аналізу.

Таблиця 2.1

Категорії та критерії кількісного підрахунку відповідей підлітків за методикою «Хто Я?»

N=263

Компонент и Я-образу	Критерії аналізу	Процедура та підрахунок	Вибіркові показники
Когнітивно- рефлексивний	Когнітивна складність образу “Я”	Загальна кількість відповідей, наданих за відведений час.	Від 1 до 20; середнє 17,1 (при SD 4,6); медіана = 20.
	Змістове наповнення образу “Я”	Консенсуальні та субконсенсуальні відповіді: їх кількість, відсоткова частка та співвідношення	У середньому співвідношення 32,3 % до 67,7 %
	Локус суб’єктності *	Рангова позиція першої субконсенсуальної	Від 1 до 14 (або

		(персоналізованої) відповіді у списку, а також її «емоційна валентність»	відсутність); середнє 4,1 (при SD 2,8); медіана = 3
	Рефлексивність	Виділення та підрахунок відповідей, що належать категорії «Рефлексивне Я»	Від 0 до 14 відповідей, медіана = 2
Емоційно-оцінний	Емоційна валентність відповідей	Додаткова процедура, досліджуваний оцінює власне ставлення до написаних характеристик за допомогою знаків +, 0 або –	У середньому: 75,2 % «+», 13,5 % «0», 11,33 % «–»
	*Соціально бажані риси / Самопосилання *Соціально небажані риси / Самоприпинення	Відображає напрямок самопрезентації – конвенційний або конфронтаційний	Застосовано контент-аналіз та частотний аналіз
Конативно-регулятивний	Діяльнісна ідентичність	Підрахунок відповідей, у яких відображена діяльнісна активність і спрямованість особистості	Від 0 до 10 балів, медіана = 3 (середнє 3,09 з SD 2,28)

Примітка: * критерії оцінки та аналізу відповідей є авторськими і не були описані в працях попередніх дослідників.

Загальна кількість відповідей, наданих учасниками дослідження за відведений час, на нашу думку, відображала *когнітивну складність* або спрощеність, *дефіцитарність образу «Я»* особистості. Когнітивна складність є прямим відображенням рівня розвитку самосвідомості підлітків: чим більше досліджуваний описав власних характеристик, чим більш вони різноманітні та диференційовані, тим вищим є рівень самоусвідомлення.

Кількість самоописів є найбільш зручним у розрахунку і давно відомим параметром методики. Вважається, що людина з розвинутою рефлексивністю легше та швидше формулює відповіді на ключове питання «Хто Я?», надаючи в середньому більше відповідей, ніж людина з менш розвинутою

самосвідомістю та несформованими уявленнями про себе. Про низький рівень саморефлексії можна стверджувати, якщо за 12 хвилин досліджуваний надав лише 2-3 відповіді; про достатній рівень саморефлексії свідчать результати 15 та більше релевантних відповідей на завдання [38, с. 99].

Висловлення уявлень про себе у вільній письмовій формі виявилось досить складним завданням для значної частини підлітків. Намагаючись формально виконати інструкцію, деякі досліджувані багато разів писали однакові формулювання: власне ім'я, «не знаю» і т.ін. При обробці результатів такі відповіді не враховувалися до загальної кількості і позначалися як одна (значна кількість «філерів» розглядалась як окрема категорія і критерій при визначенні проблем розвитку образу «Я» підлітка).

Інші досліджувані, навпаки, легко і швидко писали розгорнуті самописи, що свідчило про розвинені рефлексивні вміння, досвід осмислення власного «Я».

Середня кількість відповідей у вибірці склала 17,06 зі стандартним відхиленням 4,60, при цьому розподіл оцінок суттєво зміщений в зону високих значень. Як видно з табл. 2.2, двадцять різноманітних висловлювань про себе змогли сформулювати більше половини опитаних (54,47 %). Це означає, що такі підлітки мають достатній рівень саморефлексії та можуть успішно сформулювати вербальний опис власних персональних і соціальних характеристик при мінімальній зовнішній стимуляції.

Таблиця 2.2

**Частотний розподіл кількості відповідей підлітків на питання «Хто Я?»
(когнітивна складність образу “Я”)**

N=263

Кількість відповідей	Загалом у вибірці, N	% частка у вибірці	Процентилі
1	2	0,78	10
2	1	0,39	
3	4	1,56	
4-5	2	0,78	
6	4	1,56	

7	2	0,78	
8	5	1,95	
9	5	1,95	
10	4	1,56	
11	5	1,95	20
12	10	3,89	
13	6	2,33	
14	8	3,11	
15	10	3,89	30
16	6	2,33	
17	9	3,50	
18	14	5,45	40
19	20	7,78	
20	140	54,47	50-90

Такий розподіл змінної не дозволив визначити критерій для виділення *високого рівня* індивідуальних показників. Медіанне значення кількості відповідей у вибірці склало 20; оскільки такий результат мають більше половини опитаних, це не дозволило визначити межу верхнього кuartилю. Межа нижнього кuartилю визначається більш чітко і дорівнює 15 відповідям (результат менше цієї величини продемонстрували 25 % опитаних з найнижчими оцінками). Отже, кількість відповідей 15 та більше свідчить про *достатній рівень* когнітивної складності і наповненості образу «Я» підлітків. Це розмежування відповідає тестовим нормативам методики «Хто Я?», опублікованим попередніми дослідниками [38].

Для подальшої розвивально-корекційної роботи ми вбачали важливим визначити (та обґрунтувати) «точку відсікання», що визначила *дефіцит когнітивної наповненості образу «Я»* досліджуваних, які потребують психологічної допомоги. Для відбору підлітків з когнітивно-збідненим образом «Я» застосовано метод процентилів для десяти рівних груп – див. табл. 2.2 За проведеними підрахунками, 10 % опитаних з найнижчими результатами дали від 1 до 10 відповідей. Саме цю величину ми використали для маркування досліджуваних «групи ризику». При цьому варто пам'ятати, що мала кількість відповідей може характеризувати не тільки недостатній

досвід самоусвідомлення, але й «закриту» особистість, яка бажає приховати від дослідника інформацію про свої індивідуальні особливості.

Згідно із даними попередніх розвідок, складнощі у формулюванні двадцяти тверджень – самовизначень можуть переживати не тільки підлітки, але й дорослі. В першому дослідженні студентів, проведеному М. Куном та Т. Макпартлендом (1954), кількість висловлювань за наданою інструкцією коливалась від одного-двох до двадцяти, а медіана складала 17 відповідей [101]. Порівняно з цими параметрами, вибірка українських підлітків виглядала цілком благополучною і має розвинені навички саморефлексії.

Змістове наповнення образу «Я» підлітків проаналізували відповідно до класичної інтерпретації методики, розробленої М. Куном і Т. Макпартлендом (алгоритм і правила виділення категорій описані у підрозділі 2.1). Були означені консенсуальні та субконсенсуальні відповіді, після чого розрахована відсоткова частка кожної категорії відносно загальної кількості відповідей у бланку досліджуваного. Співвідношення склало 1396 до 2928 (відповідно 32,3 % та 67,7 % від загальної кількості отриманих відповідей), тобто кількість субконсенсуальних відповідей більше, ніж вдвічі за кількість консенсуальних – рис. 2.1.

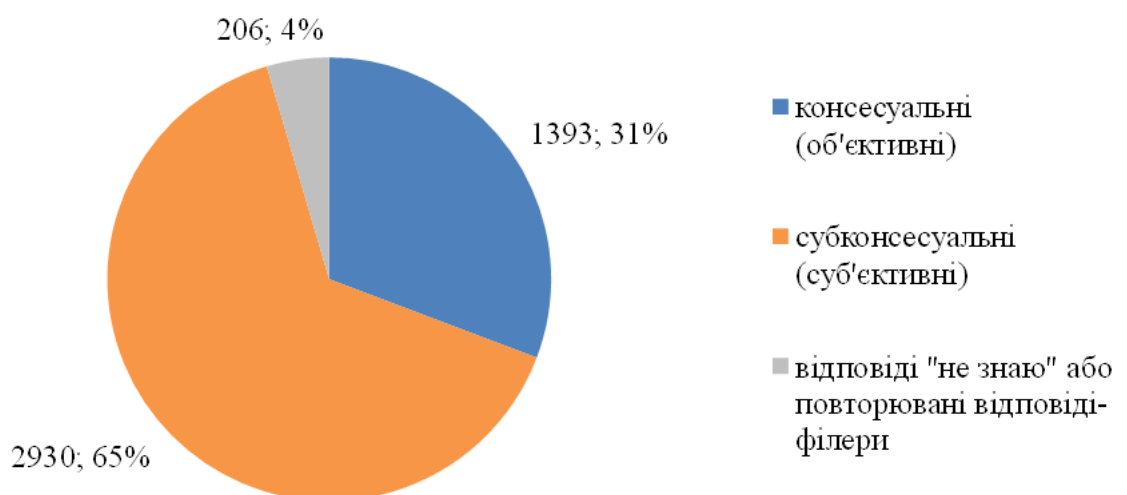


Рис. 2.1. Співвідношення відповідей підлітків за методикою «Хто Я?» по змістовим категоріям

Співвідношення консенсуальних та субконсенсуальних відповідей в індивідуальному бланку досліджуваного (рис. 2.2) дозволило зробити висновок про те, наскільки особистість усвідомлювала та приймала власну унікальність, а також наскільки для неї важлива приналежність до якоїсь референтної групи, певні соціальні ролі та статуси.

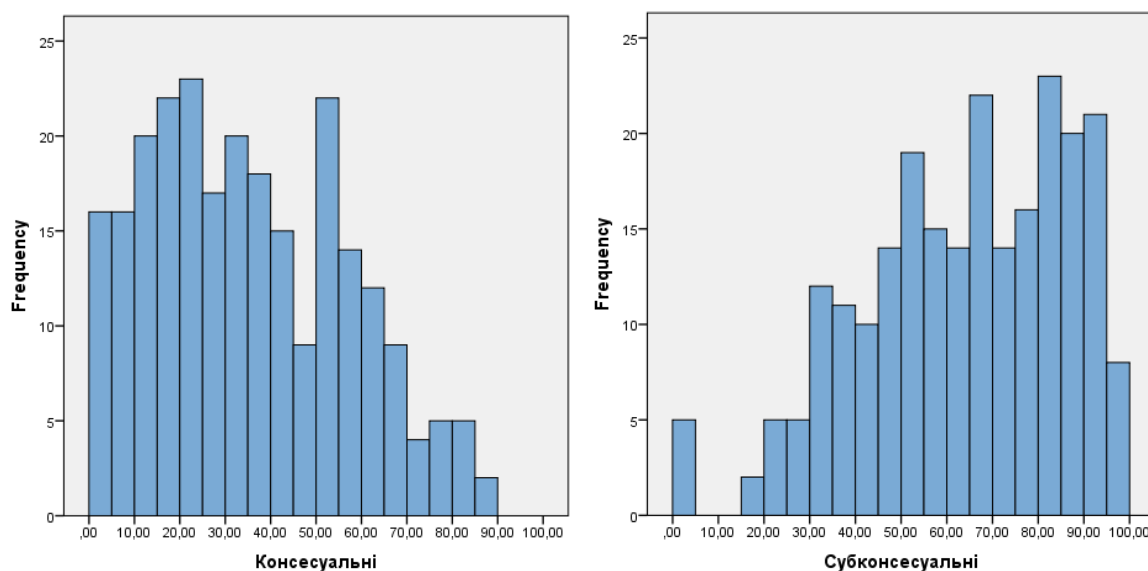


Рис. 2.2. Гістограми розподілу консенсуальних та субконсенсуальних самоописів у вибірці підлітків
(% частка від загальної кількості відповідей у бланку)

Так, деякі підлітки описували себе переважно в контексті індивідуалізованих характеристик, не згадуючі про загальновизнані соціальні ролі. Інші (таких було значно менше) обмежувались в самоописах виключно консенсуальними ознаками: учень/ учениця, хлопець/дівчина, друг/подруга т.ін. Більшість опитаних займала проміжне місце між цими полюсами.

Щоб детальніше розглянути співвідношення консенсуальних та субконсенсуальних самоописів в індивідуальних бланках, були розраховані відповідні відсоткові частки:

Частка консенсуальних відповідей (К) = Сумарна кількість консенсуальних відповідей / Загальна кількість самоописів, сформульованих учнем у тесті «Хто Я?».

Частка субконсенсуальних відповідей (СК) = Сумарна кількість субконсенсуальних відповідей / Загальна кількість самоописів, сформульованих досліджуваним у тесті «Хто Я?».

Сума показників К та СК одного опитуваного завжди складає 100 %.

Надалі ми впорядкували відповіді досліджуваних за цими параметрами, що дозволило виділити всередині вибірки кілька кластерів, що відрізнялись широтою представленості консенсуальних та субконсенсуальних самоописів – див. табл. 2.3. Крайні полюси отриманого розподілу демонструють специфічні особливості розвитку образу «Я» в підлітковому віці.

Таблиця 2.3

Співвідношення консенсуальних та субконсенсуальних відповідей за методикою «Хто Я?» у підлітковій вибірці

N=263

Кластер	Частка консенсуальних (К) та субконсенсуальних (СК) відповідей у бланку, %	Кількість учнів	% у вибірці
1	0 К / 100 СК	18	6,84
2	5-10 К / 95-90 К	30	11,41
3	11-20 К / 89-80 СК	44	16,73
4	21-30 К / 79-70 СК	40	15,21
5	31-40 К / 69-60 СК	35	13,31
6	41-50 К / 59-50 СК	32	12,17
7	51-60 К / 49-40 СК	28	10,65
8	61-70 К / 39-30 СК	18	6,84
9	71-80 К / 29-20 СК	10	3,80
10	81-90 К / 19-10 СК	3	1,14
11	100 К / 0 СК	5	1,90

Проведений аналіз показав, що 6,84 % опитаних вказали в самоописах **виключно субконсенсуальні** категорії, тобто суб'єктивні, персоніфіковані характеристики. Ще 11,41 % підлітків вказали одну-дві соціальні ролі, зазвичай це були очевидні категорії: «людина», «дівчина/хлопець» або

«учениця/учень». Повна або майже повна відсутність в Я-образі соціальних ролей при домінуванні персоніфікованих характеристик може свідчити про різні ознаки: а) наявність яскраво вираженої особистісної індивідуальності (зазвичай такі учні дають розгорнуті, глибокі відповіді, у яких відображений рефлексивний досвід, розуміння власних особливостей); б) можливі складнощі у виконанні соціальних правил і приписів, що походять від певних соціальних ролей; в) про переживання кризи ідентичності – недостатню соціальну ідентифікацію чи незавершеність процесу формування соціального «Я»; г) про деяку інфантильність особистості, зосередженість на власному внутрішньому світі при ігноруванні зовнішніх вимог та обов'язків [38]. За даними О. В. Гончарук (2021), патологічна зосередженість на власному «Я» може бути ознакою психічних розладів [10].

Такі результати можуть бути інтерпретовані як ознака домінування індивідуалістичних установок або ж труднощів у прийнятті себе через соціальну призму, що часто зустрічається у підлітковому віці. Для цього періоду розвитку особистості характерне переосмислення себе, зокрема пошук балансу між персональними рисами та соціальними ролями. Крім того, низький рівень представленості в образі «Я» консенсуальних соціальних ролей може бути свідченням зниженої соціальної активності, недостатнього досвіду взаємодії в групових контекстах, або навіть ознакою соціальної ізоляції учня. Переважання субконсенсуальних характеристик вказує на високий рівень саморефлексії та акцент на внутрішньому світі особистості, але водночас може свідчити про відсутність інтеграції важливих соціальних компонентів у структурі образу «Я» та самосвідомості підлітків.

Більшість досліджуваних продемонстрували *помірний баланс* між загальновизнаними соціальними ролями та персоніфікованими самоописами. Найбільш численними є кластери респондентів з часткою субконсенсуальних відповідей у межах 60–90 % (11-20 К / 89-80 СК; 21-30 К / 79-70 СК; 31-40 К / 69-60 СК у табл. 2.4). Таке співвідношення свідчить про перевагу субконсенсуальних характеристик зі збереженням достатньо розгорнутого

уявлення про значущі позиції в соціальних структурах. Це може бути інтерпретовано як відносно гармонійний розвиток образу «Я», у якому підлітки одночасно враховують власну унікальність і соціальну рольову інтеграцію. Сумарно такі характеристики властиві 45,25 % опитаних.

Вважається, що співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик у методиці «Хто Я?» розкриває співвідношення соціальної та особистісної ідентичності. Під особистісною ідентичністю розуміють набір характеристик, який робить людину тотожною до самої себе і відмінною від інших; соціальна ідентичність трактується в поняттях групового членства, приналежності до певної спільноти [28; 38].

На нашу думку, особистість, котра чітко уявляла і приймала виконувани нею соціальні ролі, при цьому розуміла свої індивідуальні характеристики, була здатна до встановлення гармонійних соціальних взаємин на різних рівнях (із однолітками, батьками, вчителями), та загалом, до успішної соціально-психологічної адаптації.

У консенсуальних характеристиках підлітків представлено широкий спектр соціальних ролей: сімейна (дочка/син, сестра/брат, онучка), шкільна (учень), гендерна (дівчинка/хлопець, майбутня мама), вікова (підліток, дитина), етнічно-національна (українка/українець), громадянська (патріот). Значна вага належить характеристикам, що відображають позицію в міжособистісних стосунках з однолітками – це вікова особливість. Найменшою мірою була презентована регіональна ідентичність (киянин, житель села Мощун, селянка) та релігійна ідентичність (жодної відповіді).

Повне домінування консенсуальних характеристик (100 К / 0 СК), що може вказувати на надмірну соціалізацію підлітків із виключенням індивідуальних характеристик, зустрічалась лише у 1,9 % вибірці. Важливо враховувати, що усі ці досліджувані (1,9 %) дали малу кількість відповідей (від 1 до 8), тобто продемонстрували закритість або мали когнітивно збіднений образ «Я». Така особливість може бути пов'язана із дефіцитом саморефлексії, труднощами у вербалізації уявлень про себе або недостатньою

глибиною самоусвідомлення. Відсутність у самоописах індивідуальних характеристик при демонстрації виключно соціальних ролей може свідчити про «закритість» особистості, недостатню впевненість у собі, наявність у підлітка побоювань, пов'язаних із саморозкриттям, виражені захисні тенденції [28].

Можливою причиною такого явища може бути загальний низький рівень когнітивного розвитку, що обмежує здатність до аналізу власної особистості. Крім того, когнітивно збіднений образ «Я» із переважанням консенсуальних характеристик може бути проявом конформізму та залежного стилю поведінки, коли індивід сприймає себе переважно через виконання ролей, наданих суспільством, без формування внутрішньої ціннісної основи. Такі підлітки переважно орієнтувалися на зовнішні очікування і стандарти, уникаючи заглиблення у власний внутрішній світ. При інтерпретації отриманих результатів ми враховували контекст, у якому перебувають підлітки: їх соціальний статус, інтегрованість у шкільне середовище, особливості взаємодії у сім'ї та інші чинники, що могли спричинити надмірне підкреслення соціальних ролей при униканні розкриття власних індивідуальних характеристик.

Представники кластерів 1 та 9-11 були позначені нами як «група ризику», що потребує додаткової діагностики та психологічного втручання, але слід враховувати, що це якісно різноманітна проблематика.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження основна частина підлітків продемонструвала у самоописах помітне переважання субконсенсуальних (персоналізованих) характеристик. Це типова ознака вікового періоду, головними психологічними завданнями якого є пошук ідентичності, самовизначення та окреслення власної індивідуальності. При цьому половина вибірки (45,25 %) продемонструвала відносно гармонійний розвиток образу «Я», у якому одночасно враховано власну унікальність та соціально-рольову інтеграцію. Відсутність консенсуальних характеристик було виявлено у 6,84 % підлітків, що може свідчити про надмірну

акцентуацію на індивідуальних аспектах самосприйняття без врахування соціальних ролей, позицій в міжособистісних стосунках. Уникання саморозкриття (повне домінування консенсуальних характеристик) зустрічалося у 1,9 % опитаних і в усіх випадках супроводжувалося когнітивним збідненням образу «Я».

Локус суб'єктності визначався нами як точка переходу від консенсуальних до субконсенсуальних відповідей. Це позиція списку, на якій розміщена перша субконсенсуальна відповідь учня, незалежно від категоризації наступних позицій.

У наведеному прикладі (табл. 2.4) опитувана починає використовувати субконсенсуальні характеристики на четвертій позиції переліку (відповідь «файна», виділено жирним шрифтом), хоча надалі повертається до окремих рольових ознак. Отже, значення локусу суб'єктності дорівнює 4.

Таблиця 2.4

**Приклад контент-аналізу самоописів підлітка у тесті «Хто Я?»
(дівчина, 12 років)**

Номер позиції	Самоопис та самооцінювання	Категорія К/СК	Інші діагностичні категорії
1	Влада +	консенсуальна (імя)	
2	Підліток 0	консенсуальна	
3	Дівчинка +	консенсуальна	
4 ЛС	Файна +	субконсенсуальна	
5	Доброзичлива +	субконсенсуальна	
6	Неймовірна +	субконсенсуальна	самопосилення
7	Найкраща +	субконсенсуальна	самопосилення
8	Людина +	консенсуальна	
9	Кохана +	субконсенсуальна	
10	Неперевершена +	субконсенсуальна	самопосилення
11	Чудова +	субконсенсуальна	самопосилення
12	Адекватна +	субконсенсуальна	
13	Улюблена +	субконсенсуальна	
14	Школярка +	консенсуальна	
15	Важлива +	субконсенсуальна	
16	Семикласниця 0	консенсуальна	
17	Розвинена +	субконсенсуальна	
18	Культурна +	субконсенсуальна	
19	Позитив +	субконсенсуальна	
20	Професіонал +	субконсенсуальна	потребує пояснення

Примітка: загальна кількість відповідей = 20; частка консенсуальних відповідей К = 30 % (6/20); частка субконсенсуальних відповідей СК = 70 % (14/20); локус суб'єктності ЛС = 4. Помітна схильність до самопосилення (перебільшене самосхвалення та самопіднесення, що може мати захисний характер).

Виділення цього показника пов'язане із тим, що в методичній літературі, присвяченій «Тесту двадцяти самовизначень», відзначено, що відповіді, з яких досліджувані починають заповнювати індивідуальні бланки, мають меншу діагностичну цінність, оскільки зазвичай проголошуються автоматично, не відображаючи глибинних уявлень і установок щодо себе [38]. М. Кун і Т. Макпартленд (1954) так описали типову послідовність висловлювань про себе: респонденти спочатку «вичерпували» усі консенсуальні визначення, а якщо починали робити персоналізовані самоописи, як правило, вже не поверталися до консенсуальних категорій. При цьому дослідники не погоджуються з поширеною думкою, що субконсенсуальні самоописи, є глибшими та ближчими до «справжньої» особистості. Вони вважають, що порядок відповідей прямо відображає зміст уявлень, закладених у Я-концепції, серед яких об'єктивні, соціально підкріплені установки знаходяться на вищому рівні та є більш помітними при мінімальній зовнішній стимуляції відповідей [101].

Оскільки нас цікавили глибинні, неявні ознаки розвитку образу «Я» у підлітковому віці, ми фіксували параметр «локус суб'єктності» з дослідницькою метою, щоб пізніше простежити взаємозв'язки з іншими властивостями самосвідомості. Припускаємо, що позиція, у якій підліток починав описувати свої індивідуальні, персоніфіковані характеристики (початок списку, його середина чи кінець) відображали ступінь усвідомленості та інтегрованості уявлень про себе. Чим раніше в списку з'являлися субконсенсуальні відповіді, тим більше підліток був схильний до саморефлексії та сфокусований на особистісних аспектах своєї ідентичності. Віддалена презентація субконсенсуальних характеристик може свідчити про слабшу сформованість рефлексивних умінь або домінування соціальних установок.

За отриманими емпіричними даними, точка переходу підлітків від консенсуальних до субконсенсуальних самоописів займала з 1 по 14 позицію

(при цьому у п'яти учасників були відсутні персоніфіковані висловлювання). Середній показник локусу суб'єктності склав 4,09 (при стандартному відхиленні 2,84), значення медіани дорівнювало 3. Як видно з рис. 2.3, більшість учнів почали розкривати власну індивідуальність на самому початку роботи з методикою – з першої по четверту позицію. Додатковий пік спостерігався на сьомій позиції: такі учні надавали відносно широкий список соціальних ролей (людина, дитина, хлопець/дівчина, учень, підліток, старшокласник, друг/подруга, син/дочка, спортсмен, українець тощо), після чого переходили до опису своїх персональних якостей.

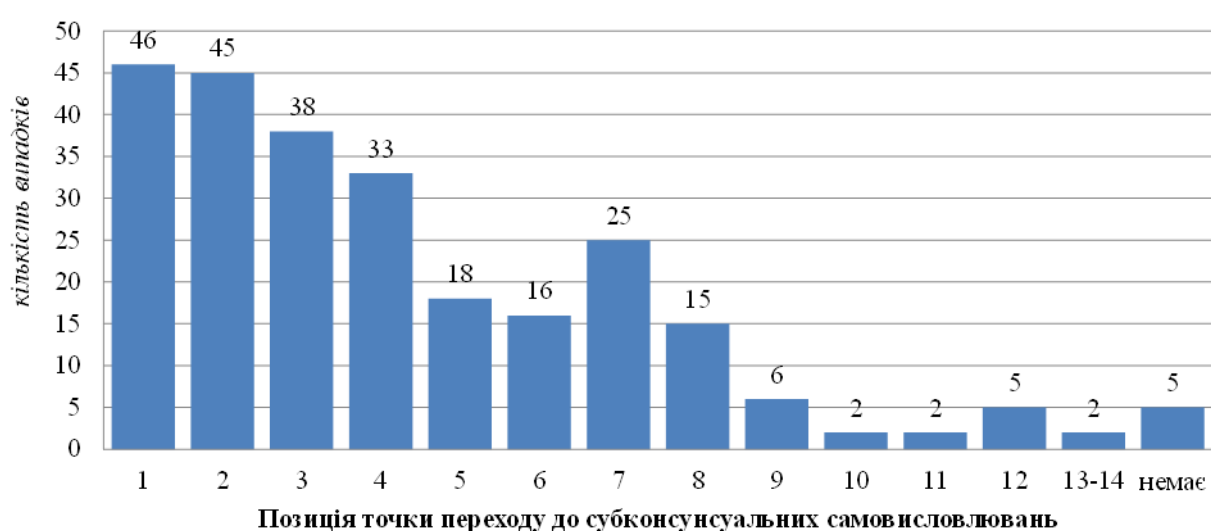


Рис. 2.3. Знаходження «локусу суб'єктності» у відповідях підлітків.

Результати нашого дослідження частково підтверджують спостереження М. Куна і Т. Макпартленда про динаміку саморозкриття, що є прямим відображенням структури Я-концепції. Описана вище закономірність, коли досліджуваний спочатку повно розкривав свої соціальні ролі, а потім переходив до опису персональних властивостей, була виявлена у 41,44 % бланків. Разом із тим, підлітки досить часто поверталися до опису соціальних ідентитетів у середині або наприкінці списку двадцяти тверджень. Така динаміка свідчила про можливу специфіку розвитку образу «Я» у підлітковому віці, наприклад, недостатню диференціацію соціальних та

індивідуальних компонентів самосвідомості, що потребує у подальшому додаткового вивчення (але це не є завданням нашої роботи).

На перших позиціях, серед найбільш очевидних характеристик, підлітки часто вказували власне ім'я або прізвище. Це універсальна категорія, яку не можна однозначно віднести до субконсенсуальних або консенсуальних. Означення себе відображає базовий рівень ідентифікації, який є водночас соціально обумовленим та персонально значущим. Власне ім'я є важливою частиною соціального контексту, але також має індивідуальну символіку для кожного досліджуваного, інколи в різних варіаціях. Це було помітно, коли учасники дослідження писали різні варіанти свого імені та давали їм оцінку: Сава (+), Савелій (+), Савуля (-); Андрій, Андрос і т.ін.

Проведений аналіз локусу суб'єктності виявив додаткову ознаку, яку корисно враховувати в інтерпретації самописів – *емоційну валентність* висловлювання, з якого підліток починав характеризувати своє персональне «Я». В більшості випадків це були позитивні, але досить шаблонні характеристики: гарна, розумна, впевнена, красивий, добрий і т.ін.

Для подальшої розвивально-корекційної роботи важливі випадки, коли підліток починав саморозкриття з негативних аспектів самоствавлення: «я не дуже розумна», «я дуже ранима», «я соромлюся своєї фігури», «не дуже талановита», «я токсик», «я не гарний», «я дрищ», «я багато у чому винна». Загалом таких випадків у вибірці зафіксовано 43 (16,35 %), тобто це досить поширене явище. Подібні самоописи можуть мати різне походження, зокрема базуватися на рефлексії власних труднощів, перебільшеній самокритиці, інтерналізованих зовнішніх оцінках, і, навіть, виявляти ранні ознаки депресивної симптоматики. Крім того, ми фіксували малозрозумілі, неадекватні самоописи з явною негативно-емоційною спрямованістю: «я макака», «я ухилиянт», «я тютю», «я пожиратель Світлани» (6,08 % спостережень). Усі такі випадки маркувалися як порушення розвитку образу «Я», що вимагають додаткового вивчення і психологічного втручання.

Локус суб'єктності – це перший крок саморозкриття, з якого підліток презентував оточуючим, зокрема експериментатору, своє персональне «Я». Він міг інтерпретуватися як своєрідна «точка входу» у взаємодію між індивідуальним та соціально очікуваним образом себе, що визначало структуру самопрезентації у тестовій ситуації. Якщо локус суб'єктності містив самокритичне або самопринизливе твердження, це дуже показово. Більш поширеною (типовою) є ситуація, коли негативні аспекти самоставлення розкривалися у другій половині переліку двадцяти тверджень. Такий порядок цілком зрозумілий, він відображав звичну логіку соціальної взаємодії – підліток спочатку презентував соціально бажані риси, а потім поступово розкривав власні слабкості та негаразди.

На іншому полюсі емоційної валентності – перебільшено позитивні висловлювання, які потрапили у локус суб'єктності: «принцеса», «геній», «важлива людина», «найкраща людина у світі», «майбутнє України», «я крутий». Такі випадки (якщо вони не є самоіронією) можуть відображати інфантильність, відірваність самосприйняття від реальності, а також прояви компенсаторних механізмів – самопідкріплення, за яким приховується емоційна вразливість підлітка, його недостатня впевненість у власній компетентності чи соціальній прийнятності.

Таким чином, виділення й аналізування показника «локусу суб'єктності» дозволило зафіксувати момент переходу від соціальної ідентифікації до персоніфікованих уявлень, а також дав психологу додаткову інформацію про процес саморозкриття особистості. При інтерпретації цього параметра ми звернули увагу не лише на позицію, зміст та емоційну валентність висловлювань, а й на загальну послідовність саморозкриття, багаторазові переходи між консенсуальними та субконсенсуальними відповідями, а також на потенційний вплив ситуаційних факторів (наприклад, рівня довіри до експериментатора).

Рефлексивність за методикою «Хто Я?» вивчалася шляхом виділення і підрахунку відповідей, що відображають персональну ідентичність

особистості підлітка та свідчили про попередні розмірковування стосовно власних характеристик: риси характеру та особистісні властивості, індивідуальні особливості поведінки, побажання та наміри, пов'язані з персональними характеристиками, оцінне ставлення до себе тощо. Ми виходили з розуміння рефлексії як здатності індивіда усвідомлювати, обмірковувати та оцінювати власні почуття, думки, вчинки, мотиви й внутрішні стани. Це передбачало концентрацію уваги на власному «Я» з метою осмислення свого життєвого досвіду, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями та їхнім впливом на особистість, а також вироблення нових способів реагування й саморозвитку. Рефлексія є важливою складовою самосвідомості, яка формується в процесі вікового розвитку, та у свою чергу, є передумовою особистісного зростання.

Виділення такої категорії відповідей дало змогу оцінити рівень саморозуміння й критичного осмислення підлітком власних характеристик. На початковому рівні це передбачало простий опис рис характеру та особливостей поведінки, емоційну оцінку власних дій, а також порівняння себе з іншими. Більш складні форми рефлексії охоплювали розгорнутий та глибокий аналіз індивідуальних особливостей, констатацію власних проблем та слабкостей (при цьому підлітки часто вживали психологічні терміни, такі як «тривожність» або «фрустрація», що свідчило про затребуваність психологічних знань та послуг). Найвищий рівень розвитку рефлексії являє собою аналіз причин виникнення власних труднощів, усвідомлення себе як об'єкта та суб'єкта аналізу, а також формулювання бажань і прагнень, пов'язаних з персональним розвитком. Отже, аналіз відповідей, які складають рефлексивне «Я» особистості підлітка, допомогло нам не лише виявити ступінь розвиненості рефлексивного мислення, а й встановити його зв'язок із розвитком образу «Я» та динамікою самосвідомості в підлітковому віці.

Усього у вибірці було зафіксовано 1285 висловлювань, які відобразили сформованість рефлексії підлітків – вони віднесені до категорії

субконсенсуальних відповідей, але складають лише її частину. Їх частотне співвідношення відображено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Категорії відповідей підлітків, включені до критерію «Рефлексивність»

N=263

Категорія аналізу	Приклади самоописів підлітків	Кількість спостережень	% частка
<i>Початковий рівень сформованості саморефлексії:</i>			
Відповіді-штампи (оцінювали 0 балів)	гарна/-ий, розумна/-ий, весела/-ий, добра/-ий, красива/-ий, сильний (для хлопців)	не рахували в категорію	
Влучні, точні індивідуальні характеристики, які виходять за межі стандартних «штампів» Оцінювали 0,5 б. за кожне висловлювання	винахідлива, життєрадісна, щира, балакуча, хоробра, наполеглива, довірлива, строга, відкрита, тихий, енергійний, врівноважений, не злопам'ятний, сором'язливий, розсудливий, обережний, азартний, оптиміст, приколіст, егоїст, мрійник	469	36,50
Індивідуальні особливості поведінки, зокрема в міжособистісних стосунках (оцінювалось в 1 бал)	буваю неслухняний; часто душню; трішки замкнена в собі; буваю агресивною; погана сестра; люблю гуляти з друзями; комунікабельний, обожнюю нові знайомства; душа компанії; вірний друг; терпіла	172	13,39
Оцінні характеристики	Класна/-ий, цікав/-ий, крутий, талановита/-ий; я хороша людина, фантастичний; не вважаю себе самою найкращою людиною	127	9,88
Порівняння себе з іншими (оцінювалось в 1 бал)	не така як усі; дивна; унікальна особистість; неповторна; нормальна; звичайна людина; чимось виділяюсь від інших	60	4,67
<i>Середній рівень сформованості саморефлексії</i>			
Розгорнуті описи власного «Я», що містять розмірковування про власні психологічні властивості, схильності, здібності, тощо (оцінювалось в 1 бал)	дуже багато фантазую; маю свою думку; маю лідерські якості; люблю спокій; я не дуже впевнена у собі; не дуже рішуча; закрита (не показую емоції); запам'ятовую дрібні речі; часто переживаю; інколи зла; я намагаюся добитися свого	148	11,52
Констатація наявних психологічних проблем, та власних слабкостей (оцінювалось в 1 бал)	маю комплекси; токсик; буваю ледачий; часто поглиблена у свої проблеми; я травмована людина; я боюся майбутнього; іноді не можу постояти за себе; інколи боязлива,	147	11,44

Категорія аналізу	Приклади самоописів підлітків	Кількість спостережень	% частка
	іноді нервова; завжди відчуваю себе гірше за інших; погано сплю		
Використання в само описах психологічної термінології (крім слова «особистість») (оцінювалось в 1 бал)	Індивідуальність; маю завищену самооцінку; флегматик; інтроверт, соціофоб; клаустрофоб; тривожність; я ще не до кінця сформована особистість; маю здорову психіку	58	4,51
Високий, просунутий рівень сформованості саморефлексії			
Розуміння особистих переваг та унікальних рис (оцінювалось в 2 бали)	я людина яка радіє життю; я легко знаходжу друзів; вмію підтримувати людей; хочу більше уваги; я відкрита рідним людям; я людина, що знає свої кордони; я емоційно сильна; вмію і знаю як стати відомою	34	2,65
Розуміння причин виникнення особистих проблем (оцінювалось в 2 бали)	дуже тривожна через дрібниці; дуже швидко та сильно прив'язуюся до людей; мені важко відмовити людям; не люблю знаходитися в соціумі де багато людей; занадто м'яка, боюся давати відсіч і відстоювати своє	27	2,10
Побажання та наміри, пов'язані з персональними характеристиками (оцінювалось в 2 бали)	хочу бути активною; я хочу стати сильнішою; хочу бути кращою за себе нинішню; хочу навчитись притягувати хороших людей і знаходити друзів; мрію навчитись слухати себе і бути впевненіше	32	2,49
Прямі вказівки на схильність до саморефлексії (оцінювалось в 2 бали)	часто замислююся на сенсом життя; я хочу розуміти свої потреби; я людина яка знає свої мрії; не завжди себе розумію; свій особистий критик	11	0,86

Примітка: у прикладах збережено пунктуацію та орфографію авторів самовисловлювань.

Проведений аналіз продемонстрував, що в само описах підлітків за методикою «Хто Я?» переважали вияви початкового рівня сформованості рефлексивних умінь: однослівні характеристики (36,50 %), опис індивідуальних особливостей поведінки (13,39 %) та оціночні твердження (9,88 %). Водночас, досить часто були презентовані ознаки середнього рівня: розгорнуті описи власного образу «Я», що містили розмірковування про власні психологічні властивості (11,52 %), а також констатацію наявних психологічних проблем (11,44 %). Прояви високого рівня рефлексивності досить рідкісні (0,86-2,65 %) і притаманні переважно старшим підліткам.

Окремої уваги потребували випадки, коли підліток прямо заявляв про усвідомлення психологічної проблеми: негативних переживань, страхів, проблем у стосунках, кризових явищ тощо. Як правило, такі досліджувані були відкриті до обговорення власних труднощів, готові приймати допомогу психолога та зацікавлені у подальших корекційних втручаннях.

Поряд із цією категорією ми виділяли та рахували відповіді, які відображають *соціально бажані* та *соціально небажані* характеристики. Вони частково пересікаються з категорією «рефлексивність», але не повністю відповідають їй. Підлітки часто перераховували в самоописах набір стереотипних «позитивних» характеристик: гарний, красивий, розумний, веселий, сильний, добрий. Ці висловлювання не були зараховані в категорію «рефлексивність», натомість включалися в категорію соціально-бажаних відповідей. Разом із тим, повідомлення про певні персональні труднощі та негаразди, які переживав підліток, як правило, зараховувались до обох категорій (табл. 2.6). Вивчення цих аспектів самоописів допомагало оцінити залученість підлітка в систему загальновизнаних соціальних норм та правил, морально-етичних приписів, ідеалів, а також *напрямок його самопрезентації* – конвенційний або конфронтаційний.

Таблиця 2.6

Категорія аналізу	Соціально бажані риси	Соціально небажані риси
Стандартні, стереотипні характеристики	Хороший(а), гарний(а), добрий(а), веселий(а), розумний(а), сильний(а)	—
На основі прийнятих соціальних ролей	Хороша дочка, добра сестра, вірний друг, відмінниця, помічниця, опора для рідних, «рятувальний круг»	Я чийсь ворог, конкурент, погана сестра, нацист
На основі саморефлексії	Цілеспрямована, вірна, відповідальна, щира, комфортна, справедлива, чесний, дружелюбний, хоробрий	Не ввічливий, егоїст, іноді буваю зла, лінива, часто брешу, не такий як усі, не дуже соціальна, конфліктна
На основі виконання соціальних норм, приписів, правил поведінки	Я не курю, не п'ю алкоголь, не вживаю наркотики, вихований	хуліганка, питання педради, часто спізнююсь, трудний
Перебільшені	<i>Самопосилення</i>	<i>Самоприниження</i>

	неймовірна, неперевершена, найцінніше в житті, майбутнє України, геній, «самая лутшая»	Неадекват, псих, чорт, ні на що не здатний, я крінж, тупий, дура, скажена собака
--	--	--

Примітка: у прикладах збережено пунктуацію та орфографію авторів самовисловлювань

Для фіксації *перебільшених оцінних тверджень*, відірваних від реальності, були впроваджені дві окремі підкатегорії: *самопосилення* та *самоприниження*. Вони є цікавими та інформативними для діагностики індивідуальних проблем, а також захисних механізмів, що впливають на розвиток образу «Я» підлітків.

Вислови-самопосилення були виявлені у 71 особи (27,00 % вибірки), причому у 20 підлітків вони проявлялися як стійка тенденція – 7,60 % опитаних дали від 3 до 7 подібних відповідей. Така поширеність свідчить про те, що підлітки досить часто намагаються внутрішньо підкріпити позитивне враження про себе, щоб забезпечити соціальне прийняття та посилити власне почуття самоцінності.

Відповіді категорії «самоприниження» виявлені у 34 учнів, тобто 12,93 % вибірки, при цьому у половини із них є непоодинокими (від 2 до 7 висловлювань).

Особливої уваги потребували неоднократні негативні висловлювання про себе, які можливо є наслідком зовнішньої стигматизації. Вони несли потужний, яскраво виражений емоційний заряд та сигналізували про інтенсивний внутрішній конфлікт. Ми оцінювали це як свідчення дії захисних механізмів (проекції, ідентифікації з агресором) або труднощів із побудовою адекватного самоусвідомлення. Повторювані негативні самовисловлювання стали маркером потенційного ризику розвитку депресивних або тривожних розладів, особливо якщо вони супроводжувались відсутністю ознак діяльнісної спрямованості особистості.

В оцінних висловлюваннях підлітків часто було помітне відображення зовнішніх очікувань та ставлень, як позитивних («маміне щастячко»), так і негативних («я ні на що не здатний», «я нелюдь», «я брехун», «егоїст»

«скажена собака»). Окремо ми відзначили часту присутність висловлення «ухилянт» в самоописах хлопців 14-15 років (усього 18 випадків). Це відображення актуальної життєвої ситуації, у якій перебували підлітки під час повномасштабної війни в Україні, а також вплив соціальних стереотипів та очікувань на розвиток самосвідомості.

Отже, аналіз категорій «самопосилення» та «самоприниження» дозволив точніше діагностувати рівень зрілості образу «Я» підлітків та визначити індивідуальні потреби у психологічній допомозі. Ці категорії слід аналізувати в контексті інших діагностичних параметрів методики: змісту та повноти самоопису, рівня рефлексивності, знаку самооцінки тощо.

Категорія «Діяльнісне Я» включала консенсуальні та субконсенсуальні відповіді, у яких відображена діяльнісна активність і спрямованість особистості:

а) соціальні ролі та інші ідентитети, пов'язані із навчанням – основною та провідною діяльністю в підлітковому віці: *учень, учень 8-В класу, учень школи № 104, семикласник, колишній президент школи, школяр* і т.ін.;

б) групова ідентичність, основана на регулярних заняттях певною діяльністю: *спортсмен, волейболістка, велосипедист, музикант, гітарист, гонщик, танцюристка, тиктокерша, художник, рибак, колишній футболіст*;

в) досягнення, знання, уміння, оцінка власних компетенцій і здібностей (пов'язаних із навчанням та позашкільною активністю): *маю поганий почерк, відмінник з історії, не відмінник, я добре розумію біологію, знаю польську, погано вчу інші мови, гарно фарбуюсь, граю у теніс, гарно танцюю*;

г) повідомлення про свої інтереси, захоплення, схильності: *люблю техніку, люблю подорожувати, люблю спорт, обожнюю грати в футбол, люблю слухати музику, недолюблюю школу, не люблю читати*;

д) професійні наміри та перспективи: *мрію стати лікарем, я хочу бути програмістом, майбутній архітектор, майбутній кондитер*;

є) досвід у певній діяльності: *я займаюсь спортом, граю в шахи, багато граю в ігри, вивчаю англійську, можу готувати; вчусь на ІТ; я сьогодні отримав 12 балів у школі;*

ж) особистісні риси, що включають здатність до діяльності: *працьовитий, талановита, спортивний, буваю ледачий, творча людина, вмотивований, цілеспрямований, організована;*

з) ігрова віртуальна ідентичність як ознака вікових та культурних особливостей підлітків: *геймер, гравець у гри Valorant, майнкрафтер, бравлер, Бравл старер, люблю грати у комп'ютерні ігри, ігroman.*

Підлітки надавали від 0 до 10 відповідей, що відображали діяльнісну спрямованість особистості; значення медіани дорівнювало 3. При цьому в 9,88 % опитаних у самоописах не була присутня жодна діяльнісна характеристика – див. рис. 2.4.

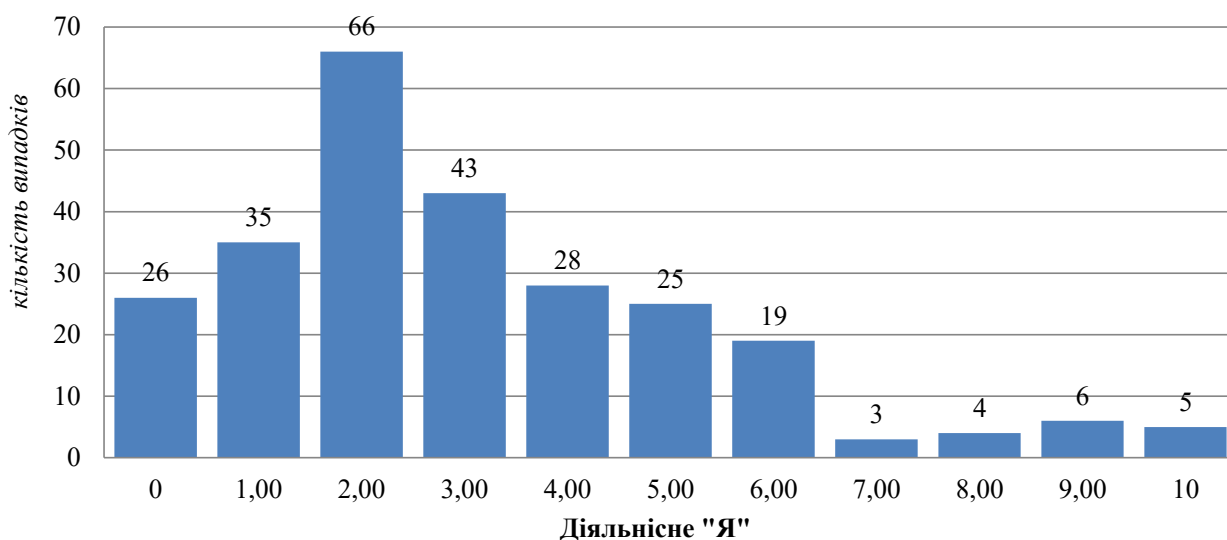


Рис. 2.4. Частота відображення діяльнісної спрямованості особистості в самоописах підлітків

Ми інтерпретували вираженість діяльнісного «Я» (2 та більше відповіді) як сприятливу ознаку, що свідчила про присутність в Я-концепції усвідомлених інтересів, цілей, мотивів та можливостей, які пов'язують самооцінку підлітка з його активною життєвою позицією. Передусім, присутність діяльнісного «Я» в самоописах стало маркером активної

адаптації підлітка до навколишнього середовища, уміння знаходити шляхи для реалізації власного особистісного потенціалу. Діяльнісна спрямованість самоописів вказувала на те, що підліток не лише усвідомлював власні інтереси та здібності, але й демонстрував готовність до їх реалізації у конкретних діях. Крім того, спрямованість на досягнення є важливим чинником розвитку особистісної автономії та здатності до самореалізації.

Водночас, відсутність діяльнісного «Я» вказувала на деяку пасивність підлітка, невизначеність цілей або труднощі у реалізації своїх прагнень через зовнішні бар'єри (соціальні, економічні, освітні) або внутрішні труднощі (низьку самооцінку, тривожність, невіра у власні сили).

Як показали результати проведеного частотного аналізу, в діяльнісному «Я» підлітків переважали соціальні характеристики, пов'язані з навчальними ролями та позашкільною діяльністю, а також особистісні риси, що характеризували загальну здатність підлітка до діяльності – табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Частотний аналіз відображення діяльнісної спрямованості особистості в самоописах підлітків

N=263

Підкатегорії «Діяльнісного Я»	Загалом у вибірці		Хлопці	Дівчата
	кіль-ть	%		
Навчальні ролі	155	58,94	91	64
Групова ідентичність, основана на позашкільній діяльності	256	97,34	155	101
Досягнення, знання та уміння, самооцінка компетенцій	80	30,42	42	38
Захоплення, інтереси	97	36,88	67	30
Професійні наміри та перспективи	26	9,89	10	16
Досвід діяльності	42	15,97	28	13
Особистісні риси, пов'язані з діяльністю	147	55,89	45	102
Ігрова ідентичність	61	23,19	49	12

У наданих відповідях присутні статеві (гендерні) відмінності. Дівчата набагато частіше описували діяльнісне «Я» за допомогою особистісних

характеристик, і менше, порівняно з хлопцями, вказували на власні інтереси та схильності. Серед хлопців вчетверо частіше була виявлена ігрова ідентичність. Це цікавий результат і перспектива подальших досліджень.

Слід відзначити, що цей параметр майже не висвітлений у працях попередніх дослідників, тож його інтерпретація потребує додаткової перевірки та уточнення.

Відомо, що здібності розвиваються в діяльності, отже, чим більше у самосвідомості особистості відображені різні сфери діяльності, тим більше вона має можливостей для саморозвитку. Уявлення про себе також змінюються у процесі активної діяльності, тому можна припустити, що розвиток здібностей сприяє формуванню позитивного самоствердження та образу «Я» [10].

Таким чином, діяльнісне «Я» стало важливим показником розвитку конативно-регулятивного компонента образу «Я» підлітка. Проведений аналіз дозволив зробити висновки про рівень особистісної активності, здатності до самовизначення та готовності до реалізації власних цілей. Подальше дослідження цієї категорії може сприяти розробці ефективних програм підтримки та розвитку діяльнісної спрямованості підлітків.

Самооцінка у структурі образу «Я» підлітків

Для вивчення самооцінки підлітків за допомогою методики двадцяти самовизначень «Хто Я?» використовувалась додаткова інструкція: «Після того, як ви заповнили усі рядки, біля кожної записаної вами відповіді напишіть знак +, – або 0. Знак «+» означає, що дана якість чи ознака вам подобається, ви вважаєте її позитивною. Знак «–» означає, що ви вважаєте її негативною, це вас не радує. Знак «0» означає, що ви ставитеся до цього нейтрально або байдуже».

При обробці результатів були розраховані три окремі показники, що відображали різні варіанти оцінювання власного «Я»: позитивне, нейтральне та негативне. Оскільки досліджувані давали різну кількість відповідей за методикою, отримані значення ділили на цю кількість та помножували на

100. Таким чином, кількісні показники самооцінки за методикою «Хто Я?» відобразили відсоткову частку позитивної, негативної або нейтральної складових самоствавлення. Окремо фіксували випадки, в яких самооцінка не відповідала змісту висловлювання, наприклад «Я щаслива (–)», ці випадки ми маркували як такі, що вимагають додаткового психологічного аналізу.

Отже, існує простий, швидкий та інформативний спосіб виміряти самоствавлення підлітків за допомогою «Тесту двадцяти самовизначень». Запропонований метод відповідає визначенню Я-концепції як системи установок індивіда відносно себе, сформульований Р. Бернсом: когнітивна складова включає різноманітні уявлення індивіда про себе; емоційно-оцінна складова включає ставлення до цих уявлень [63].

Виходячи з описових статистик вибірки (табл. 2.8), в середньому підлітки дають 75,19 % позитивних оцінок, 13,55 % нейтральних та 11,33 % негативних. Таке співвідношення можна вважати «типовою формулою» самооцінювання.

Таблиця 2.8

**Описові статистики індексу самооцінювання за методикою «Хто Я» у
підлітковій вибірці**

N=263

Параметри	Знак самооцінки		
	«+»	«0»	«–»
<i>Описові статистики:</i>			
Середнє	75,19	13,55	11,33
Стандартне відхилення	17,85	11,42	13,16
Мінімальне значення у вибірці	15,00	0,00	0,00
Максимальне значення у вибірці	100,00	50,00	70,00
<i>Квартильний розподіл:</i>			
25 перцентиль	63,16	5,00	0,00
50 перцентиль	76,92	12,50	6,25
75 перцентиль	90,00	20,00	20,00

Відповідно до групування за квартілями, про сформованість негативного самоствавлення свідчила висока частка негативних оцінок (від

20 % і більше) при одночасному дефіциті позитивних оцінок (63,16 % та менше). Частоти індексованих показників відображені в гістограмах – рис. 2.5.

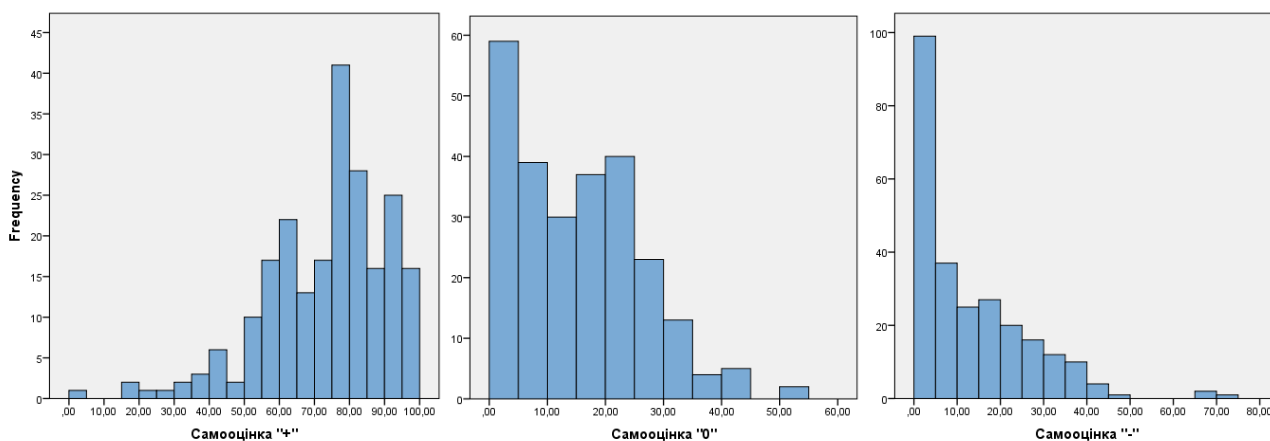


Рис. 2.5. Розподіл знаків самооцінювання підлітків за методикою «Хто Я?»

Співвідношення кількісних показників позитивної, нейтральної та негативної самооцінки дозволив виокремити деякі типологічні ознаки, що мають діагностичну цінність.

Виключно позитивна самооцінка, коли всі самовисловлювання супроводжуються знаком «+», виявлена у 27 підлітків (10,27 % вибірки), причому в половині цих випадків (5,32 %) вона пояснюється когнітивною бідністю відповідей.

Збалансована самооцінка відображається наявністю усіх трьох знаків при перевазі позитивного самооцінювання (від 65 до 85 %). Таке співвідношення було виявлене у 55 осіб, що становило 20,91 % опитаних.

З праць попередніх дослідників відомо, що окремі вияви нейтральної, і навіть негативної самооцінки стосовно двадцяти тверджень-самоописів, є цілком нормальним явищем. Це свідчить про здатність особистості розглядати власне «Я» з протилежних сторін, про ступінь врівноваженості її позиції стосовно емоційно значущих характеристик [38].

Переважно позитивна самооцінка (від 70 до 95 % оцінок «+») властива третині вибірки, при цьому можна виділити два підтипи: 24,75 % осіб демонструють позитивно-нейтральну самооцінку, коли велика кількість

позначок «+» супроводжуються невеликою часткою оцінок «0»; у 9,12 % осіб позитивні оцінки супроводжуються невеликою часткою негативних.

Дефіцит позитивної самооцінки: у 46 опитаних (17,49 % вибірки) частка позитивно оцінених характеристик склала менше 63 %, при цьому в самоописах достатньо представлені, як позитивні, так і нейтральні оцінки.

Індиферентність самооцінки: 18,63 % досліджуваних (49 осіб) мають частку нейтральних відповідей 25,00 та більше, що може відображати нерішучість та невизначеність у ставленні до власного образу «Я». Хоча в цілому присутність знаків «0» в самооцінці є сприятливою, їх велика кількість потребує додаткової уваги та вивчення.

Емоційна полярність самооцінки виявлена у 13 підлітків (4,94 % вибірки), які оцінили власні відповіді негативно або позитивно, причому категорія «—» представлена не менше ніж 35-40 % оцінок при мінімальній кількості або відсутності нейтральних відповідей (від 0 до 10 %). Для таких учнів характерний максималізм, емоційна вразливість, значні коливання самоставлення та емоційних станів.

Домінуюча негативна самооцінка (60-70 % самовисловлень оцінені знаком «—») виявлена лише у трьох підлітків і в усіх випадках свідчить про виразні проблеми особистісного розвитку, які потребують психологічної допомоги.

При аналізі результатів самооцінювання власних соціальних та особистісних характеристик підлітками додаткову увагу слід звернути на відповідність знаку самооцінки та змісту самовисловлювання. Виявлено 43 випадки, коли знак емоційного оцінювання не відповідав очевидному змісту ідентифікаційних характеристик. Наприклад, підліток описував себе словом «щасливий», але ставив цій характеристиці оцінку «—»). Такі випадки можуть свідчити про: а) формальне, неуважне виконання тестових інструкцій, б) особливу, нетипову систему емоційної оцінки особистісних характеристик, які ускладнюють взаєморозуміння підлітка з навколишніми.

Наведені кількісні розрахунки та типологічні ознаки розширюють

діагностичні можливості методики вільних самоописів «Хто Я?», зокрема її здатність виявляти підлітків, що потребують корекційно-розвивальних втручань, спрямованих на розвиток образу «Я» та гармонізацію самооцінки.

Кількісні індекси позитивного, нейтрального та негативного самооцінювання корелюють з аналогічними показниками за іншими методиками: Шкалою самооцінки Розенберга, Профілем самосприйняття підлітків, параметрами семантичного диференціалу. Це очікуваний результат, що відтвердив валідність запропонованих психодіагностичних методик.

Стосовно кожного досліджуваного була підрахована підсумкова категорія «*Проблемна ідентичність*», що об'єднала окремі аспекти усіх вимірів, які ставлять питання про необхідність додаткової діагностики та/або терапевтичного втручання. Введення кількісного коефіцієнту дозволило виділити учасників дослідження, які найбільше потребують уваги.

Крім описаних вище критеріїв «проблемності» розвитку образу «Я» особистості підлітка, відзначимо деякі особливі випадки, виявлені у вибірці:

- неадекватні «нелюдські» приписування властивостей, що виходять за межі зрозумілих : *дерево, макака, пельмень, куркума, книжка* і т.ін.;
- позитивні чи нейтральні, але відірвані від реальності пред'явлення себе: *Президент України, полковник, вчитель, китайка, негр*;
- асоціація з негативним або проблемним персонажем: *адольф гітлер, тайлер дерден, сталін* (у прикладах збережені граматичні дописи учнів).

Присутність таких самоописів змусила висунути припущення про наявність психологічного розладу, когнітивних або поведінкових порушень.

Таким чином, проведений аналіз дозволив сформулювати та обґрунтувати критерії розвитку образу «Я» підлітків, які можуть бути визначені на основі результатів проєктивної методики «Хто Я?». До ключових критеріїв належать: когнітивна складність образу «Я», співвідношення консенсуальних та субконсенсуальних відповідей, рівень рефлексивності, прояви соціальної бажаності і соціальної небажаності

відповідей, самопосилення та самоприниження, кількісне співвідношення позитивної, нейтральної та негативної самооцінки власних якостей, діяльнісна спрямованість особистості.

Високий рівень сформованості образу «Я» особистості підлітків визначався у наданні наповненого змістом самоопису (20 різноманітних та релевантних відповідей), в якому достатньо розкрито як соціальне, так і особистісне «Я», переважає позитивна самооцінка (при наявності нейтральних відповідей), присутні вияви рефлексивності та діяльнісної спрямованості.

Проблеми розвитку самоусвідомлення виявляються в таких ознаках:

- мала кількість відповідей (10 та менше) за відведений час – властиве 9,89 % питаних підлітків,
- наявність беззмістовних відповідей: «я не знаю», «хтось», або великої кількості повторюваних висловлювань-філерів (3 та більше беззмістовні відповіді надали 7,22 % учнів);
- характеристика себе виключно через соціальні ролі: домінування консенсуальних відповідей при відсутності субконсенсуальних (1,90 % опитаних);
- надмірна акцентуація на власній індивідуальності: відсутність консенсуальних характеристик в самоописах (виявлено у 6,84 % опитаних);
- саморозкриття через соціально-небажані характеристики, особливо в зоні «локусі суб'єктності», що виявлено у 16,35 % учнів;
- наявність відповідей, що містять самокритику та самоприниження (12,93 % вибірки: особливої уваги потребують непоодинокі випадки);
- малозрозумілі, нерелевантні й неадекватні відповіді з явною негативно-емоційною спрямованістю (6,08 % спостережень);
- компенсаторна тенденція до самопосилення (3 та більше відповідей з пербільшено-позитивним змістом), виявлена у 7,60 % підлітків;
- незбалансованість самооцінки: домінування негативної самооцінки (від 20 і більше) при дефіциті позитивної самооцінки (63 та менше);

- емоційна полярність (4,94 % вибірки) та індіферентність (18,63 %);
- невідповідність змісту висловлювання та знаку самооцінки (16,35 %).

Присутність хоча б однієї із зазначених ознак у самоописах підлітка потребує проведення більш поглибленої діагностики та консультативної роботи, а також залучення до корекційно-розвивальних і терапевтичних заходів. Крім того, особлива увага повинна приділятися підліткам, які прямо вказують на психологічні труднощі, проблеми у міжособистісних стосунках або труднощі в адаптації (при достатній розвиненості самоусвідомлення). Таким учням також рекомендується участь у групових та індивідуальних заняттях за програмою Сендплей-терапії.

За результатами **Шкали самооцінки Розенберга** (RSES) нами були розраховані описові статистики та перевірені характеристики розподілу змінних (табл. 2.9). У вибірці підлітків отримані показники самооцінки в діапазоні від 12 до 39 балів (при можливому розмаху від 10 до 40). Загальний показник самооцінки має середнє значення 27,70 при стандартному відхиленні 5,60; медіана дорівнює 29.

Таблиця 2.9

**Кількісні показники статистик за Шкалою самооцінки Розенберга
досліджуваних підліткового віку**

N=263

Параметри	Самоповага (позитивні твердження)	Самозневага (негативні твердження)	Загальна оцінка
Описові статистики			
Середнє	14,44	11,69	27,70
Стандартне відхилення	2,91	3,32	5,60
Мінімальне значення у вибірці	5,00	5,00	12,00
Максимальне значення у вибірці	20,00	20,00	39,00
Перевірка нормальності			
Тест Колмогорова-Смирнова	0,149	0,136	0,111
Значущість	0,000	0,000	0,000
Квартильний розподіл			
25 перцентиль	13,00	9,00	25,00
50 перцентиль (медіана)	15,00	11,00	29,00
75 перцентиль	17,00	14,00	31,50

Середнє значення показника підшкали «самоповага» виявилося дещо вищим, але співрозмірним із середнім значенням підшкали «самозневага»: 14,43 поряд із 11,69; відповідні значення медіани склали 15 поряд із 11. Мінімальні та максимальні оцінки (5,00 та 20,00 відповідно) показують повне охоплення діапазону можливих відповідей. Ці статистики демонструють наявність у структурі самооцінки підлітків як позитивних, так і негативних компонентів. Досліджувані оцінювали себе переважно позитивно, хоча при цьому нерідко виявляють знецінення та критичне ставлення до власної особистості.

Отриманий результат підтвердив теоретичні уявлення про універсальність позитивної самооцінки, що виконує важливу функцію у забезпеченні успішної соціальної адаптації та психологічного благополуччя особистості. За даними попередніх досліджень за методикою Розенберга в 53 країнах світу (Schmitt & Allik, 2005), переважання позитивної самооцінки присутнє у більшості етнічних культур та країн світу. Хоча загальна позитивна самооцінка є універсальною характеристикою, вона є порівняно нижчою у східних колективістичних культурах. При цьому негативно сформульовані пункти тлумачилися по-різному в різних країнах [142].

Згідно з результатами тесту Колмогорова-Смирнова, значущість (p-рівень) складає 0,000 для всіх показників, що свідчить про статистично значуще відхилення від нормального розподілу. Тому в подальшому аналізі варто застосовувати непараметричні методи.

В опублікованих раніше працях широко представлені показники RSES, отримані в студентських або дорослих популяціях (Schmitt & Allik, 2005); проте емпіричних даних про особливості самооцінки в підліткових вибірках обмаль. Вказані у табл. 2.8 параметри можна використовувати як тестові норми при використанні шкали самооцінки Розенберга для підлітків віком 12-15 років. Оскільки емпіричний розподіл змінних значуще відрізняється від

критеріїв нормального розподілу, при аналізі даних краще спиратися на показники квартильних інтервалів.

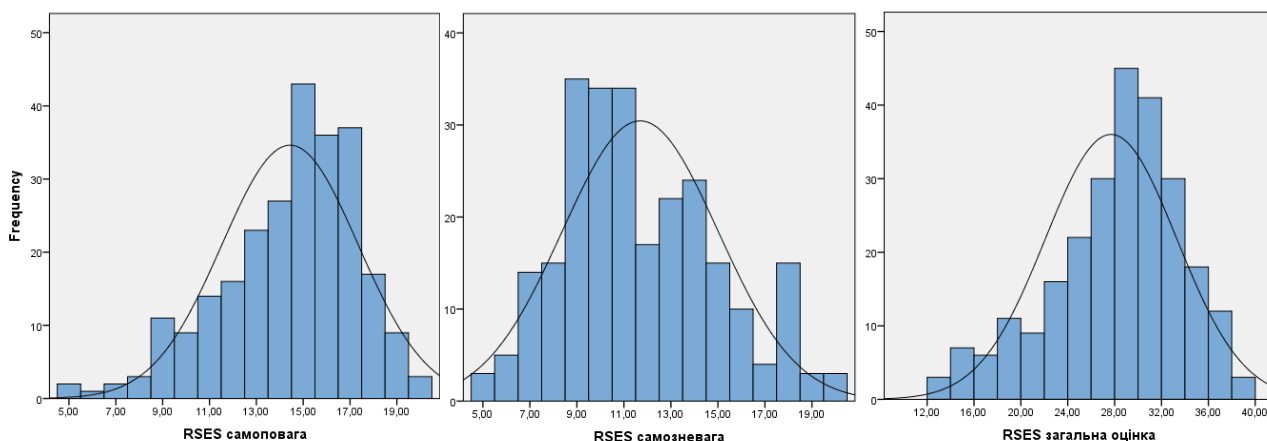


Рис. 2.6. Розподіл емпіричних показників підлітків за Шкалою самооцінки Розенберга

Більш детальний розгляд гістограм на рис. 2.6 показав специфічні особливості розподілу змінних у вибірці. Показник підшкали самоповаги помітно зсунутий праворуч, до зони помірно-високих значень (більшість емпіричних оцінок зосереджена у діапазоні 15-17 балів). Це означає, що при постановці прямих питань про самоставлення підлітки давали собі переважно позитивну оцінку. Загальна оцінка за шкалою RSES також має правосторонню асиметрію.

За показником підшкали самозневаги виявлено наявність трьох «піків» - в діапазоні 9-11, 13-14 та 18 балів. На фоні переважно позитивного самоставлення була досить чисельна категорія учнів, схильних сприймати себе в негативному аспекті – як негідних, недобрих, недостойних осіб, яким немає чим пишатися, порівняно з іншими однолітками.

Аналіз розподілу змінних підтвердив попередній висновок про те, що підлітки переважно тяжіють до високої самооцінки, але у багатьох із них вона поєднується з вираженою самозневагою.

Це вимагало звернути увагу на *співвідношення показників самоповаги та самозневаги* підлітків. Було висунуте припущення, що випадки, коли обидва параметри є однаково високими, то вони свідчать про присутність

неусвідомленого внутрішнього конфлікту – суперечливості в самоставленні. У таких випадках підліток погоджувався з твердженнями про те, що він задоволений собою, є гідною та цінною особистістю, і нічим не гірший за інших; і водночас погоджувався із твердженнями, що він невдаха і йому нічим пишатися. Враховуючи рівень несформованості самосвідомості та переживання вікової кризи властивої особистості підлітка, це стало чинником неузгодженості, амбівалентності самооцінки.

За співвідношенням показників самоповаги та самозневаги було складено таблицю крос-табуляції (табл. 2.10):

Таблиця 2.10

Розподіл частоти змінних (таблиця спряженості) самоповаги та самозневаги у вибірці підлітків

N=263

Рівень виразності самоповаги \ Рівень виразності самозневаги	Низький рівень самозневаги (5-9 балів)		Середній рівень самозневаги (10-14 балів)		Високий рівень самозневаги (15-20 балів)	
	N	%	N	%	N	%
Дуже низький рівень самоповаги (5-8 балів)	-	0,00	-	0,00	8	3,04
Низький рівень самоповаги (9-13 балів)	7	2,66	41	15,59	29	11,03
Середній рівень самоповаги (14-16 балів)	30	11,41	66	25,10	14	5,32
Високий рівень самоповаги (17-20 балів)	38	14,45	26	9,89	4	1,52

Підлітки з *високим рівнем самоповаги* найчастіше мали низький або середній рівень самозневаги (14,45 та 9,89 % відповідно). Це цілком очікувано і зрозуміло, адже збільшення самоприйняття супроводжується зменшенням самозвинувачень, критики та негативних оцінок на свою адресу.

Найбільша частка досліджуваних (66 осіб, 25,10 % вибірки) продемонструвала середній рівень самоповаги та середній рівень

самозневаги. Це свідчило про баланс між позитивним і негативним сприйняттям себе, що є характерним для помірно адаптованих особистостей.

Підліткам із середньою або високою самоповагою та низьким рівнем самозневаги (11,41 та 14,45 % відповідно) властивий позитивний образ себе при мінімізації самокритики. Це також сприяє успішній адаптації підлітків.

У групі з *високим рівнем самозневаги* присутні учні з усіма рівнями самоповаги, проте вони більш чисельні у категорії з низькою (11,03 %) та середньою (5,32 %) самоповагою. Таке співвідношення вказало на вираженість негативних тенденцій у сприйнятті себе, що може ускладнювати формування гармонійного образу «Я» особистості в період дорослішання.

Ми окремо виділили групу з *дуже низьким рівнем самоповаги* (5–8 балів), до якої увійшли 8 осіб. Усі вони мали водночас високий рівень самозневаги. Ця категорія підлітків потребувала особливої уваги, оскільки таке сполучення характеристик може свідчити про наявність психологічних проблем або кризових явищ.

Кількість осіб із високим рівнем самоповаги та одночасно високим рівнем самозневаги невелика (лише 4 особи, тобто 1,52 % вибірки). Це може свідчити про внутрішню нестабільність, амбівалентність та конфліктність: наявність високої самоповаги поєднується з сильним внутрішнім самозвинуваченням.

Таким чином, за допомогою Шкали самооцінки Розенберга було сформовано загальне уявлення про спрямованість самооцінки підлітків, а також виявлено випадки негативного самоставлення. Більшість опитаних підлітків демонстрували збалансовану самооцінку з переважанням почуття самоповаги над почуттям самозневаги. Водночас окреслено групу ризику з низькою самооцінкою (вираженим переважанням самозневаги), яка потребувала психологічної підтримки – загалом це 14,07 % опитаних. Окремої уваги заслуговують підлітки, які мали водночас високі показники самоповаги та самозневаги, що може бути ознакою внутрішньої конфліктності.

Вимірювання самосприйняття підлітків за *модифікованою методикою С. Хартер* дозволило диференціювати предметно-специфічні оцінки власної компетентності або адекватності в різних життєвих сферах, важливих для формування особистості. Методика також дозволила виміряти глобальне відчуття своєї цінності як особистості. Ці категорії самосприйняття можуть співіснувати в різних комбінаціях – те, наскільки людина загалом подобається собі загалом як особистість не є сумою самооцінок у конкретних областях [85].

На основі описових статистик вибірки ми побудували груповий профіль самоприйняття підлітків – рис. 2.7.

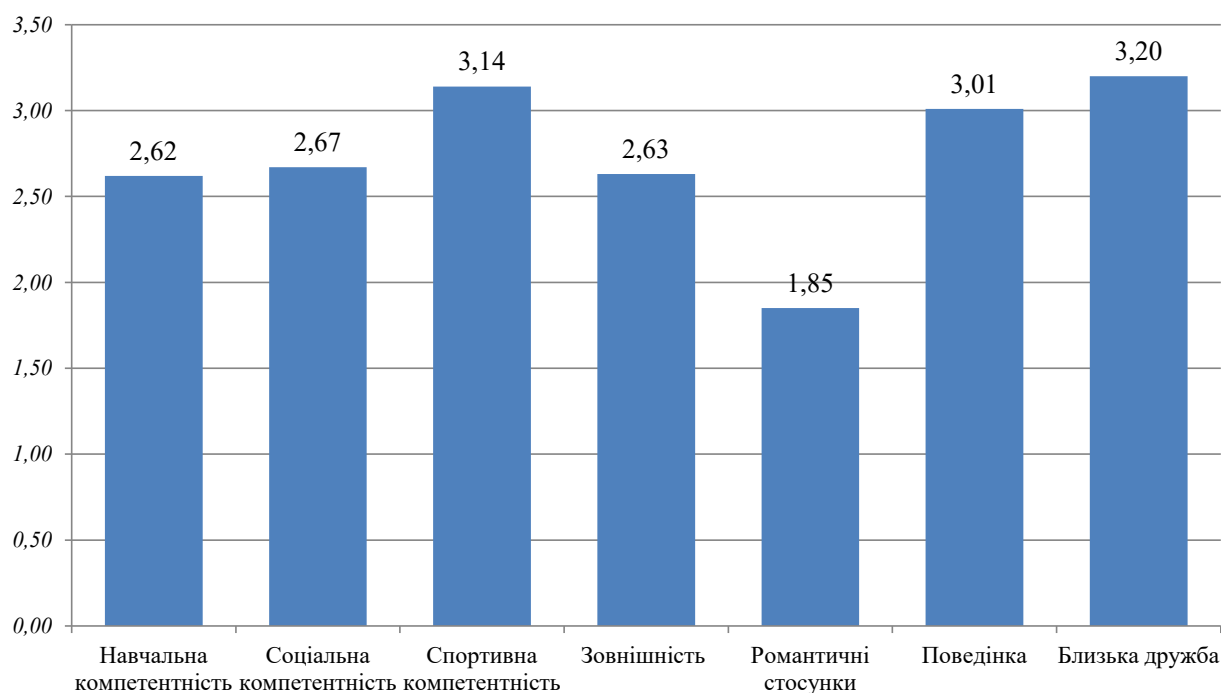


Рис. 2.7. Середні показники вибірки підлітків за модифікованою методикою «Профіль самоприйняття для підлітків» С. Хартер

Згідно з результатами дослідження, найвищі середні показники у вибірці мають виміри «Близька дружба» та «Спортивна компетентність».

Отже, підлітки оцінювали свої взаємини з друзями позитивно: вони впевнені у власній здатності заводити та підтримувати міцні товариські

стосунки з ровесниками, а також мають близьких друзів, яким довіряють, і з якими можуть поділитися особистими думками та секретами.

Досліджувані також були впевнені у своїх спортивних й атлетичних здібностях (ці питання передусім стосуються здатності добре займатися спортом, включаючи рухливі ігри на свіжому повітрі та демонстрацію власної майстерності). Отриманий результат узгоджувався з даними проєктивного тесту «Хто Я», в якому учні, передусім хлопці, часто описували себе за допомогою таких характеристик як «спортивний», «люблю спорт», «волейболіст», «гімнастка», «футболіст», «граю в теніс» і т.ін. Усе це засвідчило про важливість фізичної активності у житті підлітків.

Показники за шкалами «Соціальна компетентність», «Навчальна компетентність», «Зовнішність» та «Поведінка» знаходяться на середньому рівні (2,61-3,01 бали), що вказало на помірну впевненість у відповідних сферах або коливання самооцінки.

Показник «Романтичні стосунки» має найнижче середнє значення серед усіх шкал (1,85), що свідчить про невпевненість у цій сфері. За ним були виявлені уявлення підлітків про те, що вони привабливі для осіб, якими вони цікавляться, зустрічаються з бажаними для себе партнерами, і відчують, що їм весело та цікаво на побаченні. Вочевидь, підлітки мали обмежений досвід у романтичних стосунках та стикалися з певними складнощами у їх формуванні.

Отримані відмінності шкальних оцінок відповідають результатам попередніх досліджень у різних культурах. За даними С. Хартер (2012), підлітки від 12 до 18 років зазвичай найвище оцінювали шкалу «Близка дружба», а шкала «Романтичні стосунки» постійно отримувала найнижчі оцінки.

Показник глобальної самооцінки за методикою С. Хартер мав середнє значення 3,16 ($SD=1,66$), що вказало на загальне задоволення собою. Зміст шкали «Глобальна самоцінність» (Self-Worth) якісно відрізняється від предметно-специфічних шкал. Це загальне сприйняття власної цінності як

особистості – комплексна оцінка того, наскільки людина подобається собі і задоволена тим, як веде своє життя, на відміну від суджень про здібності або почуття адекватності в окремих сферах. Вона не містить посилянь на конкретні компетенції, здібності чи особистісні характеристики, тому не може розглядатися як сума попередніх вимірювань. Це «окрема партитура», що відображає інший вимір – глобальне уявлення підлітка про себе. Таке сприйняття, яке можна вербалізувати за допомогою інструментів самозвіту, впевнено проявляється вже в середньому дитинстві та зберігається протягом усього життя [85]. За змістом шкала наближена до самооцінювання за методикою М. Розенберга, але більшою мірою орієнтована на підлітків.

С. Хартер пояснювала, що глобальна самооцінка може дуже по-різному співвідноситися з самооцінками особистості підлітків у конкретних сферах.

Отримані результати відповідають типовим особливостям підліткового віку, проте в українській психології вони виміряні вперше. Опитувальник «Профіль самосприйняття» С. Хартер розширив можливості діагностики диференційованої самооцінки та різних компонентів образу «Я», що визначило специфіку формування самосвідомості в підлітковому віці.

Аналіз соціальних очікувань в структурі образу «Я» підлітків

Психолого-педагогічна методика вимірювання самооцінки С. Л. Коробко та О. І. Коробко дозволила диференціювати розвиток самооцінки учнів на основі сприйняття ними взаємовідносин у різних сферах.

За отриманими результатами були розраховані середні оцінки у вибірці. Загалом, найвище підлітки оцінили себе як гарних друзів (середній бал 7,73), трохи нижче – як цікаву людину, особистість (середній бал 7,32); найнижча самооцінка стосується характеристики «хороший учень» (в середньому 6,48). Ці характеристики відображають ключові аспекти соціального функціонування підлітків у шкільному житті: академічні досягнення, дружні стосунки та індивідуальність.

Узагальнена самооцінка підлітків за трьома характеристиками склала 20,71 бал (при стандартному відхиленні). Оцінка тих самих якостей,

очікувана з боку шкільних вчителів, є набагато нижчою – 18,68). Очікувана оцінка з боку однолітків близька до самооцінки і навіть трохи вища (в середньому 21,03). Найвищі оцінки власних якостей підлітки очікують з боку батьків (в середньому у вибірці 21,09).

Знижена оцінка з боку вчителів відображала зону потенційного конфлікту між внутрішнім сприйняттям підлітків і вимогами шкільного середовища. Підлітки очікували від вчителів жорсткішого оцінювання їх навчальної діяльності та академічних успіхів (порівняно з уявленнями, які вони про себе мають), що може впливати на ставлення до школи та навчання в цілому.

Натомість очікування високих оцінок від батьків та однолітків може свідчити про позитивний соціально-емоційний фон та наявність міцної підтримки з боку найближчого оточення.

Диференційована самооцінка цих якостей, приписана різним «дзеркальним Я», відображена на рис. 2.8.

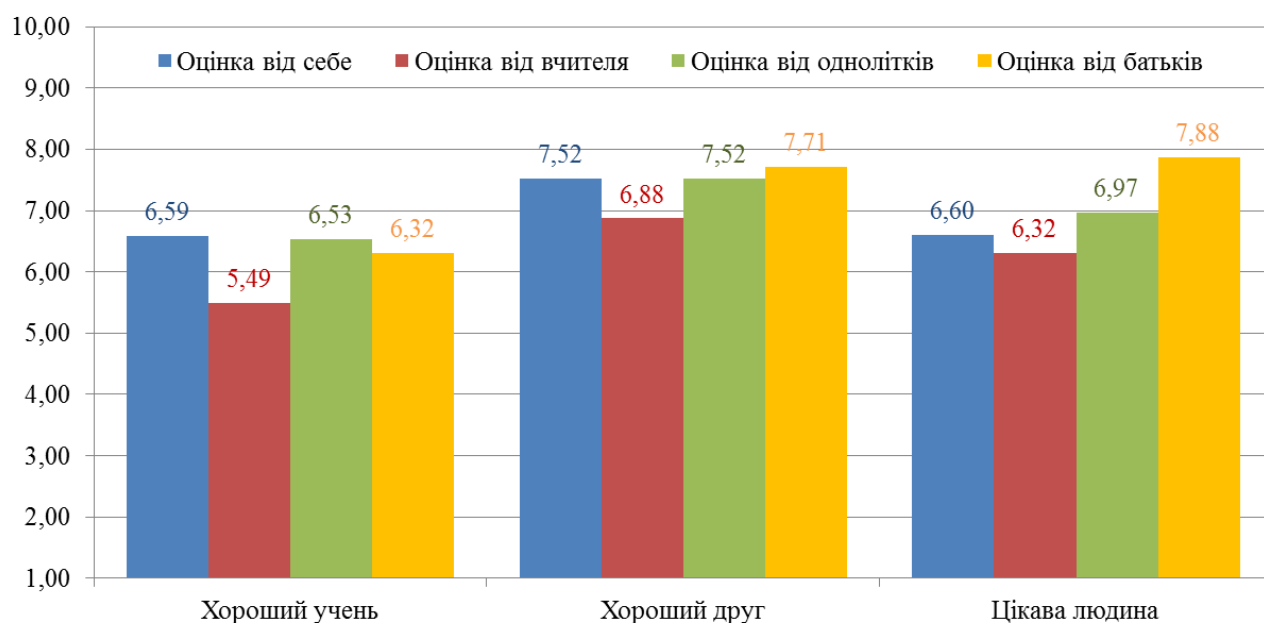


Рис. 2.8. Середні бали самооцінки підлітків та очікуваних оцінок

Найвищі показники самооцінки підлітків спостерігалися за ознакою «*Хороший друг*». Це характеристика, у якій вони впевнені і яку твердо знають про себе на основі отриманого життєвого досвіду. Вона також є

основою для формування соціальної ідентичності, про що додатково засвідчували результати методики «Хто Я?» (вільні самоописи підлітків часто містять висловлювання на кшталт «вірний друг», «гарна подруга», «маю багато друзів», «вмію підтримати» тощо). Самооцінка підлітків повністю збігається з очікуваними оцінками від однолітків, що вказало на її достатню реалістичність, гармонійне сприйняття себе у контексті найближчого оточення. Цікаво, що очікувана оцінка з боку батьків є вищою за власну – це продемонструвало впевненість підлітків у безумовній підтримці з боку батьків.

Стосовно характеристики «*Цікава людина*», що займає середню позицію за рівнем самооцінювання, розподіл оцінок дуже схожий на описаний вище (див. рис. 2.8). Порівняння самооцінки з очікуваними оцінками батьків та однолітків показало, що підлітки дещо занижують власну особистісну цінність порівняно з тим, як її мають сприймати інші.

Характеристика «*Хороший учень*» отримала найнижчий середній бал у вибірці. Треба відзначити, що підлітки оцінили власні навчальні компетенції майже так само високо, як і особистісну цінність (середні значення 6,59 та 6,60 відповідно). Але в цьому випадку присутні виразні негативні очікування з боку оточення, насамперед вчителів. Очікувана оцінка з боку вчителів є найнижчою серед усіх виміряних шкал ($M=5,49$, різниця між самооцінкою підлітків і оцінкою вчителів становить 1,1 бал), що може свідчить про сприйняття учнями академічних вимог як занадто високих.

Очікувані оцінки з боку вчителів в усіх випадках найнижчі. Отже, підлітки не очікували від них емоційної підтримки та розуміння, скоріше відчували тиск та остерігались негативного, критичного ставлення. Такий результат може бути особливістю конкретної школи або класу (це припущення потребує додаткової перевірки, яка виходить за межі поточного дослідження). В будь-якому випадку, потрібні організаційні та психологічні втручання, спрямовані на поліпшення взаємодії вчителів із учнями. Корисно звернути увагу на те, як вчителі комунікують з учнями про їх навчальні

проблеми та успіхи: створювати атмосферу підтримки та зменшувати акцентування на негативних аспектах.

Загалом, методика виявилася корисною у вивченні диференційованої самооцінки та розвитку образу «Я» підлітків. Додаткове питання стосовно очікуваних оцінок від імені батьків вдало розширило її діагностичні можливості, додаючи контекст сімейного впливу. Отримані результати показали схожість самооцінки підлітків з оцінками, які вони очікували від однолітків (це важливе підґрунтя для самоідентифікації та формування самоставлення у цьому віці). При цьому вони очікували позитивного ставлення та емоційної підтримки з боку батьків, що свідчило про позитивний вплив сім'ї на розвиток у підлітків впевненості у власній соціальній і особистісній цінності.

Отримані оцінки дозволили виділити всередині вибірки «групу ризику» на основі рівня та узгодженості самооцінки. Якщо будь-яка очікувана оцінка була суттєво меншою за самооцінку підлітка (різниця ≥ 2 бали), це маркувалося як небезпека конфлікту, внутрішнього або міжособистісного. Проведений аналіз дозволив скласти класифікацію конфліктів та відзначити їх поширеність (таб.2.11).:

Таблиця 2.11

Проблемні категорії підлітків, віднесені до групи ризику за критерієм диференціації самооцінки

N=254

Типологія	Кількість	%
Конфлікт із вчителем	25	9,84 %
Конфлікт з батьками	14	5,51%
Конфлікт з однолітками	23	9,06 %
Конфлікт з дорослими (очікувані негативні оцінки з боку вчителів і батьків)	13	5,12 %
Конфлікт зі світом (очікувані негативні оцінки в усіх вимірах)	3	1,18 %
Загальна низька самооцінка	20	7,87 %

Проведений аналіз дозволив конкретизувати зону конфлікту (передусім внутрішнього, але тісно пов'язаного з міжособистісним) і запропонувати відповідні шляхи психологічної допомоги.

Найпоширеніший тип конфлікту – із вчителем (9,84%), може вказувати на невідповідність між очікуваннями педагогів і сприйняттям цих очікувань учнями. Це може бути пов'язано з високими вимогами до особистості підлітка з боку школи або недостатньою академічною мотивацією учнів. Такий тип конфлікту вимагає уваги до якості комунікації між учителями та учнями, зокрема до надання зворотного зв'язку і емоційної підтримки.

Конфлікти з батьками виявлені у 5,51 % опитаних, у цьому випадку різниця між самооцінкою та очікуваною оцінкою часто буває вражаючою (наприклад, 6 та 1 бал). Таке співвідношення може свідчити про несприятливе сімейне середовище: сильний емоційний тиск і недостатнє розуміння підліткових потреб з боку дорослих. Це потребує додаткової інформації про стосунки в родині, організації сімейних консультацій, роботи як з дітьми, так і з батьками.

Крім того, у 5,12 % підлітків спостерігається більш складний конфлікт, що поєднує очікування негативних оцінок з боку дорослих: як вчителів, так і власних батьків. Така комбінація посилює почуття незахищеності, безсилля, відсутності підтримки з боку авторитетних фігур, що підвищує ризик соціальної дезадаптації підлітків.

Враховуючи цю комбінацію, можна констатувати, що у підлітковому віці найбільш поширеним є внутрішній особистісний конфлікт, обумовлений негармонійністю стосунків з дорослим оточенням.

Конфлікти з однолітками (9,06 %) можуть свідчити про труднощі формування близьких, довірчих стосунків з ровесниками. Такі підлітки почувалися відчуженими у своєму середовищі, для них були б корисні індивідуальні консультації для зниження рівня конфліктності, а також групові заходи, спрямовані на встановлення міжособистісних зв'язків і покращення соціальної інтегрованості.

Троє учнів (1,18 % вибірки) мали виражені негативні очікування в усіх вимірних сферах, що могло бути пов'язано з глибокою внутрішньою кризою. Ми назвали це «конфлікт зі світом». Цим підліткам слід надавати пріоритет у наданні психологічної допомоги, оскільки такий стан може призводити до серйозних емоційних та особистісних розладів.

Загальна низька самооцінка виявлена у 7,87 % підлітків, у яких, передусім, занижена власна самооцінка, а очікувані оцінки приблизно відповідають їй. У цьому випадку більш високі очікувані оцінки (вони присутні у половини представників цієї групи) вказували, що присутнє джерело соціальної підтримки для підлітка. Найчастіше це однолітки, трохи рідше - батьки, і ніколи – вчителі.

Загалом, результати проведеної роботи розкривають важливі, раніше недосліджені аспекти формування образу «Я» в підлітковому віці, а також допомагають виявити проблемні випадки та спланувати психологічні втручання.

Результати дослідження Я-реального та Я-ідеального за допомогою семантичного диференціалу. Авторська модифікація методу семантичного диференціалу для оцінки узгодженості Я-реального та Я-ідеалу підлітків включала двоетапну процедуру опитування.

Оцінюючи власний образ «Я» (якості своєї особистості в поточний момент часу), підлітки дали собі достатньо високу оцінку за шкалами «Активності» та «Оцінки»: середні показники склали 19,11 та 19,15. За фактором сила середній показник вибірки значно менший – 17,15. Цей результат цілком зрозумілий, враховуючи реальну обмеженість можливостей підлітків у взаємодії з навколишнім світом і реалізації власного особистісного потенціалу.

Середні оцінки, отримані у вибірці, відображені у табл. 2.12 і рис. 2.9.

Таблиця 2.12

Середні показники шкал семантичного диференціалу у вибірці підлітків

N=263

Шкали	Ознаки (два полюси)		Я-реальне	Я-ідеальне	Різниця
Оцінка	Хороший	Поганий	3,44	2,37	1,07
	Гарний	Потворний	3,21	1,76	1,45
	Проблемний	Безпроблемний*	3,95	5,29	-1,35
	Приємний	Неприємний	3,01	2,15	0,87
Сила	Могутній	Безсилий	3,95	2,21	1,73
	Великий	Маленький	3,79	3,19	0,60
	Слабкий	Сильний*	4,40	5,75	-1,35
	Потужний	Кволий	3,52	2,71	0,81
Активність	Повільний	Швидкий*	4,67	5,52	-0,85
	Активний	Пасивний	2,96	2,23	0,73
	Енергійний	Млявий	2,92	2,28	0,64
	Байдужий	Натхненний*	4,32	5,13	-0,81
Додаткові (важливі в контексті Сендплей-терапії)	Простий	Складний	4,13	3,08	1,05
	Відкритий	Замкнений	3,44	2,85	0,59
	Здоровий	Хворий	2,61	1,72	0,89
	Цілісний	Роз'єднаний	3,11	2,33	0,77
	Гармонійний	Конфліктний	3,83	2,51	1,32
	Самостійний	Залежний	2,99	2,08	0,91
	Незвичайний	Такий як усі	3,52	2,65	0,87
	Зрозумілий	Заплутаний	4,01	2,53	1,48

Прим.: * - відповіді, що рахуються за оберненою шкалою

Загалом, свої реальні якості підлітки оцінювали у діапазоні близько середнього. Найбільш високо оцінені такі якості реального «Я» особистості підлітків як «здоровий», «активний», «енергійний» та «самостійний».

Найменші середні оцінки у вибірці отримані стосовно характеристик «безпроблемний», «простий» та «зрозумілий» (досліджувані часто обирали полюси «проблемний», «складний» та «заплутаний»). Це важливий результат, який продемонстрував властиві віку труднощі саморозуміння та рефлексії. Він підтвердив корисність психологічних втручань, спрямованих на розвиток самоусвідомлення, що у свою чергу, сприятиме кращій соціальній адаптації підлітків.

Стосовно ідеального «Я» оцінки підлітків частіше наближались до крайніх полюсів шкали. Найбільш бажаними виявились характеристики «гарний» і «здоровий» (найвища оцінка – див. рис. 8). Вище середнього рівня оцінено низку ознак, які є цінними і бажаними для підлітків: самостійний, приємний, енергійний, активний, могутній та сильний.

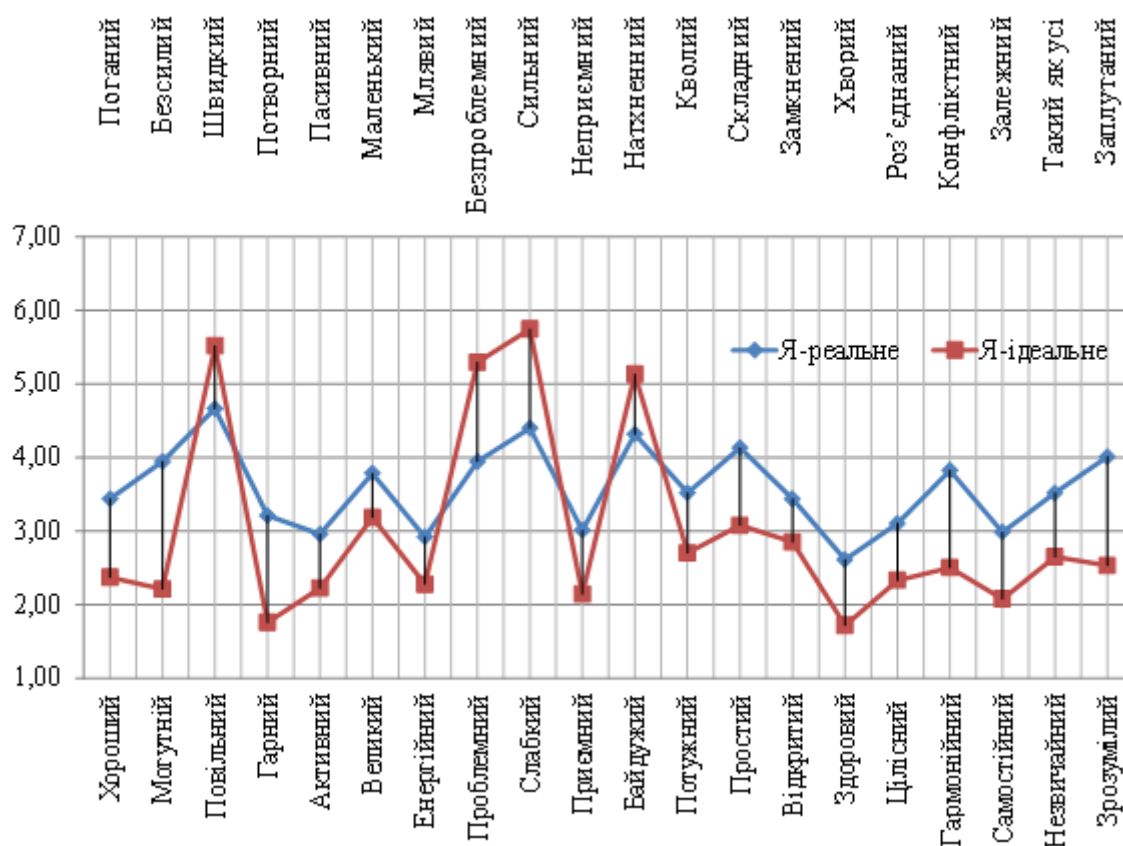


Рис. 2.9. Середні оцінки Я-реального та Я-ідеального особистості підлітка.

Найбільш виразний розрив між оцінками реального та ідеального «Я» (від 1,35 до 1,73 балів) стосувався ознак «Могутній – Безсилий» (1,73), «Гарний – Потворний» (1,45), «Зрозумілий – Заплутаний» (1,38), «Проблемний – Безпроблемний» (1,35), «Слабкий-Сильний» (1,35), «Гармонійний – Конфліктний» (1,32). Це є індикатором того, що окремі аспекти сприйняття себе знаходяться у зоні ризику щодо формування негативного самоприйняття, яке може впливати на адаптацію особистості в підлітковому віці. Виразний розрив між оцінками реального та ідеального «Я» може свідчити про підвищений рівень внутрішньої напруги у підлітків.

Стосовно показника семантичної відстані між уявленнями особистості про реальне та ідеальне Я у вибірці отримані результати від 0 до 19,03 балів. Середнє значення склало 7,53 при стандартному відхиленні 3,20 (медіана 7,21). Отже, у більшості підлітків ідеальний образ «Я» має суттєві відмінності від реального образу. З одного боку, такий «розрив» може спонукати особистість підлітка до розвитку, до активного самотворення, але з іншого – може формувати занижену самооцінку, надмірні вимоги до себе та неадекватне викривлення Я-концепції. Як видно з рис. 2.10, майже третина опитаних мали помітну та виражену відстань між ідеальним та реальним Я-образом.

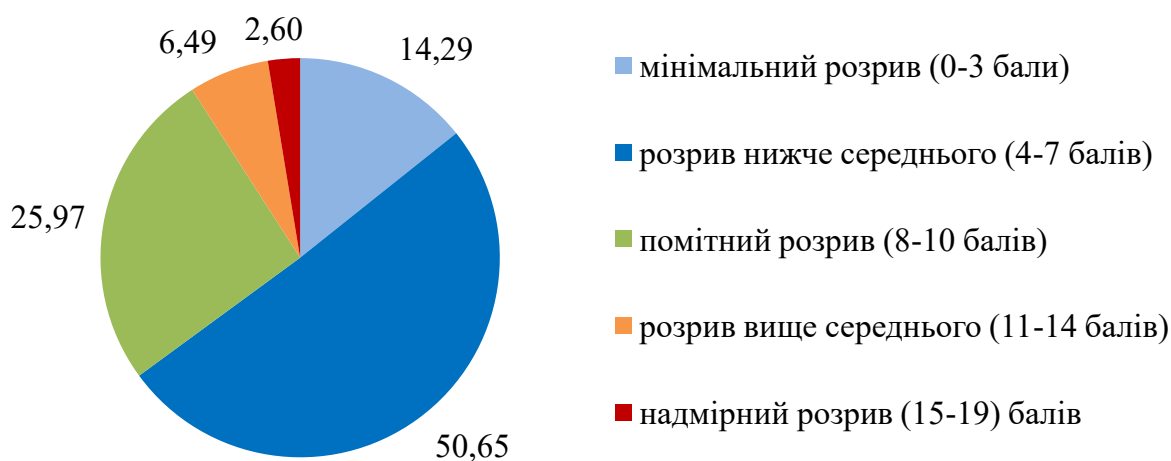


Рис. 2.10. Частка досліджуваних з різною вираженістю розриву (семантичної відстані) між оцінками характеристиками ідеального та реального Я-образу.

Отже, отримані результати засвідчили про те, що підлітки загалом мають позитивне сприйняття власного «Я», особливо щодо аспекту активності. Водночас, помітні труднощі у самовизначенні, пошуку власної ідентичності, подоланні когнітивної і емоційної амбівалентності. Стосовно оцінок ідеального «Я», високий рівень бажаності таких характеристик як «гарний», «здоровий», «самостійний», «приємний», «сильний», свідчив про те, що підлітки прагнуть відповідати соціально визнаним ідеалам.

Виявлений розрив між реальним та ідеальним «Я» продемонстрував необхідність розробки психологічних програм, спрямованих на зменшення такої дисгармонії. Потрібні втручання, які сприятимуть самопізнанню, підвищенню самооцінки та самоприйняття підлітків. Корекційно-розвивальна робота також має враховувати прагнення учнів до позитивного соціального визнання та фізичного добробуту.

Отримані результати дослідження мають теоретичну цінність і практичну корисність. Вони дозволили нам уточнити психологічний портрет сучасних підлітків, окреслили проблематику формування самоусвідомлення і розвитку образу «Я», а також надали можливість сформулювати вихідні положення, які будуть реалізовані на засадах особистісно-орієнтованого підходу з використанням засобів пісочної терапії.

Актуальним у сучасних умовах життєдіяльності є вивчення змін самосвідомості в результаті негативних зовнішніх впливів – *психологічної травматизації*. Це особливо важливо з огляду на важкі умови воєнного стану, у яких наразі перебуває українське суспільство.

Теоретичним фундаментом такого психологічного дослідження найчастіше виступає теорія *зруйнованих очікувань* американської дослідниці Р. Янофф-Бульман (1992). Згідно з цією теорією, зміни уявлень про себе в результаті психологічної травматизації пояснюються тим, що людям властиво тлумачити події, які відбуваються з ними, таким чином, щоб підтримувати стабільність суб'єктивної картини світу. Зазвичай людина конструює життєвий досвід, ґрунтуючись на внутрішній структурі стійких базисних переконань, що включає три великі групи очікувань: а) переконання про доброту людей і доброзичливість навколишнього світу; б) переконання про справедливість світу, наповненість його сенсом; в) переконання про цінність і значущість власного «Я» (уявлення про себе як про порядну і моральну людину, гідну любові та поваги; переконаність у власній здатності контролювати події, які відбуваються, і чинити так, аби ситуація складалася на власну користь).

Ці базисні очікування формуються в ранньому дитинстві, забезпечуючи дитині почуття захищеності та довіри до світу, а в подальшому дорослому житті – відчуття власної безпеки. Така позитивна ілюзія забезпечує необхідне підґрунтя в постійно мінливій реальності, сприяючи психічній стабільності людини. Базова концепція здорового світовідчуття приблизно наступна: «У цьому світі хорошого набагато більше, ніж поганого. Якщо щось погане трапляється, то це буває переважно з людьми, які роблять щось неправильно. Я хороша людина, отже, можу почуватися захищеною від нещастя». Але інфантильні позитивні переконання руйнуються під впливом психічної травми. Екстремальний негативний досвід руйнує звичні уявлення про себе та світ, обумовлені ними схеми поведінки. Людина стикається не тільки з жахами навколишнього світу, але й з власною вразливістю та безпорадністю.

Всі ці порушення можна очікувати в психічному стані українських дітей та підлітків в умовах тривалої повномасштабної війни – ситуації масової, колективної травматизації. Базисні переконання щодо себе і світу є діагностичними маркерами осіб, які пережили травматичну подію. Це обґрунтовує науковий та практичний інтерес до вивчення образу «Я» та самоставлення підлітків як показника психологічного благополуччя.

Результати емпіричного дослідження Ю. М. Швалба та А. О. Кулікової (2019) підтверджують, що переживання особистістю складних життєвих обставин (розлучення, інвалідність, втрата роботи, вимушене переселення тощо) супроводжується появою психологічних проблем, пов'язаних з руйнуванням або трансформацією образу «Я», ригідність та когнітивна спрощеність уявлень про себе, специфічні негативні конструкти самоусвідомлення (Я-нікчема і т.ін.), низька самооцінка та неприйняття себе, експліцитні психологічні захисти, конфліктні розбіжності між бажаним і реальним «Я». Все це, у свою чергу, обумовлює використання особистістю неефективних стратегій поведінки, що поглиблює її дезадаптацію.

У дослідженні А. М. Грись (2013) виявлено, що більшість дезадаптованих неповнолітніх, які пережили психологічну травму, мають

суттєві порушення образу «Я» та його функціонування. Основний акцент вчена зробила на порушенні прив'язаності у стосунках з батьками та на захисних функціях самосвідомості. Залишаючись не повністю усвідомленим в силу своєї багатозначності, образ «Я» першим стикається з новою інформацією і визначає, що може і що не може бути доведено до свідомості.

Вчена запропонувала уявити людське життя у вигляді цибулини, в центрі якої знаходиться травматичний досвід, що включає в себе ранні дитячі травми. Він зберігається у формі переконань: «Зі мною щось не так»; цінностей: «Це нормально, коли інші мною нехтують, бо я не маю достатньої важливості»; припущень: «Люди роблять боляче, їм не можна довіряти», або очікувань: «Усі зміни, які я буду розпочинати у своєму житті, будуть болючими та неприємними». Ці переконання, цінності, припущення і очікування травмованих особистостей формують їх внутрішню модель світу, яка визначає сприйняття та інтерпретацію ними життєвого досвіду. В результаті закріплення у внутрішній моделі сприйняття, травматичний життєвий сценарій зазвичай повторюється у багатьох варіаціях. Кожне нове «програвання» травми підтверджує деструктивні переконання особистості, додаючи новий шар негативного досвіду навколо центру цибулини. Отже, гармонізація образу «Я» дезадаптованих неповнолітніх передбачає виявлення взаємозв'язків між свідомими та несвідомими складовими, які складають його зміст.

Слід врахувати, що внаслідок негативного стресового впливу, Я-концепція може не тільки деформуватися, але й посилитися завдяки процесу *посттравматичного особистісного зростання*. З точки зору психологічної практики важливо пам'ятати, що травматичні події, кризи та стреси не тільки провокують страждання, але разом з тим, несуть у собі «очищення, звільнення, осяяння, досягнення нового стану та оновлення світогляду» [13, с. 20]. Однією з головних ознак зростання після травмування є зміни в конструюванні особистості та життєвій філософії: зростання почуття власної сили та стійкості, упевненість у собі, цінності власного життя.

Також, більш сучасні дослідження (Osokina et al., 2023; Goto et al., 2024; Spytska, 2024) засвідчують, що у частини молоді, яка зазнала впливу військових подій, спостерігаються прояви психологічної травматизації, посттравматичних стресових розладів, підвищення рівня тривожності, депресивні симптоми. Зазначені психоемоційні реакції часто супроводжуються суттєвими змінами у сприйнятті навколишнього світу й уявленнях про власне «Я».

За таких умов надзвичайно важливим завданням психологічної науки стає поглиблене вивчення механізмів формування ціннісного ставлення до себе в підлітковому віці, зокрема аспектів самооцінювання, самоприйняття, саморефлексії й самоставлення. Орієнтація дослідників на ці компоненти дозволить глибше осмислити закономірності розвитку самосвідомості в період дорослішання в умовах воєнної реальності.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що образ «Я» підлітків в умовах війни зазнає глибоких трансформацій: у частини осіб фіксуються ознаки фрагментації й зниження цілісності образу «Я»; в інших активізуються компенсаторні механізми, що сприяють формуванню більш стабільного, ціннісно насиченого та зрілого уявлення власного образу «Я»; підвищується значущість таких структурних компонентів Я-концепції, як самооцінка, ідентичність, емоційне самосприйняття та здатність до саморефлексії; ситуація війни може стати каталізатором як деструктивних, так і конструктивних змін у структурі образу «Я», що потребує подальшого комплексного психологічного вивчення з урахуванням індивідуальних особливостей особистості та соціокультурного контексту.

Висновки до розділу 2

У розділі висвітлено організаційно-методичні засади дослідження психологічних особливостей розвитку образу «Я» у підлітків, аргументовано діагностичні інструменти та процедури математичної обробки даних. Емпірично констатовано специфіку сприйняття власного образу «Я», труднощі у самовизначенні, пошук власної ідентичності, когнітивну та емоційну амбівалентності. Емпіричне дослідження цього феномена дозволило не лише глибше зрозуміти особливості розвитку образу «Я» в підлітковому віці, а й розробити надалі психологічну програму розвитку та корекції для психологічної підтримки підлітків у процесі їхнього самоствердження.

На основі проведеного дослідження визначено ряд особливостей, що свідчать про різноманітні проблеми розвитку образу «Я» особистості в підлітковому віці. Серед них:

- когнітивна бідність, дефіцитарність Я-образу; неадекватність самовисловлювань, а також змістовна обмеженість уявлень про себе (співвідношення соціальних ролей та персональних характеристик в самоописах); дефіцит проявів діяльнісного «Я» та рефлексивного «Я»;
- саморозкриття через соціально-небажані характеристики, вияви самокритики та самоприниження;
- незбалансованість емоційного оцінювання висловлювань про себе: домінування негативної самооцінки, дефіцит позитивної самооцінки, емоційна полярність та індиферентність;
- знижений рівень глобальної самооцінки, що свідчить про загальну незадоволеність собою, неприйняття власної цінності як особистості;
- профіль самосприйняття з переважанням низьких оцінок у різних сферах життєдіяльності, важливих у підлітковому віці: навчання, спілкування, наявність близьких друзів, спортивна активність, ставлення до власної зовнішності;

- очікування низької оцінки, неприйняття та критичного ставлення з боку оточення; конфлікт самосприйняття та очікуваних оцінок з боку батьків, вчителів та однолітків;

- надмірний розрив між Я-реальним та Я-ідеальним.

Ми вважаємо, що метод «Сендплей» буде корисним у розвитку позитивного, цілісного та гармонічного образу «Я» підлітків. Для цього була розроблена розвивально-корекційна програма становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей», в якій окреслено метою інтеграцію трьох компонентів образу «Я», описаних в попередньо представленій теоретичній структурній моделі: *когнітивно-рефлексивного* (раціональне самопізнання, рефлексія власного досвіду та самоідентичності, когнітивні стратегії позитивного мислення); *емоційно-ціннісного* (гармонізація самооцінки та самоприйняття через роботу з емоційними символами, які відображають значущі переживання внутрішнього світу підлітка); *конативно-регулятивного* (самореалізація, формулювання і втілення бажань, намірів, цілей, цінностей, інтеграція внутрішніх прагнень із зовнішніми соціальними вимогами).

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ «СЕНДПЛЕЙ» ДЛЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я» ПІДЛІТКІВ

Метод «Сендплей» базується на юнгіанській концепції Psyche, що включає колективне несвідоме, індивідуальне несвідоме та «Его» – свідомий розум, що будується зі значущих для людини перцепцій, думок, спогадів і почуттів, відповідає за почуття ідентичності та спрямованість життя. До «Его» примикає регіон особистого несвідомого, що складається з колись свідомого досвіду, який був витіснений, пригнічений, забутий або проігнорований; між цими сферами існує постійний обмін. Людській психіці властива глибинна тенденція до гармонії та цілісності, що відображена в архетипі Самості – внутрішньому ядрі особистості, підсвідомому керівному чиннику, відокремленому від Его. Самість – це мета, до якої особистість постійно прагне, але вона може її досягти лише в результаті тривалого процесу психологічного дозрівання і врівноваження всіх компонентів, який К.-Г. Юнг назвав індивідуацією. Індивідуація означає стан «неподільності» (від лат. *Individuus* – неподілений; нерозщеплений), його можна тлумачити як «шлях до себе» або самоздійснення [36].

«Сендплей» (від англ. «*sandplay*» – гра з піском) – це метод, що передбачає використання контейнеру з піском і колекції мініатюрних фігур для створення символічних сцен та образів, які відображають його внутрішній світ. Контейнер з піском слугує обмеженим, безпечним простором, де відтворюється внутрішній світ підлітка.

Пісочна терапія активно використовується в психологічній практиці вже майже століття, за цей час накопичені докази її ефективності у подоланні різноманітних психологічних проблем, аналіз ми представили в першому розділі. Опубліковані матеріали демонструють корисність та безпечність застосування методу в різних вікових, соціокультурних та

клінічних вибірках [20].

Слід зауважити, що більшість фахівців, які застосовують «Сендплей», не використовують інших засобів, крім контейнеру з піском та колекції мініатюрних фігур. Оригінальність та новизна запропонованої програми полягає в тому, що ми залучили до розвивально-корекційної програми розвитку образу «Я» підлітків додаткові засоби пісочної терапії, а саме використання кольорового піску та пісочну анімацію.

Використання кольорового піску та пісочної анімації значно розширює можливості методу «Сендплей» у розвитку образу «Я» особистості підлітків. Кольоровий пісок надає можливість підлітку виражати емоції, відчуття та настрої через вибір кольорів для створення багатошарових композицій. Підліток може комбінувати різні кольори та текстури, створюючи унікальні композиції, які відображають його внутрішній світ. Колір – це потужний психофізіологічний стимул, що впливає на настрій, поведінку, самопочуття.

Пісочна анімація надає можливість створити динамічне зображення шляхом малювання піском на підсвіченій поверхні. Рух і зміна зображення дозволяє підлітку виражати свої почуття та переживання, тактильний контакт з піском мають заспокійливий ефект, допомагаючи знизити рівень стресу. Пісочна анімація як проєктивна арт-техніка відкриває можливості для розвитку ключових компонентів самосвідомості підлітків – зокрема саморегуляції та самовираження. Активізує сенсомоторні, емоційні та когнітивні процеси, що сприяє гармонізації внутрішнього стану та зниженню психоемоційної напруги. Застосування пісочної анімації в роботі з підлітками також відповідає принципам інтегративної та особистісно зорієнтованої психотерапії, де ключовою метою є підтримка автентичного самовираження, емоційної саморегуляції та особистісного зростання.

3.1. Розвивально-корекційна програма становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей».

У сучасних умовах соціальних викликів, нестабільності та психологічного напруження особливої актуальності набувають психологічні інструменти, що поєднують як розвиток особистості, так і корекцію психологічних труднощів. Одним із таких інструментів є розвивально-корекційна програма, яка виступає не лише як система психопрофілактичних і психокорекційних впливів, але і як форма підтримки особистісного становлення індивіда.

Розвивально-корекційні програми дозволяють: цілеспрямовано впливати на окремі психологічні характеристики особистості (самооцінку, емоційну регуляцію, комунікативну компетентність тощо); враховувати індивідуальні та вікові особливості учасників; інтегрувати в роботу сучасні психотехніки, арт-терапевтичні, тілесно-орієнтовані, ігрові методики; здійснювати поетапний вплив – від діагностики до розвитку адаптивних механізмів, особистісного потенціалу й самосвідомості.

У фокусі таких програм зазвичай перебуває розвиток адаптаційних можливостей, формування ресурсного «Я», розширення усвідомлення себе та зниження психоемоційної напруги. Це особливо важливо у роботі з дітьми та підлітками, які переживають кризові події (зміни в сімейній системі, міграційний досвід, війна тощо), а також із дорослими у станах вигорання, тривоги чи внутрішньої дезорієнтації.

Таким чином, розвивально-корекційна програма виступає ефективним психолого-педагогічним засобом підтримки та зміцнення психічного здоров'я, а також сприяє формуванню більш цілісного, стійкого та ресурсного образу «Я» у різних категорій клієнтів.

Програма розвитку та корекції образу «Я» підлітків засобами «Сендплей» була впроваджена в навчально-виховний процес

загальноосвітньої школи № 104 (м. Київ) та в діяльність психологів на базі психологічного центру «Сезони Надії», та здійснювалась впродовж жовтня 2023- травня 2024 року. Учасниками були підлітки 12-15 років, серед яких майже рівне кількісне співвідношення хлопчиків та дівчат (40 та 39 осіб відповідно). Участь підлітків у програмі була добровільною та безоплатною, стосовно усіх учасників отримана інформована згода батьків.

Мета програми: розвиток та корекція образу «Я» підлітків на основі розширення знань та уявлень підлітка про себе, роль значущих дорослих та оточуючих з використанням засобів «Сендплей».

Досягнення поставленої мети передбачало інтеграцію трьох компонентів образу «Я», описаних в попередньо представленій теоретичній структурній моделі: *когнітивно-рефлексивного* (розвиток саморефлексії, самоідентичності через створення символічних образів у піску, які допомагають усвідомити власні особистісні якості, ресурси та обмеження), *емоційно-ціннісного* (гармонізація самооцінки та самоприйняття через роботу з емоційними символами, які відображають значущі переживання внутрішнього світу підлітка), *конативно-регулятивного* (посилення самоконтролю, самоствердження і саморегуляції через взаємодію з пісочним середовищем й символами, які посилюють розвиток поведінкових моделей), що сприятимуть розвитку та корекції самосвідомості особистості в період дорослішання.

Завдання програми були сформульовані на основі емпіричних результатів, отриманих на попередньому констатувальному етапі дослідження (виявлені проблеми розвитку образу «Я» особистості підлітка), а також можливостей засобів «Сендплей» щодо розвитку та гармонізації різних компонентів самоусвідомлення, а саме:

1. Поліпшення збалансованості у розвитку та взаємозв'язку структурних компонентів образу «Я» підлітків завдяки використанню засобів пісочної терапії.
2. Розвиток саморефлексії –здатності усвідомлювати власні думки,

почуття, мотиви, цінності та поведінкові реакції на основі символічного моделювання в піску.

3. Допомога підліткам у визначенні власних сильних і слабких сторін завдяки інтерпретації побудованих картин в контейнері з піском.

4. Розвиток навичок управління власними емоціями та поведінкою на підставі виконання динамічних вправ у пісочному контейнері, що імітують реальні життєві ситуації.

5. Гармонізація психоемоційного стану за допомогою поєднання та послідовності використання кольорів.

6. Розвиток самоконтролю – навчання стратегіям регуляції поведінки в процесі експериментування з рольовими моделями в пісочному полі.

7. Формування впевненості у собі та адаптивного способу самовираження шляхом створення позитивних саморепрезентацій.

8. Опрацювання підсвідомих конфліктів шляхом створення проєктивних символічних картин, які допомагають виявити та опрацювати внутрішні переживання.

9. Розвиток самоідентичності – усвідомлення власної унікальності, життєвих цінностей та пріоритетів у ході створення символічних сюжетів, що відображають особистісні сенси.

10. Формування цілісності образу «Я» підлітка, яке є епіцентром у структурі самосвідомості особистості.

Структура програми

Програма розрахована на 10 індивідуальних сесій, з періодичністю 2 рази на тиждень, тривалістю 45-60 хвилин (в залежності від динаміки психологічних процесів особистості). Перша сесія присвячена знайомству досліджуваного з пісочним полем та умовами роботи.

Кожна сесія складається з чотирьох змістових частин:

1) вступна частина (5–10 хв): налаштування, мотивація, постановка завдань, підготовка до діяльності;

2) основна частина (20 хв): виконання вправ з піском відповідно

поставленим завданням;

3) терапевтична частина (10-15 хв): обговорення продукту діяльності – образів, створених учасниками в пісочному полі;

4) завершальна частина (10-15 хв) – рефлексія, підбиття підсумків зустрічі.

Таблиця 3.1

Структура змісту розвивально-корекційної програми становлення образу «Я» особистості підлітка засобами «Сендплей»

№	Назва сесії (заняття)	Зміст та хід роботи	Матеріали для роботи	Інструкція учасникам для роботи з піском
1	Знайомство	-налаштування; -постановка завдань; -інструкція; -побудова сюжету; -обговорення; -висновки;	контейнер з білим піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (глина, пластилін, тканини тощо)	«Побудуй, що хочеш»
2	Моя сім'я	-налаштування; -постановка завдань; -інструкція; -побудова сюжету; -обговорення; -висновки;	контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (глина, пластилін, тканини тощо)	«За допомогою фігур побудуй свою сім'ю»
3	Світ моїх емоцій	-налаштування; -розмова про емоції; -інструкція; -побудова сюжету; -обговорення; -висновки;	контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (глина, пластилін, тканини тощо)	«Побудуй, світ своїх емоцій»
4	Кольори емоцій	-підготовка; -інструкція; -виконання завдання; -обговорення; -висновки;	кольоровий пісок	«Обери кольори за пріоритетністю уподобань та розмалюй обраними кольорами символ (або створи власний символ)»
5	Подорож	-підготовка; -інструкція; -виконання завдання; -обговорення; -висновки;	контейнер з підсвіткою, чистий пісок, набір інструментів для малювання, музика.	«Пропоную тобі здійснити подорож. Уяви собі...»

№	Назва сесії (заняття)	Зміст та хід роботи	Матеріали для роботи	Інструкція учасникам для роботи з піском
6	Я та мої друзі	-налаштування; -постановка завдань; -інструкція; -побудова сюжету; -обговорення; -висновки;	контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо)	«За допомогою фігур побудуй коло друзів»
7	Мої сильні та слабкі сторони	-підготовка; -інструкція; -виконання завдання; -обговорення; -висновки;	контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (глина, пластилін, тканини тощо)	«Побудуй образ, що відображає свої сильні та слабкі сторони»
8	Світ моєї мрії	-підготовка; -інструкція; -виконання завдання; -обговорення; -висновки;	контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (глина, пластилін, тканини тощо), кольоровий пісок	«Побудуй світ своєї мрії»
9	Шлях до успіху	-підготовка; -інструкція; -виконання завдання; -обговорення; -висновки;	контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо)	- Обери фігуру, що символізує тебе тут і зараз. -Знайди символ, що символізує початок шляху. -Знайди фігури, що символізу-ють сумніви, перешкоди. -Знайди фігуру помічника. -Знайди фігуру цінностей.
10	Моя сила та міць	-підготовка; -інструкція; -виконання завдання; -обговорення; -висновки;	контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали.	«Побудуй своє Я»

Зустріч 1 (сесія). Знайомство.

При першому знайомстві підлітка з методом «Сендплей», передусім варто пояснити, що саме тут відбуватиметься, які інструменти та матеріали використовуються в процесі діяльності.

Мета: ознайомлення з правилами гри в пісочному полі; діагностика особливостей розвитку образу «Я» засобами «Сендплей».

Матеріали: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для досліджуваного: Перед тобою контейнер з піском – це простір, в якому поєднуються усі природні елементи (вода, пісок, повітря та вогонь). Тут ти можеш відчувати себе автором будь якої історії. Побудуй, що хочеш. На побудову відводиться 10-15 хвилин. Коли закінчиш будувати, дай знати».

Під час роботи психолог створює комфортну і безпечну атмосферу, займає очікувану позицію та місце в кабінеті, яке не заважатиме учаснику створювати власний сюжет у контейнері з піском. При цьому він залишається активним учасником та свідком процесу, спостерігаючи та аналізуючи усе, що відбувається в процесі побудови сюжету. Фахівець дає можливість підлітку поміркувати над своїм сюжетом. Це час занурення та проживання індивідуальних емоцій, відчуттів та станів. Питання для обговорення (*див. додаток E*):

При обговоренні створених образів психолог задає досліджуваному питання щодо сюжету, при цьому відображає тільки те, що сказав сам підліток, утримуючись від власних інтерпретацій та коментарів. Це допомагає «довести» автора сюжету до усвідомлення та бажання змін. Цей процес являє собою терапевтичне втручання, що надає можливість усвідомлення проблеми як з боку підлітка, так і з боку психолога.

Найчастіше назви образів, побудованих підлітками в ході першої сесії, містили формулювання: «хаос», «незрозуміло», «безлюдний острів»,

«бідося» і т.ін. Це відображає певну розгубленість, невпевненість підлітків при першому заглибленні у власну психічну реальність. При цьому учасникам важко було визначити головного героя сюжету – вони відповідали «ніхто», «не знаю», «тут немає нікого»; лише третина учасників відразу визначили одну із фігур як головну.

В ході першої сесії відбувається діагностика та уточнення проблем розвитку образу «Я» учасників, пов'язаних із когнітивною бідністю та недиференційованістю уявлень про себе. При побудові сюжетів у контейнері з піском у таких підлітків характерно збіднений сюжет, мала кількість використання фігур та символів, або, у деяких, навпаки, перенасичені сюжети, важкі для розуміння – див. рис. 3.1



а



б



в



г



д



е

Рис. 3.1 Приклади робіт підлітків у пісочному полі, що відображають проблемність розвитку образу «Я» (а, б, в, г – когнітивна бідність, д, е, – перенасичення з відсутністю структурованості й диференціації).

На етапі трансформації створеного образу учасники найчастіше додавали одного або декілька персонажів. Після цього зазвичай змінювали назву сюжету, відображаючи особисту динаміку. Наприклад, з назви «хаос» відбулося переформулювання «мій хаос» – це є ознакою «привласнення» образу, включення його у внутрішню систему уявлень про себе.

На завершення сесії психолог пропонував учаснику сфотографувати створений сюжет з можливістю порозмірковувати над тим, що відбулося під час сесії. Далі пропонувалося розібрати картину або залишити її як є.

Зустріч 2 (сесія). «Моя сім'я».

Мета заняття: допомогти підлітку через фігури та символи в контейнері з піском виразити стосунки з батьками, відрефлексувати складні або конфліктні ситуації, а також усвідомити позитивні характеристики близького оточення.

Сім'я є первинним соціальним середовищем, в якому дитина отримує перші уявлення про себе та навколишній світ. Особистий приклад батьків, їхні взаємини, ставлення до праці та моральні принципи стають базовою моделлю для наслідування. Не потребує пояснення, що стиль виховання та емоційна підтримка з боку батьків безпосередньо визначають розвиток «Я»-концепції підлітка. Авторитарний стиль може призвести до формування

невпевненості та низької самооцінки, тоді як демократичний підхід сприяє розвитку самостійності та відповідальності. Розуміння та підтримка з боку батьків є фундаментом для становлення впевненого, відповідального та соціально адаптованого індивіда. Крім того, образ батьків суттєво впливає на соціалізацію підлітка, формування його морально-етичних норм та життєвих цінностей. Взаємодія з батьками допомагає розвивати критичне мислення, мотивацію й соціальні навички. Отже, актуальність вивчення ролі батьків у житті підлітка засобами «Сендплей» обумовлена їхнім вирішальним впливом на формування образу «Я» та загальний розвиток особистості.

Матеріали: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй свою сім'ю»

Побудовані образи та сюжети досить легко тлумачити, вони прямо відображають структуру родини та стосунки, як їх сприймає підліток – рис. 3.2.



а



б

Рис. 3.2. Приклади створених сюжетів за темою «Моя сім'я»

Під час обговорення психолог має використовувати різноманітні питання, які допоможуть підліткам глибше усвідомити власні переживання та взаємодію з оточенням. Приклади питань (див. додаток Є):

Опрацювання сімейних сюжетів допомагало психологу зрозуміти соціальну ситуацію розвитку підлітка, негативний або позитивний вплив сімейного оточення та значення окремих фігур, щоб перейти до роботи з наступними образами, які заглиблюють підлітка у власне усвідомлення образу «Я».

Зустріч 3 (сесія). «Світ моїх емоцій».

Мета: допомогти підліткам ідентифікувати та виразити власні емоції через символи в контейнері з піском, розвинути навички саморефлексії та емоційної саморегуляції.

Матеріали для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Перед початком роботи із підлітками важливо переконатись, що вони знають та вміють розпізнавати власні емоції, а також емоції інших людей. Тому психолог розпочинає зустріч з короткої бесіди про емоції, їх значення та вплив на життя людини. Необхідно враховувати специфіку підліткового віку, зокрема потребу в автономії (можуть бути прояви агресії, злості, роздратування), підвищену чутливість до оцінок, сором'язливість або тривожність. Крім того, в ході заняття психологу необхідно диференціювати та усвідомлювати власні емоції, щоб запобігти процесу контрпереносу.

Інструкція для учасників: «Побудуй світ своїх емоцій»

Після завершення побудови сюжету психолог ставить запитання, щоб допомогти підлітку глибше усвідомити свої емоції, почуття та переживання.

Питання для обговорення:

- Які емоції ти зобразив/-ла в контейнері з піском?
- Як ти почуваєш себе, розповідаючи зараз про них?
- Які з емоцій у сюжеті активніші за інших?
- Як це відображається в твоєму реальному житті?

- Чи вмієш ти керувати ними?
- А хто керує ними в сюжеті? Чи є тут хтось головний?
- Чи хочеш ти щось змінити чи додати?
- Що нового ти дізнався/-лася про себе та свої емоції під час цієї вправи?

Ця вправа сприяла розвитку емоційної компетентності, допомагала підліткам краще розуміти та керувати власними емоціями, а також покращувала навички самовираження.

Зустріч 4 (сесія). «Кольори емоцій»

Мета: гармонізація психоемоційного стану підлітків за допомогою кольорового піску.

Матеріал для роботи: різнокольоровий пісок, заготовки паперових бланків А4 із зображенням символів, пристрій для використання піску (трубочка або ложка).

Процедура проведення та інструкція для учасників: психолог пропонує учасникам набір ємностей з піском різного кольору. Підлітки обирають зображення символу для подальшого «розфарбовування». Після цього мають розташувати кольори в порядку їхньої привабливості – від найбільш приємного до найменш привабливого. Після підготовки учасники розфарбують обраний символ за допомогою набору обраних кольорів. Приклади наведено на рис. 3.3.



а) вибір кольору



б) розфарбовування символу



в) заповнення простору піском



г) результат роботи

Рис. 3.3. Приклади використання кольорового піску підлітками при виконанні завдання.

У запропонованій процедурі закладені додаткові можливості для інтерпретації кольорових виборів, що дозволило визначити психофізіологічний стан учасників і рівень задоволення базових потреб особистості (див. додаток Є).

При інтерпретації результатів ми спиралися на такі правила: перші позиції (1-2) відображають бажані емоції та відчуття; середні позиції (3-5) характеризують нейтральне або байдуже ставлення до кольорів (відповідно); останні позиції (6-8) вказують на кольори, які викликають неприязнь,

асоціюються з негативними емоціями або пригніченими потребами.

Послідовність вибору та поєднання кольорів дозволило психологу глибше зрозуміти емоційний стан, внутрішні конфлікти та особистісні особливості учасників. Слід зазначити, що для точного аналізу необхідно було враховувати індивідуальний контекст та, за можливості, поєднувати результати тесту з іншими діагностичними інструментами.

Психолог має використовувати будь-які комплекти кольорів, але заздалегідь визначає їх символіку та проговорює її для підлітка.

Зустріч 5 (сесія). «Подорож»

Мета: зняття внутрішньої напруги, розвиток концентрації та самоконтролю, творче самовираження, формування психологічної готовності до подолання труднощів при досягненні поставленої мети.

Матеріали для роботи: спеціальний стіл з підсвічуванням, тонкий шар чистого піску, також можна додатково застосувати набір інструментів для малювання. В процесі пісочної анімації можна застосовувати музичний супровід (легка медитаційна музика).

Пісочна анімація є сучасним та ефективним засобом методу Сендплей, що використовується у психологічній практиці з різними віковими категоріями, як в індивідуальній, так і в груповій формі. В нашому випадку – це засіб розвитку Я-образу особистості підлітків, який поєднує динамічний процес малювання на підсвіченій поверхні піском з терапевтичними цілями, сприяючи емоційному і творчому самовираженню – рис. 3.4.



Рис. 3.4. Використання пісочної анімації. Підготовча вправа «Дзеркало рук»

Хід роботи

1. *Вправа «Дзеркало рук»*. Підліток розміщує руки на поверхні піску; одна рука виконує певні рухи або малює фігури, а інша рука повинна дзеркально повторювати ці рухи одночасно. Це сприяє синхронізації роботи півкуль головного мозку та покращує самоконтроль.

2. Вправа-візуалізація «Подорож»

Учасники займають комфортне положення поруч з контейнером та уявляють образи, слідуючи вербальному супроводу психолога: «Уяви собі ... (див. додаток 3).

Важливий критерій інтерпретації уявної подорожі... (див. додаток II).

Після обговорення підліток повертаються до роботи з піском та виконував вправу «Мапа моєї подорожі», мета якої – допомогти підліткам візуалізувати свій особистий шлях, інтегрувати пережитий досвід, усвідомити труднощі та ресурси, необхідні для досягнення мети.

Учасники надалі малювали на піску або писали символ/фразу, що передавав головний висновок їхньої подорожі. За бажанням вони можуть «здути» або плавно розгладити свої написи, відпускаючи в минуле те, що вже не потрібне, та залишаючи в пам'яті важливі усвідомлення.

Зустріч 6 (сесія). «Я та мої друзі».

Мета: сприяти усвідомленню понять «друг», «дружба», «дружити», розвинути навички аналізу вчинків та сформуванню позитивного ставлення до інших.

Матеріали для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження.

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй своє коло друзів»

Питання для обговорення сюжету (див.додаток І):

Робота з сюжетом «Коло друзів» дозволяє опрацювати проблеми формування близьких, довірчих стосунків, що однієї з головних задач підліткового віку. Саме в дружніх стосунках підліток формує уявлення про себе як особистість, отримує досвід емоційної близькості, взаємної підтримки та довіри. Робота з піском допомагає візуалізувати ці стосунки, усвідомити їхню цінність, а також дослідити проблеми, що виникають.

При необхідності втручання у створений сюжет корисна метафорична вправа «Міст дружби». Психолог пропонував підлітку створити в піску символічний місток, що поєднає його із друзями. Це може бути шлях, гілочка, нитка або будь-який інший елемент, який символізує зв'язок. Можна використати символічний ритуал – запалити свічку як символ дружби. Обговорення вправи торкається питань: Наскільки міцний цей міст? Що допомагає його зміцнити? Що може його зруйнувати? Як ти можеш підтримувати свої дружні стосунки? – рис.3.5 (а,б)



а)



б)

Рис. 3.5. Приклади побудови сюжетів підлітків «Я та мої друзі»
а-дівчинка 13 років, б – хлопець 14 років

У заключній частині сесії підліток формулював коротке побажання своїм друзям або тим, кого зобразив у своєму колі.

Зустрів 7 (сесія). «Мої сильні та слабкі сторони»

Мета: сприяти самоаналізу та підвищенню впевненості в собі.

Матеріал для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження.

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй свої сильні та слабкі сторони»

Питання для обговорення (див.додаток Є). :

У роботі з сюжетом можна запропонувати підлітку створити символічний шлях, який з'єднує їхні сильні та слабкі сторони. Ця вправа допомагатиме підліткам побачити власні ресурси, усвідомити можливості змін і підтримувати їх у розвитку впевненості в собі.

Зустріч 8 (сесія). «Світ моєї мрії»

Мета: допомогти підлітку краще усвідомити власні мрії, бажання та життєві цілі, активізувати уяву та розвинути позитивне мислення.

Матеріали для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй світ своєї мрії»

Підготовка до виконання передбачала проведення короткої візуалізації. Психолог запропонував підлітку закрити очі: «Уяви, що ти прокидаєшся у світі своєї мрії. Що ти бачиш навколо? Де ти знаходишся? Які звуки та запахи тебе оточують? Як ти себе відчуваєш? Що робиш у цьому світі?»

Підліток будував у пісочному полі свою мрію, використовуючи фігурки, тканини, природні матеріали. В процесі розвитку сюжету пропонується додати деталі, що символізують їхні досягнення, ідеї, перешкоди та способи їх подолання. Після виконання учасники діляться враженнями або відчуттями. *Питання для обговорення (див. додаток Є):*

В процесі роботи з сюжетом підліток краще розумів свої бажання, вчився мріяти та планувати майбутнє. Це також додатково створювало позитивну перспективу свого життя та посилювало внутрішню мотивацію до саморозвитку.

Вправа «Лист у майбутнє» (підсумкова рефлексія).

Мета: створити емоційний зв'язок із майбутнім успішним «Я» та підтримати себе в складні моменти.

Кожен учасник писав собі «Лист у майбутнє», де описував, ким він стане через 5-10 років, як здійснить свої мрії та що порадив би собі зараз. У листі вони можуть писати собі слова підтримки або просто описати, як почувуються в момент успіху. Лист можна було залишити ведучому, щоб через певний час його отримати назад, або учасники можуть зберегти його собі.

Зустріч 9 (сесія). «Шлях до успіху»

Мета: допомогти підлітку усвідомити процес досягнення бажаного через негаразди, сумніви та перешкоди, а також розібратися з тим, що для нього означає успіх, і знайти кроки для його досягнення.

Матеріали для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження.

Інструкція для досліджуваного: «Знайди символ відповідно до завдання та постав його в контейнер з піском»:

- Обери фігуру, що символізує тебе тут і зараз;
- Знайди символ, що символізує початок;
- Знайди фігуру, що символізує сумніви;
- Знайди фігуру, що символізує перешкоди;
- Знайди фігуру помічника;
- Знайди фігуру цінностей.

При спостереженні та обговоренні психолог звертав увагу на фігури, їх символічне значення, а також розташування в пісочному полі та співвідношення один до одного.

Заключне слово психолога: важливо наголосити, що шлях до успіху – це не лише досягнення, а й досвід, перешкоди, підтримка та власні висновки – рис 3.6.



Рис. 3.6. Приклад побудови сюжету «Шлях до успіху» дівчиною підлітком

Зустріч 10 (сесія). «Побудуй своє Я»

Мета: допомогти підлітку усвідомити свої уявлення про себе, підвести підсумки всього процесу

Засіб для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй своє Я» (рис.3.7):

Після кожної сесії з підлітками відбувається підведення підсумків: рефлексія емоційного стану, особистих здобутків; обмін враженнями та обговорення труднощів в процесі діяльності; висловлення побажань. Психолог допомагає учасникам зробити висновки щодо власних зрушень у когнітивно-рефлексивному, емоційно-ціннісному та конативно-регулятивному компонентах власного образу Я та сприяння розвитку їх самосвідомості.

Розроблена програма розвивально-корекційного впливу пройшла апробацію в шкільному сеттингу та в умовах психологічного центру, вона може використовуватись в індивідуальній та груповій роботі з підлітками від 12 до 15 років.



Рис. 3.6. Приклад виконання вправи «Побудуй своє Я» підлітком, хлопець 12 років

3.2. Динаміка розвитку образу «Я» підлітків експериментальної та контрольної груп

Визначення ефективності запропонованого психологічного впливу відбувалося за схемою формульовального експерименту із залученням контрольної та експериментальної груп. Експериментальна група (далі ЕГ) складалася із 40 учасників, які проходили програму пісочної терапії протягом 10 тижнів. Робота відбувалася за встановленим графіком та проводилася щодня з чисельністю 5-7 осіб на день. Контрольна група (далі КГ) була сформована із «списку очікування» – 39 підлітків. В період проведення експерименту вони жили звичним життям і не брали участь в розвивально-корекційних заходах із залученням засобів «Сендплей». Це дозволило забезпечити різні умови для груп.

В експериментальній групі була проведена діагностика особливостей розвитку образу «Я» до початку та після проведеної розвивально-корекційної програми; у контрольній – в той самий період. Тобто, умови життя та навчання підлітків були приблизно однаковими і відрізнялися лише участю в програмі із використанням засобів «Сендлей». Це дозволило інтерпретувати виявлені зміни в діагностичних показниках експериментальної групи саме як результат участі в розвивально-корекційній програмі становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей».

Очікувані результати впровадження розвивально-корекційної програми – це, передусім, зменшення психологічних проблем, пов'язаних із розвитком образу «Я» підлітків. При аналізі ефективності програми ми спиралися на визначені критерії, зокрема на якісні й кількісні показники.

Насамперед, розглянемо зміну проявів «проблемної ідентичності», яку діагностували за допомогою проєктивної методики вільних самоописів – табл. 3.2. Попередній аналіз засвідчив успішну корекцію проблем самоусвідомлення підлітків. Передусім, помітне зменшення проявів когнітивної бідності та дефіцитарності образу «Я» (з 12,5 до 0 % опитаних).

Після проведення корекційної програми майже зникають прояви самоприниження, поряд із цим суттєво, майже наполовину, знижуються компенсаторні прояви самопосилення.

Таблиця 3.2

Динаміка зміни показників досліджуваних експериментальної та контрольної груп за результатами методики вільних самовисловлювань «Хто Я?»

N=79

Діагностичні параметри	ЕГ (40 осіб)		КГ (39 осіб)	
	Стартова діагностика	Фінальна діагностика	Стартова діагностика	Фінальна діагностика
Когнітивна бідність Я-образу (кількість відповідей)	12,5 %	0 %	12,82 %	7,69 %
Змістова обмеженість уявлень про себе:				
- перевага консенсуальних відповідей при відсутності субконсенсуальних	7,5 %	2,5 %	10,25 %	5,13 %
- відсутність консенсуальних характеристик в самоописах	7,5 %	5,0 %	5,13 %	7,69 %
Саморозкриття через соціально-небажані характеристики; прояви самокритики та самоприниження	12,5 %	2,5 %	12,82 %	7,69 %
Прояви «самопосилення», самозвеличення	17,5 %	10,0 %	15,38 %	15,38 %
Дисбаланс емоційної оцінки самовисловлювань: домінування негативної самооцінки при дефіциті позитивної самооцінки	20,0 %	10,0 %	20,51 %	17,95 %
Емоційна полярність самооцінки	5,0 %	0 %	5,13 %	5,13 %
Неадекватність уявлень про себе, асоціації з негативними персонажами	5,0 %	0 %	2,56 %	2,56 %

Також в експериментальній групі повністю зникли (з 5,0 до 0 %) прояви емоційної полярності самооцінки, які свідчать про максималізм, емоційну вразливість, виражені коливання самоставлення.

Деякі незначні позитивні зрушення помітні і в контрольній групі – див. табл. 3.2 Збільшилась когнітивна складність відповідей, частково покращився

баланс консенсуальних та субконсенсуальних відповідей, дещо зменшились прояви самокритики та негативного самостворення. Це закономірний ефект участі підлітка в дослідженні, пов'язаний із неоднократним проходженням психологічних опитувальників та рефлексією власних особливостей. Проте позитивний зсув не є таким значущим, як в ЕГ.

Отже, аналіз проявів проблемної самоідентифікації засвідчив про якісне поліпшення уявлень про себе в експериментальній групі.

Проте впевнений висновок щодо ефективності проведеного втручання можна робити лише при залученні статистичних методів аналізу. Для порівняльного аналізу повторних вимірювань даних було використано W-критерій Вілкоксона, сутність якого полягає у співставленні абсолютних величин виразності зсуву показника в тому чи іншому напрямку.

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз показників досліджуваних експериментальної групи після проведення програми (за критерієм Вілкоксона)

N=40

	Середнє «до»	Середнє «після»	Знач-сть (p-рівень)	Розмір ефекту
<i>Методика «Хто Я?»</i>				
Кількість відповідей	16,8	17,6	0,019	0,855
<i>Шкала самооцінки Розенберга</i>				
Самоповага	14,04	14,67	0,015	0,717
Самозневага	7,84	6,84	0,016	0,667
Глобальна самооцінка	26,20	27,84	0,010	0,645
<i>Профіль самосприйняття</i>				
Навчальна компетентність	2,65	2,80	0,115	0,412
Соціальна компетентність	2,88	3,20	0,013	0,577
Спортивна компетентність	3,31	3,37	0,351	0,333
Зовнішність	2,80	2,94	0,057	0,538
Романтичні стосунки	1,82	1,92	0,212	0,385
Поведінка	3,39	3,45	0,351	0,333
Близька дружба	3,37	3,47	0,110	0,556
Загальна самооцінність	3,37	3,59	0,019	0,744
<i>Семантичний диференціал</i>				
Сила	17,60	18,08	0,009	0,540
Активність	18,73	19,02	0,031	0,648
Оцінка	19,08	19,40	0,028	0,514
Семантична відстань Я-реального та Я-ідеального	7,31	6,33	0,000	0,886

Проведений порівняльний аналіз засвідчив про значне поліпшення різних компонентів самоусвідомлення підлітків внаслідок проведення експериментального впливу засобами «Сендплей»

За шкалою самооцінки Розенберга було виявлено достовірні зміни усіх показників, в середньому на 1-2 бали. Прояви самоцінності, самоповаги достовірно збільшилися ($p=0,015$), поряд із цим достовірно зменшилися прояви самознецінення ($p=0,016$). Усе це разом призвело до суттєвого поліпшення показника глобального самоставлення особистості ($p=0,010$).

Значущі зміни профілю самосприйняття підлітків стосувалися лише двох показників: оцінок власної соціальної компетентності ($p=0,013$) та загальної самооцінки ($p=0,019$). Самооцінка власних компетенцій та адекватності в інших сферах життя також дещо поліпшилася, але зміни не сягають статистично значущої вираженості.

Позитивні зміни також стосуються сприйняття учасниками програми власних особистісних характеристик, виміряних за допомогою методу семантичного диференціалу: сили, активності та оцінки. Найбільш виразний зсув стосувався зменшення семантичної відстані між Я–реальним та Я–ідеальним ($p=0,000$), що засвідчило глибокі зміни в структурі образу «Я» підлітків.

У контрольній групі масштабних позитивних змін самосприйняття та самооцінки впродовж 10 тижнів не зафіксовано – табл. 3.4. Виключення становить показник самоповаги за шкалою Розенберга, зростання якого можна пояснити природними процесами розвитку. Це підтверджує, що причиною змін показників в ЕГ саме формувальний вплив, тобто розвивально-корекційна програма становлення образу «Я» підлітків засобами «Сендплей».

Таблиця 3.4

**Порівняльний аналіз показників контрольної групи після
проведення програми (за критерієм Вілкоксона)**

N=39

	Середнє «до»	Середнє «після»	Знач-сть (p-рівень)	Розмір ефекту
<i>Методика «Хто Я?»</i>				
Кількість відповідей	17,6	17,8	0,170	0,733
<i>Шкала самооцінки Розенберга</i>				
Самоповага	12,9	13,2	0,024	0,657
Самозневага	10,1	10,0	0,883	0,039
Глобальна самооцінка	22,7	23,2	0,199	0,279
<i>Профіль самосприйняття</i>				
Навчальна компетентність	2,56	2,62	0,484	0,333
Соціальна компетентність	2,54	2,56	0,777	0,143
Спортивна компетентність	3,10	3,05	0,484	0,333
Зовнішність	2,46	2,51	0,627	0,167
Романтичні стосунки	2,08	2,18	0,129	0,667
Поведінка	3,10	3,05	0,530	0,250
Близька дружба	3,13	3,15	0,790	0,111
Загальна самооцінка	2,95	3,03	0,428	0,231
<i>Семантичний диференціал</i>				
Сила	16,49	16,44	0,785	0,073
Активність	19,13	18,79	0,100	0,410
Оцінка	18,69	18,79	0,488	0,173
Семантична відстань Я-реального та Я-ідеального	7,48	7,36	0,207	0,322

Загалом, результати порівняльного аналізу переконують в ефективності використання засобів сендплей для поліпшення якісних та кількісних характеристик розвитку Я-образу підлітків.

3.3. Методичні рекомендації для практичного використання психологами застосування методу «Сендплей» у розвитку образу «Я» підлітків.

На перший погляд метод пісочної терапії може здатись не складним у застосуванні, але його ефективність значною мірою залежить від професійної підготовки психолога. Психолог, окрім базової фахової підготовки, має володіти знаннями та основами аналітичної психології К.-Г. Юнга, мати сформовані навички глибокого аналізу символічної змістовної композиції, розуміти значення символів та архетипів. До того ж чітко використовувати базові положення розвитку самосвідомості.

Психологу, який обрав використання пісочної терапії у своїй діяльності, необхідно мати особистий досвід переходу від несвідомого самовираження й вибору фігур до розуміння (усвідомлення) їх значення у власній історії. Якщо спеціаліст не має такої підготовки їй/йому буде складно здійснювати холдинг та контейнерування глибинної роботи з підлітком. Тому важливо перед початком використання засобів Сендплей пройти відповідне навчання, що включає основні правила та принципи роботи, запроваджені попередніми дослідниками та практиками цього методу.

Представляємо перелік базових рекомендацій для використання програми формування та корекції образу «Я» особистості засобами «Сендплей» для підлітків.

1. Психолог має облаштувати зручний робочий кабінет, в якому є місце для контейнеру з піском, столу з підсвіткою (пісочна анімація) та полицями для розташування колекції мініатюрних фігур за різними категоріями.

2. Контейнер з піском має відповідати стандартам розміру (довжина 71см, ширина 49,5 см, глибина 7,5 см), окрасу (небесно-блакитний) та відповідного матеріалу (дерево). Для зручності слід мати наготові два контейнери з піском на випадок, коли один з учасників використовує вологий або мокрий пісок, а іншому це не подобається. Важливо розмістити

контейнер в кабінеті таким чином, щоб можна було рухатись навколо нього без перешкод.

3. Важливе значення мають додаткові умови, що забезпечують комфорт при роботі з піском, такі як наявність вологих серветок або швидкий доступ до рукомийника; сухий рушник; наявність ємкості з водою для роботи в контейнері.

4. Колекція мініатюрних фігур – важлива складова методу «Сендплей», що забезпечує символічну репрезентацію всіх аспектів життя підлітка. Отже, колекція має вміщати фігури та символи за різними категоріями: люди, тварини, казкові персонажі, транспортні засоби, архітектурні споруди, військові об'єкти та солдати, побутові речі і т.д. Учасникам мають бути доступні інші матеріали для творчого самовираження: каміння, мушлі, квіти, гілочки, пластилін, тканини, фарби тощо.

5. Перш, ніж запропонувати роботу за методом пісочної терапії, важливо пояснити підлітку, що відбуватиметься, окреслити часові рамки та можливості застосування всіх елементів та ресурсів.

6. В процесі застосування методу «Сендплей» важливо створити безпечне терапевтичне середовище для підлітка. Психолог створює комфортну та довірчу атмосферу, займає місце в кабінеті, яке не заважатиме учаснику створювати свій сюжет в контейнері з піском. При цьому він залишається активним учасником та свідком процесу, спостерігаючи та аналізуючи, що відбувається в процесі побудови сюжету. Він дає можливість підлітку самостійно розмірковувати над створеним сюжетом – це час занурення в підсвідомі процеси, встановлення контакту з власним «Я», проживання розмаїття психічних станів та емоцій.

7. В ході виконання завдання в пісочному полі на будь-якому етапі у підлітків можуть виникнути реакції спротиву, обумовлені механізмами психологічного захисту. Психологу треба вміти диференціювати такі реакції із небажанням виконувати роботу. Спротив є ознакою індивідуальної нестерпності контакту з піском, тоді як небажання продовжувати роботу

може сигналізувати про потребу більш тривалого часу для усвідомлення отриманої інформації чи проживання емоційного стану пов'язаного з сюжетом чи фігурами [148, с. 359-382].

8. Для ведення протоколу психолог може використовувати фотографії зроблені після завершення процесу побудови та обговорення, а також бланки фіксації процесу під час спостереження за підлітком (*див. додаток Ж*).

В процесі пісочної терапії не варто нав'язувати підлітку інтерпретацію створеного сюжету. Проте можна поділитися інформацією про значення символу з позитивного ракурсу, щоб дати можливість підлітку усвідомити інші характеристики та значення його вибору.

Також не рекомендується оцінювати роботу підлітка (з позиції «погано/гарно»), втручатись в контейнер з піском (композицію з кольоровим піском чи процес анімації) для заміни символів або зміни їх положення; переривати творчий процес; ігнорувати почуття підлітка чи аналізувати символіку та сюжети без його участі.

9. Після завершення етапу створення пісочної картини та обговорення важливо надати підлітку достатній час для візуального осмислення. Після цього, зважаючи на емоційний стан підлітка рекомендується надати вибір: залишити картину; зробити фотографію і демонтувати (зруйнувати власноруч - символічний акт звільнення, відпускання, завершення процесу. Якщо обирається демонтаж: психолог має пояснити, що демонтаж не означає втрату досвіду, а є частиною психотерапевтичного процесу. Якщо підліток емоційно прив'язаний до створеного сюжету — запропонуйте зробити фото або дайте можливість перенести враження у малюнок, щоденник, лист самому собі.

Висновки до розділу 3

На основі виявлених змістових характеристик та психологічних особливостей проблемних проявів розвитку образу «Я» підлітків було розроблено розвивально-корекційну програму становлення образу «Я» підлітка засобами «Сендплей». Програма складається з 10 індивідуальних або групових зустрічей тривалістю 45-60 хвилин.

Розвивально-корекційну програму апробовано в групі 40 учасників, доведено користь та ефективність запропонованих занять для розвитку образу «Я» підлітків.

На рівні когнітивно-рефлексивного компонента значуще зростала складність і змістова наповненість образу «Я», що супроводжувалася розвитком його цілісності, адекватності, узгодженості; поліпшилась диференціація соціальних ідентифікацій та персональних характеристик.

На рівні емоційно-ціннісного компонента відзначено достовірні зрушення (відчутні ефекти), що стосувалися підвищення ефективності самоприйняття та почуття власної цінності, зменшення проявів самокритики, самознецінення й самозневаги, зростання загальної самооцінки (за рахунок збалансованості позитивних та негативних аспектів самооцінювання), а також зменшення розриву між Я-реальним та Я-ідеальним. З іншого боку, також зникли прояви емоційної полярності та значно знизилась схильність до компенсаторного самозвеличення.

На рівні конативно-регулятивного компонента достовірно покращилося сприйняття власних компетенцій підлітків у соціальній взаємодії, зріс самоконтроль та соціальна активність.

Усе це дозволяє нам рекомендувати розроблену програму розвитку Я-образу особистості підлітків засобами Сендплей-терапії для впровадження як у формі індивідуальних занять, так і у форматі мікрогруп, зручному для освітніх закладів.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретико-методологічний аналіз та емпіричне дослідження дозволило сформулювати ряд висновків відповідно до поставлених завдань.

Образ «Я» – цілісне, структуроване, відносно стійке уявлення особистості про саму себе, що є її усвідомленою та значущою складовою самосвідомості. Це центральна структура самосвідомості, яка опосередковує суб'єктивне сприйняття чинників зовнішнього світу, їх вплив на особистість, відповідні емоційні, когнітивні та поведінкові реакції. Становлення самосвідомості складає сутність і головне завдання розвитку особистості підліткового віку. Образ «Я» впливає на особистісне становлення підлітків, зокрема він є основою життєвого сценарію, згідно з яким індивід будує свою діяльність і спілкування. Зміст, структура і гармонійність образу «Я» мають вирішальне значення для самопроєктування та саморозвитку особистості.

Розроблено структурну модель розвитку образу «Я» підлітків на засадах аналітичного та особистісно орієнтованого підходів та виділено вертикальні напрями: а) глибинні психологічні механізми та неусвідомлені реакції; б) підсвідомі елементи, які впливають на самосприйняття і поведінку підлітка (афекти, інтуїція, установки); в) процеси усвідомлення себе та свого місця в соціумі. Та горизонтальні напрями структурної моделі розвитку образу «Я» підлітка, що інтегрують когнітивно-рефлексивний, емоційно-ціннісний та конативно-регулятивний компоненти, відображаючи різні рівні психіки.

Когнітивно-рефлексивний компонент (саморефлексія, самоідентичність) забезпечує раціональне пізнання власного досвіду та побудову когнітивних стратегій адаптації до оточуючого світу.

Емоційно-ціннісний компонент (самооцінка, самоствавлення) відповідає за почуття власної цінності у системі ціннісних орієнтирів особистості. Конативно-регулятивний компонент (самоконтроль, самоствердження)

визначає активне особистісне функціонування, підтримує баланс внутрішніх прагнень особистості з моральними та соціальними нормами.

Розроблена модель забезпечила системність у дослідженні образу «Я» підлітка та визначала провідні особистісні конструкти, які впливають на його розвиток.

Проведене емпіричне дослідження у вибірці досліджуваних виявило ряд проблем в умовах воєнних дій щодо розвитку образу «Я» особистості підліткового віку: когнітивну бідність, дефіцитарність Я-образу; змістовна обмеженість уявлень про себе; саморозкриття через соціально-небажані характеристики, вияви самокритики та самоприпинення; незбалансованість емоційного оцінювання себе (домінування негативної самооцінки, дефіцит позитивної самооцінки), емоційна полярність та індиферентність; знижений рівень самооцінки, що свідчить про загальну незадоволеність собою, неприйняття власної цінності як особистості; профіль самосприйняття з переважанням низьких оцінок у різних сферах життєдіяльності (навчання, спілкування, наявність близьких друзів, спортивна активність, ставлення до власної зовнішності); очікування низької оцінки, неприйняття та критичного ставлення з боку оточення; конфлікт самосприйняття та очікуваних оцінок з боку батьків, вчителів та однолітків; надмірний розрив між Я-реальним та Я-ідеальним.

На основі виявлених психологічних особливостей та проблемних проявів розвитку образу «Я» підлітків нами було розроблено розвивально-корекційну програму становлення образу «Я» підлітка засобами «Сендплей». За результатами її апробації було доведено корисність та ефективність запропонованих впливів. На рівні когнітивно-рефлексивного компонента значуще зростає складність і змістова наповненість образу «Я», що супроводжувались розвитком його цілісності, адекватності, узгодженості; поліпшували диференціацію соціальних ідентифікацій та персональних характеристик. На рівні емоційно-ціннісного компонента відзначено достовірні ефекти, що стосувались поліпшення самоприйняття та почуття

власної цінності, зменшення проявів самокритики, самознецінення й самозневаги, зростання загальної самооцінки (за рахунок збалансованості позитивних та негативних аспектів самооцінювання), а також зменшення розриву між Я-реальним та Я-ідеальним. З іншого боку, зникають прояви емоційної полярності та значно знижується схильність до компенсаторного самозвеличення. На рівні конативно-регулятивного компонента достовірно покращились сприйняття власних компетенцій підлітків у соціальній взаємодії, оцінка власної сили та активності. Усе це дозволяє рекомендувати розроблену програму розвитку образу «Я» особистості підлітків засобами «Сендплей» для впровадження як у формі індивідуальних занять, так і у форматі мікрогруп, для освітніх закладів та приватних структур.

Пісочна терапія та інші засоби «Сендплей» визнані в усьому світі, що підтвердив теоретичний аналіз джерел та є ефективним методом терапії дітей, підлітків і дорослих із широким спектром психологічних проблем, включаючи тривогу, депресію, труднощі міжособистісної взаємодії, посттравматичні розлади, синдром дефіциту уваги, інші емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні розлади. Цей метод особливо корисний в роботі з дітьми та підлітками, яким із певних причин важко висловити свій досвід і переживання вербально. Він успішно використовується в різних сеттингах: освітніх закладах, медичних установах, соціальних службах тощо. Метод гнучко адаптується до потреб практики, передбачає короткочасне або тривале втручання, може відбуватися в груповій або індивідуальній формі, виступати основним або допоміжним засобом. Поряд із класичною психоаналітичною інтерпретацією сьогодні існує різноманіття підходів, які роблять пісочну терапію доступною і корисною для психолога будь-якої наукової школи.

Наші припущення щодо використання засобів «Сендплей» реалізовані та підтверджені статистичними даними про відновлення цілісності та збалансованості образу «Я» підлітка в процесі розвитку його самосвідомості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Грані самосвідомості особистості. *Психологічні джерела виховної майстерності*. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.
2. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми : Еллада, 2012. 608 с.
3. Булах І. С. Генезис різних аспектів «Я» у структурі самосвідомості підлітка. *Філософія, соціологія, психологія* : зб. Наук. Пр. Прикарпатського ун-ту. Івано-Франківськ : Плай, 2002. Вип. 7, ч. 1. С. 79-89.
4. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. Дис. ... доктора психол. Наук : 19.00.00 – педагогічна та вікова психологія. Київ : Національний педагогічний ун-т імені М.П. Драгоманова, 2004. 46 с.
5. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. 340 с.
6. Бушай І. М. Деформації образу світу молоді в процесі соціалізації. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2021. № 3. С. 18–22. DOI: <https://doi.org/10.18523/2617-2348.2020.3.18-22>
7. Бушай І. М. Психологічні особливості розвитку «Я-образу» акцентуйованих підлітків : автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія. Київ : Національний педагогічний ун-т імені М.П.Драгоманова, 2000. 19 с.
8. Вельдбрехт О., Зінченко Н., Тавровецька Н. Шкала самооцінки Розенберга: українська адаптація та психометричні властивості. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2025. № 13. С. 142-172. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970x/2025-13-7>
9. Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики) : автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук ; 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ : Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 1999. 20 с.

10. Володарська Н.Д. Розвиток світоглядних орієнтацій в процесі самотворення особистості. Самотворення у розвитку особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л.З. Сердюк. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 27-39.

11. Гончарук О. В. Психологічні чинники реадaptaції жінок із психічними розладами : дисертація ... канд. Психол. Наук за спеціальністю 19.00.04 – медична психологія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 221 с.

12. Гресько І. Ясність «Я-концепції» як чинник гармонійної особистості. *Вісник Львівського університету. Серія Психологічні науки*. 2021. Вип. 10. С. 39–45. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.6>

13. Грись А. М. Особливості функціонування «Образу Я» в результаті переживання психологічної травми. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. Наук. Праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. К.: Гнозис, 2013. Т. IV. С. 97-111.

14. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку «Я-концепції». *Психологія і суспільство*. 2005. № 1. С. 46-62. URL : <http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/29779>

15. Давидюк Н. О. Образ «Я» як регулятор подружніх взаємин : автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук: 19.00.07. Івано-Франківськ : Прикарпат. Нац. Ун-т ім. В.Стефаника, 2006. 19 с. URI: <https://irbis-nbuv.gov.ua>

16. Данилюк І. В., Клімаш Т. П. Чинники трансформації «Я-концепції» особистості. *Психологічний часопис*, 2023. № 9 (1). С. 7-22. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.1.1>

17. Дмитрієва С. М., Бутузова Л. П. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. *Наука і освіта*. № 5. 2016. С. 166-172. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/5_2016/26.pdf

18. Дробот О. В. Методи психосемантики у дослідженні свідомості. *Вісник Національного авіаційного універ-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*, 2018. № 1(12). С. 112–117. <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/38670>

19. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2010. 23 с.

20. Зінченко Н. В. Особливості психологічної діагностики я-образу підлітків та порушень його розвитку в умовах війни. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я в умовах війни* : матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 14 листоп. 2024 р.) / заг. ред. О. В. Бацилевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 86-90.

21. Зінченко Н. Пісочна терапія (Сендплей) у роботі з дітьми та підлітками: обґрунтування методу, сфери застосування і докази ефективності. *Український психоаналітичний журнал*, 2024. Вип. 2(3). С. 76–89. <https://doi.org/10.32782/upj/2024-2-3-8>

22. Кельнер С. С. Психологічні особливості формування особистісної цілісності в юнацькому віці : автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.07. Київ : Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України, 2020. 22 с.

23. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.

24. Коробко С. Л., Коробко О. І. Нова українська школа: діагностична та корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами : навчально-методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2021. 160 с.

25. Крутько С. В. Психологічні особливості професійної «Я-концепції» особистості. *Наука і освіта*. 2011. № 11. С. 98-101. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/11_2011/27.pdf

26. Кучманич І. М. Розвиток домагань підлітків у процесі внутрішньосімейних взаємин : автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.

27. Логвінова І. П. Особливості налагодження невербальної взаємодії з аутичною дитиною методом піскової психотерапії. *Науковий часопис НПУ*

імені М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. № 13. С. 181–186

28. Лукасевич О. А. Проблема формування ідентичності особистості: сучасний контекст. *Проблеми сучасної психології*. Запоріжжя : Гельветика, 2020. № 1 (17). С. 45-52. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-1-4>

29. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. К. : Український Центр духовної культури, 2000. 416 с.

30. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (ухвалено рішенням колегії МОН 27.10.2016) / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; заг. Ред. М. Грищенко. Київ, 2016. 40 с.

31. Мойсюк І. І. Sand play – ігри з піском як засіб розвитку творчих здібностей дитини у початковій школі. Луцьк : Волинська обласна друкарня. 2018. 56 с.

32. Наконечна О. В., Рудень Д. М., Сопівник Р. В. Регіональні та вікові особливості самооцінки сучасної української молоді. *Наука і освіта*. 2017. № 6. С. 172-180. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-6-26>

33. Національна психологічна асоціація (НПА). Етичний кодекс психолога Національної психологічної асоціації / за ред. Н. Коржової. Київ, 2021. <https://npa-ua.org/pub/files/66d3a42494d2acd8.pdf>

34. Пехарева А., Пехарева С. Гармонізація самооцінки підлітків з порушеннями слуху засобами інтенсифікації роботи з родиною. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 9. С. 202–210. DOI : <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.26>

35. Половіна О. І. Піскова терапія: міражі піщаної педагогіки. *Дитячий садок*. 2012. Вип. 33 (657). С. 11-15.

36. Попелюшко Р. П. Психологічні умови подолання негативної самооцінки в юнацькому віці : дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2008.

37. Продан О. О. Психологічні особливості самоусвідомлення особистості : дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2016. 247 с.

38. Психодіагностика: практикум / уклад. Н. Данильченко, А. Вертель. 2-е вид. випр. Та допов. Суми : Вид-во. Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. 144 с. <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/41-4.pdf>

39. Січка В. І. Психологічні особливості розвитку образу світу у підлітків : дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.07. Одеса, ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2017. 213 с.

40. Фройд З. Психологія спільнот і аналіз людського «Я». Київ : Видавничий союз «Андронум», 2022. 90 с.

41. Цешнатій О. Особливості використання методики М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?» при вивченні гендерної ідентичності. *Проблеми сучасної психології*, 2019. Вип. 27. С. 620-634.

42. Чамата П. Р. Питання самосвідомості особистості. *Наукові записки Науково-дослідного інституту психології*. К. : Радянська школа, 1958. Т.8. С. 21-35.

43. Чекстере О. Ю. Піскова анімація в закладі дошкільної освіти: метод. Рекомендації. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 40 с.

44. Чепелева Н. В. Самопроекування і розвиток особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 2, Вип. 9. С. 4-17. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_h_2015_2_9_3

45. Швалб Ю. М., Кулікова А. О. Особливості зміни структурних компонентів «Я-образу» особистості в складних життєвих обставинах. *International Academy Journal Web of Scholar*, 2019. № 5(35). С. 31-38. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/31052019/6503

46. Щербак Т. І. Генеза образу Я особистості як дослідницька проблема: системний підхід. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* :

монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. С. 404-425.

47. Щербак Т. І. Розвиток образу «Я» у період репрезентації інтелекту особистості : дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Херсон, 2013. 207 с.

48. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме / перекл. К. Котюк. Львів : Астролябія, 2023. 608 с.

49. Яблонська Т. М. Особливості ідентичності художньо обдарованих та «проблемних» підлітків та юнаків. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 6, Вип. 10. С. 139-149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_2015_6_10_17

50. Яновська С., Севост'янов П., Туренко Р. Психометричні показники та адаптація методу Ч. Осгуда «Семантичний диференціал» (українська версія методу). *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія «Психологія»*, 2023. Вип. 74. С. 24-30. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2023-74-03>

51. Adler A. Superiority and social interest: A collection of later writings / eds. H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher. New York : Viking Press, 1964. 432 p.

52. Adler A. What Life Should Mean to You. Oxford : Oneworld Publications, 1992 [first published in 1931 by Little Brown, Boston]. 178 c. URL : <https://familycounseling.files.wordpress.com/2018/10/what-life-should-mean-to-you-adler.pdf>

53. Ahn S., Lee Y, Lee S. Jang M. A Study on Research Trends in Sandplay Therapy in Korea (2009-2018). *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*, 2020. Vol. 11(1). P. 39-71. <https://doi.org/10.12964/jsst.20002>

54. Ahn U.K., Kwak H.J., Lim M.H. Minnesota multiphasic personality inventory of school sandplay group therapy with maladjustment behavior in Korean adolescent. *Medicine*. 2020. Vol. 99, 50 (e23272). [Dx.doi.org/10.1097/MD.00000000000023272](https://doi.org/10.1097/MD.00000000000023272)

55. Ammann R. Healing and Transformation in Sandplay. La Salle, Il.: Open Court. 1991. 140 p.

56. Armstrong S. A., Foster R. D., Brown T. Humanistic Sand Tray Therapy. In B. Turner (ed.) *The Routledge International Handbook of Sandplay Therapy*. Routledge, 2017. P. 305–316. <https://doi.org/10.4324/9781315656748-20>
57. Assagioli R. Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques. New York: Viking Compass, 1971. 323 p.
58. Berne E. Classification of positions. *Transactional Analysis Bulletin*. 1962. Vol. 1, № 3. P. 23.
59. Berne E. Games People Play: The Psychology of Human Relationships. London : Penguin Books, 2016. 176 p.
60. Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry. Eastford, Connecticut: Martino Fine Books, 2021. 272 p.
61. Blanco P. Sandtray Therapy: A Humanistic Approach. *World Journal for Sand Therapy Practice*. 2023. Vol. 1(7). <https://doi.org/10.58997/wjstp.v1i6.30>
62. Boik B. L., Goodwin, E. A. Sandplay therapy: A step-by-step manual for psychotherapists of diverse orientations. W. W. Norton & Co. 2000. 304 p.
63. Burns R. B. Self-Concept Development and Education. London : Holt, Rinehart & Winston, 1982. 441 p.
64. Chalfon M., Ramos D. Sandplay therapy with children with symptoms of Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 2021. Vol. 41(101). P. 276-290.
65. Cooley C. H. Human Nature and the Social Order. New York : Charles Scribner's Sons, 1902. 413 p.
66. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman and Co, 1967. 283 p.
67. Corsini R. J., Auerbach A. J. (eds). Concise Encyclopedia of Psychology. 2nd Edition. New York : Wiley, 1996. 1035 p.
68. Craig G. J., Baucum D. Human development. 9th edition. Upper Saddle River, NJ, USA: Prentice Hall. 718 p.

69. Cui M., Jin L., Jin Y. Intervention Study on Self-esteem Level of Primary School Students with Sand Play Therapy. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*. 2021. Vol. 12 (2). P. 65-108. <https://doi.org/10.12964/jsst.21009>
70. De Domenico G. S. Sand tray world play: A comprehensive guide to the use of the sand tray in psychotherapeutic and transformational settings. Vision Quest Into Symbolic Reality, 2000.
71. Deligiannis A., Pattis Zoja E., Pinilla M. “Oh... in silence... when there’s silence outside, we can hear the voices that speak inside” Expressive Sandwork with children in areas of conflict. *Analysis and Activism 2020* + U.S. Presidency Conference. <https://aras.org/sites/default/files/docs/004Deligiannis.pdf>
72. Duval S., Wicklund R. A. A theory of objective self awareness. Academic Press, 1972. 238 p.
73. Eccles J., Wigfield A., Harold R. D., Blumenfeld P. Age and gender differences in children’s self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 1993. № 64(3). P. 830–847. DOI: <https://doi.org/10.2307/1131221>
74. Erikson E. Identity: Youth and crisis. New York: W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
75. Flahive M.-H. W., Ray D. Effect of group sandtray therapy with preadolescents. *Journal for Specialists in Group Work*, 2007. Vol. 32(4). P. 362–382. <https://doi.org/10.1080/01933920701476706>
76. Franco A., Pinto E. B. O mágico jogo de areia em pesquisa. *Psicologia USP*, 2003. Vol. 14(2). P. 91-114. Doi: 10.1590/S0103-65642003000200007
77. Freedle L. R. Sandplay Therapy: an Evidence-Based Treatment. *Journal of sandplay therapy*, 2022. Vol. 31(1). P. 3-9.
78. Freud A. Einführung in die Technik der Kinderanalyse, Leipzig, Wien, Zurich : Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1927.
79. Gallerani T., Dybicz P. Postmodern sandplay: An introduction for play therapists. *International Journal of Play Therapy*. 2011. Vol. 20(3). P. 165–177. <https://doi.org/10.1037/a0023440>

80. Gentile B., Twenge J. M., Campbell W. K. Birth Cohort Differences in Self-Esteem, 1988-2008: A Cross-Temporal Meta-Analysis. *Review of General Psychology*. 2010. Vol. 14. P. 261-268. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019919>
81. Grubbs G. The Sandplay Categorical Checklist for Sandplay Analysis. Rubedo Publishing, 2005. 29 c.
82. Han Y., Lee Y., Suh J. H. Effects of a sandplay therapy program at a childcare center on children with externalizing behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*. 2017. № 52. P. 24-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2016.09.008>
83. Harter S. Developmental processes in the construction of the self. *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* / Eds. T. D. Yawkey, J. E. Johnson. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. P. 45–78.
84. Harter S. The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 1982. № 53. P. 87-97. DOI: <https://doi.org/10.2307/1129640>
85. Harter S. Self-Perception Profile for Adolescents: Manual and Questionnaires. Revision. University of Denver, 2012. 50 p. <https://www.apa.org/obesity-guideline/self-preception.pdf>
86. Hartmann H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York: International Universities Press, 1964. 121 p.
87. Homeyer L. E. (2022). The History of Sand Therapy. World Association of Sand Therapy Professionals. <https://worldsandtherapy.org/page/Contemporaries>
88. Horney K. Neurosis and human growth. The struggle toward self-realization. New York: W. W. Norton & Company, 1950. 392 p.
89. James W. The Principles of Psychology : in two volumes. Vol. 1. New York : Henry Holt and Company, 1890. 689 c. URL : https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/James-1890%20Principles_of_Psychology_vol_I.pdf
90. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. NY. : Oxford University Press, 1992. 256 p.

91. Jo Y., Park S. The Effects of Sandplay Therapy on the Degree of Overdependence, Impulsiveness, and Interpersonal Problems of Smartphone Overdependent College Students. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*, 2023. Vol. 14(1). P. 105-136. <https://doi.org/10.12964/jsst.23003>
92. Kalff D. Sandplay: A Psychotherapeutic Approach to the Psyche, Cloverdale, California: Temenos Press, 2003. 169 p.
93. Karpaviciute S., Somanadhan S., McNulty S., Kroll T. A Scoping Review to Map the Evidence on the Use of Sandplay to Understand the Subjective Experience. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*, 2022. Vol. 13. P. 35-100. <https://doi.org/10.12964/jsst.22002>
94. Kawai T. Jungian psychology in Japan: Between mythological world and contemporary consciousness. In M. Stein, R. A. Jones (eds.) *Cultures and Identities in Transition: Jungian Perspectives*. London: Routledge, 2010. P. 199–207. <https://doi.org/10.4324/9780203852644>
95. Kim H.-R., Kim Y. J. The Effects of Group Sandplay Therapy on Peer Attachment, Impulsiveness, and Social Anxiety of Adolescents Addicted to Smart Phones. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*, 2015. Vol. 6(2). P. 1-16. <https://doi.org/10.12964/jsst.150005>
96. Kim J., Shin H. J., Kim M., Park E., Son M., Oh K., Lee N., Lee S., Lee E., Jeon S., Ji S., Jang M. Auto-ethnography of Self-growth Stories for the Individuation of School Counselors (Professional Teacher-counselors and Professional counselors) Who Are Suffering from ‘Between’ – Based on Insight in Sandplay Therapy and Dream analysis. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*, 2021. Vol. 12(2). P.171-201. <https://doi.org/10.12964/jsst.21010>
97. Klein M. The Psychoanalysis of Children. London : Hogarth Press, 1932.
98. Kottman T. Adlerian Applications of Sandtray Play Therapy. *World Journal for Sand Therapy Practice*. 2023. Vol. 1(3). P. 1-13. <https://doi.org/10.58997/wjstp.v1i3.17>

99. Kronick R., Rousseau C., Cleveland J. Refugee children's sandplay narratives in immigration detention in Canada. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2018. Vol. 27. P. 423-437. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1012-0>
100. Kwak H. J., Ahn U. K., Lim M. H. The clinical effects of school sandplay group therapy on general children with a focus on Korea Child & Youth Personality Test. *BMC Psychology*. 2020. Vol. 8. Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-0378-9>
101. Kuhn M. H., McPartland T. S. An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*. 1954. Vol. 19. P. 68–76. DOI: 10.2307/2088175
102. Lacroix L., Rousseau C., Gauthier M.-F., Singh A., Giguère N., Lemzoudi Y. Immigrant and refugee preschoolers' sandplay representations of the tsunami. *The Arts in Psychotherapy*, 2007. Vol. 34(2). P. 99–113. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2006.09.006>
103. Lee G. M., Johari K. S. K., Mahmud Z., Jamaludin L. (). The Impact of Sandtray Therapy in Group Counseling towards Children's Self-Esteem. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2018. Vol. 8(4). P. 1045–1057. DOI: 10.6007/IJARBSS/v8-i4/4132
104. Lee M.-B., Yeom Y.O., Kim M.S., Lee Y., Kim K.M., Kim D.H., Lee C.M., Lim M. H. Effects of school sandplay group therapy on children victims of cyberbullying. *Medicine*, 2023. Vol. 102(14). E33469. DOI: 10.1097/MD.00000000000033469
105. Lee S., Kwak H. J., Ahn U. K., Kim K. M., Lim M.-H. Effect of group sand play therapy on psychopathologies of adolescents with delinquent behaviors. *Medicine*. 2023. Vol. 102. E35445. DOI: 10.1097/MD.00000000000035445.
106. Lee Y., Lee S., Jang M., Choi Y. Art-based Research on Group Sandplay Therapy for Myanmar Refugee Children Staying in Malaysia. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*. 2022. Vol. 13(1). P. 243-274. <https://doi.org/10.12964/jsst.22005>

107. Lee Y.-j., Jang, M. The effects of sandplay therapy on the depression, anxiety and saliva cortisol of university students with ADHD tendencies. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*, 2012. Vol. 3(1). P. 31-47. <https://doi.org/10.12964/jsst.120002>
108. Lewis M., Brooks-Gunn J. The Development of Self Recognition. *Social Cognition and the Acquisition of Self*. New York, NY: Springer, 1979. P. 198–221. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-3566-5>
109. Li G., Wu X. Effect of Sandplay Therapy on the Mental Health Level of College Students. *Hindawi. Computational and Mathematical Methods in Medicine*. 2022. Special Issue, Article ID 3716849, <https://doi.org/10.1155/2022/3716849>
110. Li G. K., Ge P., Liu G. H., Huang X. X., Lu G. B., Wang Y. X., Qian Q. F., Ou P., Xu Y.Y. Clinical effect of integrated sandplay therapy in children with Asperger syndrome. *Chinese journal of contemporary pediatrics*, 2019. Vol. 21(3). P. 234–238. <https://doi.org/10.7499/j.issn.1008-8830.2019.03.009>
111. Li J., Shi Y., Zhou W. Sandplay therapy could be a method to decrease disease activity and psychological stress in children with systemic lupus erythematosus. *Lupus*. 2022. Vol. 31. Art. 096120332110723. DOI: 10.1177/09612033211072398
112. Liu G., Chen Y., Ou P., Huang L., Qian Q., Wang Y., He H.G., Hu R. Effects of Parent-Child Sandplay Therapy for preschool children with autism spectrum disorder and their mothers: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing*, 2023. Vol. 71. P. 6-13. DOI: 10.1016/j.pedn.2023.02.006
113. Lowenfeld M. Play in childhood ; with a foreword by John Davis. London: Mac Keith Press, 1991 (Originally published in 1935). 248 p.
114. Lowenfeld M. Understanding Children's Sandplay: Lowenfeld's World Technique. Cambridge: Margaret Lowenfeld Trust, 2012. 281 p.
115. Lu L., Petersen F., Lacroix L., Rousseau C. Stimulating creative play in children with autism through sandplay. *Arts in Psychotherapy*. 2010. Vol. 37. P. 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.09.003>.

116. Marcia J. E. Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology* / ed. By J. Adelson. New York : John Wiley & Son, 1980. P. 159-187.
117. Markus H. Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1977. Vol. 35(2). P. 63–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
118. Matta R. M., Ramos D. R. The effectiveness of Sandplay therapy in children who are victims of maltreatment with internalizing and externalizing behavior problems. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 2021. Vol. 38, e200036. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200036>
119. Miller P. J., Mintz J., Hoogstra L., Fung H., Potts R. The Narrated Self: Young Children's Construction of Self in Relation to Others in Conversational Stories of Personal Experience. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1992. Vol. 38, № 1, (Invitational Issue: Talk in the Study of Socialization and Development). P. 45-67. URL : <https://www.jstor.org/stable/23087275>
120. Mitchell R. R., Friedman H. Sandplay – Past, Present and Future. London : Routledge Press, 1994. 184 p.
121. Mora L. Sandplay with Young People with Intellectual Disability. In B. Turner (ed.). *The Routledge International Handbook of Sandplay Therapy*. Routledge, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315656748>
122. Na G. H., Jang M. The Effects of Sandplay Therapy on Internalized Shame and Self-expression of Children of Alcoholics. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*, 2017. Vol. 8(1). P. 35-52. <https://doi.org/10.12964/jsst.170002>
123. Ogihara Y. The Change in Self-Esteem among Middle School Students in Japan, 1989-2002. *Psychology*. 2016. № 7(11). P. 1343-1351. DOI: 10.4236/psych.2016.711136
124. Park H., Lee C. The Effect of Sandplay Therapy on Emotion and Behavior of Elementary School Students with Mal-adjustment Issues: Focusing on the Korean Youth Self Report(K-YSR). *School Counselling and Sandplay*, 2020. Vol. 2(2). P. 85-94. <https://doi.org/10.54084/SCS.2020.2.2.85>

125. Park H.Y., Kang G. I., Kim M. H. The Effect of Group Sand Play Treatment Program on the Depression and Anxiety of Middle School Students. *School Counselling and Sandplay*, 2020. Vol. 2(2). P. 71-84. DOI: 10.54084/SCS.2020.2.2.71
126. Pattis Zoja E. Sandplay Therapy in Vulnerable Communities: A Jungian Approach. Routledge, 2011. 208 p.
127. Pearson M., Wilson H. The evolution of sandplay therapy applications. *Psychotherapy in Australia*, 2014. Vol. 21(1). P. 94-100.
128. Roesler C. Sandplay therapy: An overview of theory, applications and evidence base. *The Arts in Psychotherapy*, 2019. Vol. 64. P. 84-94. DOI: 10.1016/j.aip.2019.04.001
129. Rogers C. R. A way of being. Boston: Houghton Mifflin, 1980. 395 p.
130. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. 2nd edition. New York: HarperOne, 1995. 420 p.
131. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1965. 322 p. <http://dx.doi.org/10.1515/9781400876136>
132. Rosenberg M., Schooler C., Schoenbach C. Self-Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review*, 1989. Vol. 54 (6). P. 1004-1018. <https://doi.org/10.2307/2095720>
133. Rousseau C., Benoit M., Lacroix L., Gauthier M.-F. (). Evaluation of a sandplay program for preschoolers in a multiethnic neighborhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2009. Vol. 50(6). P. 743–750. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02003.x>
134. Rozina I. V. Peculiarities of the sandplay therapy application in dealing with aggression in teenage years. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*, 2020. Vol. 1(43). P. 13-19. DOI: 10.37203/kibit.2020.43.02
135. Saeidmanesh M., Demehri F., Alipour Esmaeili Anari Z. Effect of Sand Play Therapy on Aggression and Emotional Adjustment of Children with Hearing Impairment. *Auditory and Vestibular Research*, 2023. Vol. 32(3). P. 198-203. <https://doi.org/10.18502/avr.v32i3.12935>

136. Schulz L. Juego de Arena y Escrituras de Sí: revelando los itinerarios ecoformativos de una profesora. [The Sandplay and the Written of Itself: revealing the eco-formative journey of an teacher]. *Alteridad*, 2018. Vol. 13(1). P. 132-145. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.10>
137. Segal Z. V., Williams J. M. G., Teasdale J. D. Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression, First Edition: A New Approach to Preventing Relapse. New York: Guilford, 2002. 351 p.
138. Shen Y.-P., Armstrong S. Impact of Group Sandtray Therapy on the Self-Esteem of Young Adolescent Girls. *The Journal for Specialists in Group Work*, 2008. Vol. 33. P. 118-137. DOI: 10.1080/01933920801977397.
139. Silvia P. J., Duval T. S. Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, 2001. № 5. P. 230-241.
140. Sjolund M. Play-diagnosis and therapy in Sweden: The Erica-Method. *Journal of Clinical Psychology*, 1981. Vol. 37(2). P. 322–325.
141. Smith S. D. Developing Language Skills and Emotional Intelligence in the Elementary School through Sand Tray Stories. In B. Turner (ed.). *The Routledge International Handbook of Sandplay Therapy*. Routledge, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315656748>
142. Schmitt D. P., Allik J. Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005. Vol. 89(4). P. 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
143. Spooner L. C., Lyddon W. J. Sandtray Therapy for Inpatient Sexual Addiction Treatment: An Application of Constructivist Change Principles, *Journal of Constructivist Psychology*. 2007. Vol. 20(1). P. 53-85. DOI: 10.1080/10720530600992782
144. Steinhardt L. Foundation and Form in Jungian Sandplay: An Art Therapy Approach. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 2000. 240 p.

145. Sun P., Qu Y., Wu J., Yu J., Liu W., Zhao H. Improving Chinese Teachers' Stress Coping Ability through Group Sandplay. *The Spanish Journal of Psychology*. 2018. Vol. 21. E65. DOI: <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.69>
146. Tan J., Yin H., Meng T., Guo X. Effects of sandplay therapy in reducing emotional and behavioural problems in school-age children with chronic diseases: A randomized controlled trial. *Nursing Open*. 2021. Vol. 8 (6). P. 3099-3110 DOI: 10.1002/nop2.1022
147. The jamovi project (2022). Jamovi (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
148. Turner B. A. The Handbook of Sandplay Therapy. Cloverdale, CA: Temenos Press, 2005. 752 p.
149. Unnsteinsdóttir K. The influence of sandplay and imaginative storytelling on children's learning and emotional-behavioral development in an Icelandic primary school. *The Arts in Psychotherapy*, 2012. Vol. 39(4). P. 328–332. DOI: 10.1016/j.aip.2012.05.004
150. Van Dyk A. Lowenfeld's Contribution to the Understanding of Trauma in Sandplay : lecture for the East Coast Sandplay Association, 1999. URL: <http://sandplay.net/trauma>
151. Weinrib E. L. Images of the Self: The Sandplay Therapy Process. California: Temenos Press, 2004. 200 p.
152. Wichstrøm L. Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*. 1995. Vol. 65(1). P. 100-116. DOI: 10.1207/s15327752jpa6501_8
153. Wiersma J. K., Freedle L. R., McRoberts R., Solberg K. B. A Meta-Analysis of Sandplay Therapy Treatment Outcomes. *International Journal of Play Therapy*, 2022. Vol. 31(4). P. 197–215. <https://doi.org/10.1037/pla0000180>
154. Winnicott D. Transitional objects and transitional phenomena: a study of the first not-me possession. *International Journal of Psycho-Analysis*, 1953. Vol. 34. P. 89-97.

155. Woollett N., Bandeira M., Hatcher A. Trauma-informed art and play therapy: Pilot study outcomes for children and mothers in domestic violence shelters in the United States and South Africa. *Child abuse & neglect*. 2020. Vol. 107, Art. 104564. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104564>

156. Xu X., Zhang Y., Liu L. Application of Sandplay Therapy in the Mental Health Education of Vocational College Students. *Hindawi. Computational and Mathematical Methods in Medicine*. 2022. Article ID 6141326, <https://doi.org/10.1155/2022/6141326>

157. Yang Y.-s. The Effects of Sandplay Therapy on the Behavioral Problems, Self-esteem, and Emotional Intelligence of Children in Grandparents-grandchildren Families in Rural Korean Areas. *Symbols and Sandplay Therapy*, 2014. Vol. 5(1). P. 7-13. <http://dx.doi.org/10.12964/jsst.130012>

158. Yoo S.-y. The Effects of Sandplay Therapy on the Anxiety, Attachment Relations, and Interpersonal Stress of Children of Alcoholic Fathers. *Journal of Symbols & Sandplay Therapy*. 2015. Vol. 6(1). P. 25-42. <https://doi.org/10.12964/jsst.150002>

159. Zhu L., Peng X., Tian J., Liu J. The Characteristics of Initial Sandplay Productions of 44 Undergraduates. *International Journal of Psychological Studies*, 2009. Vol. 1(2). P. 22-24.

ДОДАТКИ

Додаток А

Ім'я _____ вік _____ хлопчик чи дівчинка _____

Чи переїхала ваша родина в інше місто під час війни? _____

Методика «Хто Я?»

Нижче на сторінці ви бачите 20 пронумерованих порожніх рядків. У кожному з них напишіть відповідь на просте питання «Хто Я?». Просто дайте 20 різних відповідей на це питання. Якщо буде важко, запитайте себе «Який Я?». Розташовуйте відповіді в тому порядку, в якому вони виникають, можна не дбати про їх логічність або важливість. Робіть це швидко, пишіть усе, що приходить вам на думку.

1. Я –	11. Я –
2. Я –	12. Я –
3. Я –	13. Я –
4. Я –	14. Я –
5. Я –	15. Я –
6. Я –	16. Я –
7. Я –	17. Я –
8. Я –	18. Я –
9. Я –	19. Я –
10. Я –	20. Я –

!!! Увага, продовження. Після того, як ви заповнили усі рядки, біля кожної записаної вами відповіді напишіть знаки +, – або 0. Знак «+» означає, що дана якість чи ознака вам подобається, ви вважаєте її позитивною. Знак «–» означає, що ви вважаєте її негативною, це вас не радує. Знак «0» означає, що ви ставитеся до цього нейтрально або байдуже.

*Додаток Б***Шкала самоствлення М. Розенберг (Self-esteem)**

Нижче наведено список тверджень, які стосуються ваших загальних думок та почуттів про себе. Будь ласка, вкажіть, наскільки ви згодні чи не згодні з кожним твердженням:

Твердження		повністю згоден	згоден	не згоден	повністю не згоден
1	Загалом я задоволений(а) собою	4	3	1	0
2	Часом я думаю, що в мені немає нічого хорошого	4	3	1	0
3	Відчуваю, що маю багато гарних якостей	4	3	1	0
4	Багато в чому я не гірший за інших	4	3	1	0
5	Здається, мені нічим пишатися	4	3	1	0
6	Іноді я відчуваюся нікчемною	4	3	1	0
7	Вважаю, я гідна та цінна людина, принаймні нарівні з іншими	4	3	1	0
8	Мені б хотілося більше поважати себе	4	3	1	0
9	В цілому, схилиюся до думки, що я невдаха	4	3	1	0
10	Я маю позитивне уявлення про себе	4	3	1	0

Додаток В**Методика самоперцепції для підлітків (С. Хартер)**

Інструкція: В кожному рядку таблиці обери, на яку людину ти більше схожий(а) – ту, що описана ліворуч бо праворуч. Постав + з відповідного боку.

	Це про мене	РЕЧЕННЯ		Це про мене
1		Деякі учні впевнені, що вони добре виконують шкільні завдання	АЛ Е	Інші учні хвилюються, чи зможуть виконати задану в школі роботу
2		Деяким підліткам важко заводити нових друзів	АЛ Е	Інші підлітки знаходять нових друзів досить легко
3		Деякі підлітки успішні в багатьох видах спорту	АЛ Е	Інші підлітки вважають, що вони не дуже хороші спортсмени
4		Деякі підлітки задоволені тим, як вони виглядають	АЛ Е	Інші підлітки не задоволені тим, як вони виглядають
5		Деякі підлітки впевнені, що коли їм подобається хлопець чи дівчина, то він(вона) відповість їм таким самим почуттям	АЛ Е	Інші підлітки сумніваються, що людина, яка їм подобається, може мати до них романтичні почуття
6		Деякі підлітки зазвичай поведуться правильно	АЛ Е	Інші підлітки часто порушують правила поведінки
7		Деякі підлітки вміють знаходити та підтримувати справжню близьку дружбу		Іншим підліткам важко знайти по-справжньому близьких друзів
8		Деякі підлітки часто незадоволені собою	АЛ Е	Інші підлітки цілком задоволені собою
9		Деякі учні вважають себе такими ж кмітливими, як і їхні однокласники	АЛ Е	Інші учні не так у цьому не впевнені, і цікавляться, чи вони такі ж кмітливі
10		Деякі підлітки знають, як сподобатися своїм одноліткам	АЛ Е	Інші підлітки не знають, що робити, аби подобатися іншим
11		Деякі підлітки впевнені, що можуть досягти успіху у будь-якому новому виді спорту, яким вони раніше не займалися	АЛ Е	Інші підлітки побоюються, що будуть не дуже успішні у спорті, яким раніше ніколи не займалися
12		Деякі підлітки хочуть, щоб їхнє	АЛ	Інші підлітки люблять своє тіло

	Це про мене	РЕЧЕННЯ			Це про мене
		тіло було іншим	Е	таким, яке воно є	
13		Деякі підлітки зустрічаються (ходять на побачення) з людьми, які їм справді подобаються		Інші підлітки не зустрічаються (не ходять на побачення) з людьми, які їм подобаються	
14		Деякі підлітки часто потрапляють у неприємності через свої вчинки	АЛ Е	Інші підлітки зазвичай не роблять того, що створює їм проблеми	
15		Деякі підлітки не знають, як знайти близького друга, з яким можна поділитися своїми секретами	АЛ Е	Інші підлітки знають, як знайти близького друга, з яким вони можуть поділитися секретами	
16		Деяким підліткам не подобається їхній спосіб життя	АЛ Е	Іншим підліткам подобається їхній спосіб життя	
17		Деякі підлітки дуже добре навчаються у школі	АЛ Е	Інші підлітки не дуже добре навчаються у школі	
18		Деякі підлітки не мають соціальних навичок, щоб заводити друзів	АЛ Е	Інші підлітки мають соціальні навички, щоб заводити друзів	
19		Деякі підлітки вважають, що кращі в спорті, ніж багато інших	АЛ Е	Деякі підлітки думають, що у спорті вони не дуже вправні	
20		Деякі діти хочуть, щоб їх зовнішність була іншою	АЛ Е	Іншим дітям подобається їх зовнішність такою, як вона є	
21		Деякі підлітки відчувають, що їх однолітки мають до них романтичний потяг	АЛ Е	Інші підлітки хвилюються, чи є вони привабливими для інших хлопців та дівчат	
22		Деяким підліткам подобається, як вони поведуть себе	АЛ Е	Іншим підліткам не дуже подобається власна поведінка	
23		Деякі підлітки знають, що потрібно, аби підтримувати близьку дружбу з ровесниками	АЛ Е	Деякі підлітки не знають, що потрібно, аби підтримувати близьку дружбу з ровесниками	
24		Деякі підлітки щасливі бути такими, які вони є	АЛ Е	Інші діти частіше не в захваті від себе	
25		Деяким підліткам важко відповідати в школі	АЛ Е	Інші підлітки майже завжди можуть знайти відповідь	
26		Деякі підлітки розуміють, як досягти прийняття і поваги в групі	АЛ Е	Інші підлітки не розуміють, як досягти прийняття і поваги однолітків	
27		Деяким підліткам погано	АЛ	Інші підлітки відразу	

	Це про мене	РЕЧЕННЯ			Це про мене
		даються нові рухливі ігри	Е	включаються в нові ігри	
28		Деякі підлітки вважають себе гарними і красивими	АЛ Е	Інші підлітки вважають, що вони виглядають не дуже гарно	
29		Деякі підлітки вважають, що на побаченні з ними весело та цікаво		Інші підлітки хвилюються, чи справді на побаченні з ним весело та цікаво	
30		Деякі підлітки роблять речі, про які точно знають, що цього робити не можна	АЛ Е	Інші підлітки майже ніколи не роблять того, що вважають поганим або забороненим	
31		Деяким підліткам важко знайти друзів, яким вони можуть справді довіряти		Інші підлітки вміють заводити близьких друзів, яким дійсно можна довіряти	
32		Деяким підліткам подобається, якими вони є	АЛ Е	Інші підлітки часто бажають бути кимось іншим	
33		Деякі підлітки почуваються досить розумними	АЛ Е	Інші підлітки сумніваються, чи вони розумні	
34		Деякі підлітки знають, як стати популярними	АЛ Е	Інші підлітки не знають, як стати популярними	
35		Деякі підлітки не почувають себе дуже спортивними	АЛ Е	Інші підлітки почуваються дуже спортивними	
36		Деяким підліткам дуже подобається їхня зовнішність	АЛ Е	Інші підлітки бажають виглядати інакше	
37		Деякі підлітки не гуляють з хлопцями або дівчатами, з якими вони хотіли б зустрічатися	АЛ Е	Інші підлітки гуляють з хлопцями або дівчатами, з якими вони хочуть зустрічатися	
38		Деякі підлітки зазвичай поведуться належним чином	АЛ Е	Інші підлітки часто поведуться не так, як належно	
39		Деякі підлітки не розуміють, що треба робити, аби мати достатньо близького друга, щоб ділитися з ним особистими думками	АЛ Е	Інші підлітки розуміють, що робити, аби мати близького друга з яким вони можуть поділитися особистими думками.	
40		Деякі підлітки дуже щасливі бути такими, якими вони є	АЛ Е	Інші підлітки хотіли б бути іншими	

Методика Коробко

Соціальні очікування в структурі образу «Я» підлітків

Інструкція: Вам слід оцінити себе за трьома якостями: «хороший учень», «хороший друг», «цікава людина». Ви будете це робити за допомогою 10-бальної шкали оцінок від 1 до 10. Оцінка 1 означає – найгірший учень (друг або людина), якого можна уявити, оцінка 10 – найкращий учень (друг або людина), оцінка 5 означає – серединка наполовинку, приблизно такий як усі інші.

Працюючи з першою табличкою, ви оцінюєте себе **від власного імені**, тобто так, як ви про себе насправді думаєте. Обведіть або закресліть ту оцінку, яка, на вашу думку, відповідає вашим якостям.

Прізвище, ім'я _____

Вік _____ **Клас** _____

Інструкція: Вам слід оцінити себе за трьома якостями: “хороший учень”, “хороший друг”, “цікава людина”. Ви будете це робити за допомогою 10-бальної шкали оцінок від 1 до 10. Оцінка 1- означає найгірший учень (друг або людина), якого можна уявити, оцінка 10 – найкращий учень (друг або людина), відповідно 5 – приблизно середня оцінка. Працюючи з першою групою відрізків, ви оцінюєте себе від власного імені, тобто так, як ви про себе справді думаєте. Обведіть або закресліть ту оцінку, яка, на вашу думку, відповідає вашим якостям.

Оцінка від себе самого

Хороший учень	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Хороший друг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Цікава людина	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

У другій групі відрізків ви маєте дати оцінку собі від імені вчителя як би вас оцінили ваші шкільні вчителі (принаймні більшість із них)? Оцінки можуть відрізнятися або співпадати з тими, які ви раніше виставили собі. Це не важливо.

Оцінка «від вчителя»

Хороший учень 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Хороший друг 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Цікава людина 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Оцінка «від однолітків»

Хороший учень 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Хороший друг 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Цікава людина 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Оцінка «від батьків»

Хороший учень 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Хороший друг 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Цікава людина 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10

Семантичний диференціал

Прізвище, ім'я _____

Вік _____ Клас _____

Інструкція: Будь-яка людина часу від часу розмірковує про свої здібності, характер, настрій, емоційний стан та інші якості. Пропонуємо тобі оцінити різні сторони людської особистості за допомогою горизонтальних ліній. Кожна лінія символізує якусь властивість або стан людини, що має два протилежні полюси. Нижче намальовано 20 таких ліній, біля кожної написані два її «крайні» прояви. Людина може займати місце біля одного з полюсів праворуч або ліворуч, коли у неї сильно переважають певні якості, або ж займати місце десь посередині (середина позначена крапкою). На кожній лінії хрестиком (X) відзнач, як ти оцінюєш у себе цю якість в даний момент часу.

1	Хороший	●—————●—————●	Поганий
2	Могутній	●—————●—————●	Безсилий
3	Повільний	●—————●—————●	Швидкий
4	Гарний	●—————●—————●	Потворний
5	Активний	●—————●—————●	Пасивний
6	Великий	●—————●—————●	Маленький
7	Енергійний	●—————●—————●	Млявий
8	Проблемний	●—————●—————●	Безпроблемний
9	Слабкий	●—————●—————●	Сильний
10	Приємний	●—————●—————●	Неприємний
11	Байдужий	●—————●—————●	Натхненний
12	Потужний	●—————●—————●	Кволий
13	Простий	●—————●—————●	Складний
14	Відкритий	●—————●—————●	Замкнений
15	Здоровий	●—————●—————●	Хворий
16	Цілісний	●—————●—————●	Роз'єднаний
17	Гармонійний	●—————●—————●	Конфліктний
18	Самостійний	●—————●—————●	Залежний
19	Незвичайний	●—————●—————●	Такий як усі
20	Зрозумілий	●—————●—————●	Заплутаний

Продовження: Виконай цю вправу ще раз, але тепер не стосовно себе (як ти відчуваєш себе зараз), а стосовно **тієї людини, якою ти хочеш бути (свого ідеалу)**. У рядочках нижче відзнач, при якому рівні вираженості цієї якості ти був би повністю задоволений собою або відчував гордість за себе.

1	Хороший		Поганий
2	Могутній		Безсилий
3	Повільний		Швидкий
4	Гарний		Потворний
5	Активний		Пасивний
6	Великий		Маленький
7	Енергійний		Млявий
8	Проблемний		Безпроблемний
9	Слабкий		Сильний
10	Приємний		Неприємний
11	Байдужий		Натхненний
12	Потужний		Кволий
13	Простий		Складний
14	Відкритий		Замкнений
15	Здоровий		Хворий
16	Цілісний		Роз'єднаний
17	Гармонійний		Конфліктний
18	Самостійний		Залежний
19	Незвичайний		Такий як усі
20	Зрозумілий		Заплутаний

Додаток Е

*Згода на індивідуальну роботу дитини з практичним психологом**ПІБ**дитини* _____*Дата**народження* _____*Клас* _____*ПІБ батька, матері або**опікуна* _____*Контактний телефон* _____

Підтверджую свою згоду на індивідуальну діагностичну та корекційно-розвивальну роботу практичного психолога, Зінченко Н.В. з моєю дитиною.

(підпис)*Дата* _____

Зустріч 1 (сесія). Знайомство.

Мета: ознайомлення з правилами гри в пісочному полі; діагностика особливостей розвитку образу «Я» засобами «Сендплей».

Матеріали: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для досліджуваного: Перед тобою контейнер з піском – це простір, в якому поєднуються усі природні елементи (вода, пісок, повітря та вогонь). Тут ти можеш відчувати себе автором будь якої історії. Побудуй, що хочеш. На побудову відводиться 10-15 хвилин. Коли закінчиш будувати, дай знати».

Питання для обговорення:

1. Розкажи детальніше, що ти побудував?
2. Яку назву ти б дав цій картині?
3. Розкажи цю історію.
4. Хто тут головний герой?
5. Що ти відчуваєш?
6. Чи все тебе влаштовує тут? (активізує самоаналіз та занурення).
7. Чого ти хочеш? Чи хочеш щось додати?
8. Яка назва картини після твоєї розповіді?

Зустріч 2 (сесія). «Моя сім'я».

Мета заняття: допомогти підлітку через фігури та символи в контейнері з піском виразити стосунки з батьками, відрефлексувати складні або конфліктні ситуації, а також усвідомити позитивні характеристики близького оточення.

Матеріали: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй свою сім'ю»

Під час обговорення психолог може використовувати різноманітні питання, які допоможуть підліткам глибше усвідомити власні переживання та взаємодію з оточенням. Нижче наведено приклади таких питань:

1. Питання про процес створення:

- Що ти відчував/-ла під час створення цього сюжету?
- Які думки виникають в тебе, коли ти бачиш сюжет перед собою?
- Чи було щось несподіване або нове для тебе в цьому процесі?

2. Питання про зміст та символіку сюжету:

- Що означають для тебе обрані фігури?
- Чи є в твоїй роботі елементи, які символізують певні події у житті?
- Як би ти назвав/-ла свою картину?

3. Питання про емоційний стан:

- Які емоції ти відчуваєш, дивлячись на свою роботу зараз?
- Чи змінився твій настрій під час або після творчого процесу?
- Як ти думаєш, чому саме такі емоції виникли?

4. Питання про взаємодію з оточенням:

- Чи відображає твоя робота реальні стосунки з родиною?
- Чи хотів/-ла б ти щось змінити?

5. Питання про самопізнання та розвиток:

- Що нового про себе ти дізнався/-лася під час цієї роботи?
- Як ти думаєш, що з цього ти хотів би взяти собі?

Зустріч 3 (сесія). «Світ моїх емоцій».

Мета: допомогти підліткам ідентифікувати та виразити власні емоції через символи в контейнері з піском, розвинути навички саморефлексії та емоційної саморегуляції.

Матеріали для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для учасників: «Побудуй світ своїх емоцій»

Після завершення побудови сюжету психолог ставить запитання, щоб допомогти підлітку глибше усвідомити свої емоції, почуття та переживання.

Питання для обговорення:

- Які емоції ти зобразив/-ла в контейнері з піском?
- Як ти відчуваєш себе, розповідаючи зараз про них?
- Які з емоцій у сюжеті активніші за інших?
- Як це відображається в твоєму реальному житті?
- Чи вмієш ти керувати ними?
- А хто керує ними в сюжеті? Чи є тут хтось головний?
- Чи хочеш ти щось змінити чи додати?
- Що нового ти дізнався/-лася про себе та свої емоції під час цієї вправи?

Ця вправа сприяє розвитку емоційної компетентності, допомагає підліткам краще розуміти та керувати власними емоціями, а також покращує навички самовираження.

Зустріч 4 (сесія). «Кольори емоцій»

Мета: гармонізація психоемоційного стану підлітків за допомогою кольорового піску.

Матеріал для роботи: різнокольоровий пісок, заготовки паперових бланків А4 із зображенням символів, пристрій для використання піску (трубочка або ложка).

Процедура проведення та інструкція для учасників: психолог пропонує учасникам набір ємностей з піском різного кольору. Підлітки обирають зображення символу для подальшого «розфарбовування». Після цього мають розташувати кольори в порядку їхньої привабливості – від найбільш приємного до найменш привабливого. Після підготовки учасники розфарбують обраний символ за допомогою набору обраних кольорів.

У запропонованій процедурі закладені додаткові можливості для інтерпретації кольорових виборів, що дозволяє визначити психофізіологічний стан учасників і рівень задоволення базових потреб особистості (за методологію М. Люшера та його послідовників).

При інтерпретації результатів ми спиралися на такі правила:

- перші позиції (1-2) відображають бажані емоції та відчуття;
- середні позиції (3-5) характеризують нейтральне або байдуже ставлення до кольорів (відповідно);
- останні позиції (6-8) вказують на кольори, які викликають неприязнь, асоціюються з негативними емоціями або пригніченими потребами.

Послідовність вибору та поєднання кольорів дозволяють психологу глибше зрозуміти емоційний стан, внутрішні конфлікти та особистісні особливості учасників. Слід зазначити, що для точного аналізу необхідно враховувати індивідуальний контекст та, за можливості, поєднувати результати тесту з іншими діагностичними інструментами.

В основі запропонованої вправи лежить тест кольорових вибрів (розробка М. Люшера в модифікації О. Еткінда) для оцінки психоемоційного

стану особистості. Тому кольори піску психолог підготовлює відповідно до положень використаної методології:

- *темно-синій* символізує спокій, емоційну стабільність, потребу у відпочинку та гармонії;
- *зелений* відображає наполегливість, самоствердження, впевненість у собі та терпіння;
- *червоний* уособлює енергію, бажання, збудження та прагнення до досягнень (можливо, агресивність);
- *жовтий або помаранчевий*: означає надію, оптимізм, позитивні очікування від майбутнього та бажання змін;
- *фіолетовий*: поєднує елементи синього та червоного, символізує ідентифікацію, чарівність та мрійливість; вибір цього кольору на перші позиції може бути пов'язаний з емоційною нестабільністю підлітків;
- *коричневий* пов'язаний із соматичними відчуттями, тілесністю, відображає фізичний комфорт або дискомфорт;
- *сірий колір* символізує нейтральність, відстороненість та небажання діяти; його надмірне використання може свідчити про втому підлітка;
- *чорний*: символізує заперечення або протест, небажання приймати певні аспекти життя (присутність чорного «посилює» кольори, розташовані поряд).

Психолог може використовувати будь-які комплекти кольорів, але заздалегідь визначає їх символіку та проговорює її для підлітка.

Зустріч 5 (сесія). «Подорож»

Мета: зняття внутрішньої напруги, розвиток концентрації та самоконтролю, творче самовираження, формування психологічної готовності до подолання труднощів при досягненні поставленої мети.

Матеріали для роботи: спеціальний стіл з підсвічуванням, тонкий шар чистого піску, також можна додатково застосувати набір інструментів для малювання. В процесі пісочної анімації можна застосовувати музичний супровід (легка медитаційна музика).

Хід роботи

1. Вправа «Дзеркало рук». Підліток розміщує руки на поверхні піску; одна рука виконує певні рухи або малює фігури, а інша рука повинна дзеркально повторювати ці рухи одночасно. Це сприяє синхронізації роботи півкуль головного мозку та покращує самоконтроль.

2. Вправа-візуалізація «Подорож»

Учасники займають комфортне положення в кабінеті та уявляють образи, слідуючи вербальному супроводу психолога: «Уяви/уявіть собі ...

- Ти йдеш по лісу. Який це ліс? Яка пора року? Сонячно чи вітерець? Ти один або з кимось? Що ти робиш?

- Ти виходиш на галявину і бачиш джерело. Ти до нього підійдеш? Будеш пити воду?

- Раптом на галявину вискакує тварина. Яка вона? Що вона робить? А ти що робиш?

- Ти йдеш далі, попереду – річка. Яка? Як ти будеш перебиратися на інший берег?

- Ти опинився на іншій стороні – і бачиш будинок. Який це будинок? Хочеться тобі туди йти? Ти підходиш до будинку, прямо до дверей. Опиши двері. На дверях табличка, як вона виглядає? На ній написано твоє ім'я – прочитай «напис».

- Ти заходиш в будинок. Озирнись навколо і опиши, що ти бачиш. У яку кімнату ти підеш спочатку? Опиши її. Які ще кімнати в будинку?

- В цьому будинку є підвал. Опиши підвал. Що там лежить, чи хто там живе?

- Ще в будинку є горище. Опиши горище. А там хто чи що? Що ти там робиш?

- Ти виходиш з дому з іншого боку і йдеш по стежці. Попереду тебе паркан. Як ти опинишся на тому боці?

- Нарешті стежка виводить тебе до моря. Над морем літають чайки. Далеко вони чи близько? Як вони поведуться?

- У морі ти бачиш корабель. Який він? Як далеко він від берега? Ти будеш до нього добиратися?

От і все, твоя подорож щасливо закінчилася. Ти повертаєшся додому відпочилим, свіжим та радісним. Скажи, тобі сподобалося?

Після візуалізації відбувається обговорення, в ході якого психолог надає розшифровку асоціацій. Ключові символи, використані у вправі:

Ліс і прогулянка лісом символізують те, як підліток сприймає саме життя та свій рух по ньому. В обговоренні варто з'ясувати загальне враження та переживання під час перебування в лісі – наскільки підлітку там комфортно, світло, цікаво, або темно, сумно, ніяково.

Джерело – це сприйняття всього нового, що приносить життя. Якщо учасник уявляє брудне, захаращене джерело, то швидше за все він/вона звик чекати від життя неприємностей та лиха.

Образ тварини символізує те, як підліток бачить інших людей поруч із собою (страшний ведмідь або пухнаста білка). Варто звернути увагу, хто першим йде на контакт – чим сам підліток звик буди ініціатором взаємодії або чекає, поки контакт запропонують інші.

Річка та стіна – це символи перешкод. Залежно від того, як підліток долає їх в процесі створення сюжету, такими ж він/вона бачить подолання перешкод в реальному житті.

Будинок і те, на що в будинку звертає увагу підліток – символ безпеки та приналежності. Хтось відразу йде на кухню, для нього там сенс і центр будинку. Хтось відразу помічає дитячу кімнату. Варто звернути увагу, якщо при описі якась кімната не з'являється взагалі, це означає, що якусь сферу життя або якусь людину дитина несвідомо ігнорує (наприклад, кімнату брата або вітальню, у якій зазвичай збирається вся родина). Корисно звернути увагу на загальний опис будинку – тісний чи просторий, темно, пахне чимось смачним або навпаки.

Особливу увагу варто приділити *горищу і підвалу*. Образ підвалу відображає підсвідомі (або такі, що погано усвідомлюються) процеси, знання, бажання і навички особистості. Горище символізує знання, навички та вміння, які підлітки отримують в процесі навчання в школі. Добре, коли воно проявляється акуратним, коли все розкладено по поличках. Або там живуть веселі коти чи добрі птиці. Багато підлітків уявляють образ горища захащеним або пильним.

Чайки біля моря символізують родичів підлітка. При інтерпретації слід з'ясувати, наскільки нав'язлива поведінка пташок, оцінити «рівень шуму» та дискомфорту, який вони створюють для учасника.

Корабель – це символ заповітної мрії. Те, наскільки чітко підліток бачить деталі корабля, демонструє, наскільки чітко він/вона уявляє собі, чого хоче. Образ піратського корабля характерний для романтичних осіб з авантюрними схильностями. Якщо дитина уявляє розбитий корабель або корабель, що тоне, психолог має з'ясувати, які розчарування її зараз гнітять. Якщо підліток не бачить корабель взагалі – психолог заспокійливо відзначає, що попереду ще багато років на те, щоб зрозуміти себе та світ навколо.

Важливий критерій інтерпретації уявної подорожі – уявлення проте, чи може дитина добратися до корабля і як легко вона це робить. Слід звернути особливу увагу на випадки, коли учасник говорить про корабель з сумом або відразу описує перешкоди: немає човна, щоб дістатися, або взагалі немає бажання це робити.

Після обговорення учасники повертаються до роботи з піском та виконують вправу «Мапа моєї подорожі», мета якої – допомогти підліткам візуалізувати свій особистий шлях, інтегрувати пережитий досвід, усвідомити труднощі та ресурси, необхідні для досягнення мети.

Кожен учасник отримує можливість створити у піску власну мапу подорожі, відображаючи ключові моменти візуалізації. Для деталізації можна використовувати додаткові матеріали: камінці, фігурки, гілочки, кольоровий пісок. При роботі з сюжетом можна запропонувати учасникам додати символи ресурсів (що допомагає йти вперед), труднощів (перепони) та кінцевої мети.

Питання для обговорення:

- Що на твоїй мапі є найважливішим?
- Що символізує труднощі? Як ти їх долаєш?
- Які ресурси підтримують тебе?
- Чи змінилося твоє бачення власного шляху після вправи?

По закінченні сесії можна зробити символічний ритуал «Послання собі», що допомагає закріпити усвідомлення та підвищити впевненість у своїх силах.

Учасники малюють на піску або пишуть символ/фразу, що передає головний висновок їхньої подорожі. За бажання вони можуть «здути» або плавно розгладити свої написи, відпускаючи в минуле те, що вже не потрібне, та залишаючи в пам'яті важливі усвідомлення.

Зустріч 6 (сесія). «Я та мої друзі».

Мета: сприяти усвідомленню понять «друг», «дружба», «дружити», розвинути навички аналізу вчинків та сформуванню позитивного ставлення до інших.

Матеріали для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження.

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй своє коло друзів»

Питання для обговорення сюжету:

1. Хто тут присутній? Де тут ти?
2. Що для тебе означає справжня дружба?
3. Які якості має кожен твій друг/подруга?
4. Чи бувають конфлікти з друзями? Як вирішуєте конфлікти?
5. Чи важлива для тебе кількість друзів?
6. Чи доводилось розірвати дружбу? Як ти це переживав/-ла?
7. Які риси твоїх друзів тобі подобаються?
8. Які твої риси проявляються поруч з ними?
9. Чи хочеш щось додати або прибрати?
10. Як тепер виглядає сюжет?
11. Що ти відчуваєш?
12. Які твої висновки після роботи?

Робота з сюжетом «Коло друзів» дозволяє опрацювати проблеми формування близьких, довірчих стосунків, що однієї з головних задач підліткового віку. Саме в дружніх стосунках підліток формує уявлення про себе як особистість, отримує досвід емоційної близькості, взаємної підтримки та довіри. Робота з піском допомагає візуалізувати ці стосунки, усвідомити їхню цінність, а також дослідити проблеми, що виникають.

Зустрів 7 (сесія). «Мої сильні та слабкі сторони»

Мета: сприяти самоаналізу та підвищенню впевненості в собі.

Матеріал для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження.

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй свої сильні та слабкі сторони»

Додати малюнки з прикладами

Питання для обговорення:

1. Які риси свого характеру ти вважаєш найсильнішими? Чому?
2. Що тобі вдається найкраще? Як це допоможе тобі в житті?
3. У яких ситуаціях ти відчуваєш впевненість?
4. Чи був у житті випадок, коли твоя сильна сторона допомогла тобі?
5. Як ти використовуєш свої сильні риси для досягнення цілей?
6. Як ти реагуєш на труднощі? Що допомогло тобі долати їх?
7. Яка твоя головна риса, яка робить тебе унікальним?
8. Як ти можеш ще більше розвивати свої сили?
9. Які риси характеру тобі іноді заважають? Як саме?
10. Чи є щось, що ти хочеш змінити в собі? Чому?
11. У яких ситуаціях ти відчуваєшся невпевнено або стикаєшся з труднощами?
12. Чи були випадки, коли твоя слабка сторона призвела до труднощів? Як ти з цим впорався/-лася?
13. Як ти думаєш, що допомогло б тобі подолати свої слабкі сторони?
14. Як ти традиційно поводишся, коли робиш помилки? Що ти робиш з цим досвідом?
15. Як можна змінити слабкість на можливість для розвитку?

У роботі з сюжетом можна запропонувати учасникам створити символічний шлях, який з'єднає їхні сильні та слабкі сторони. Ця вправа допомагає підліткам побачити власні ресурси, усвідомити можливості змін і підтримує їх у розвитку впевненості в собі.

Зустріч 8 (сесія). «Світ моєї мрії»

Мета: допомогти підлітку краще усвідомити власні мрії, бажання та життєві цілі, активізувати уяву та розвинути позитивне мислення.

Матеріали для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй світ своєї мрії»

Підготовка до виконання передбачає проведення короткої візуалізації. Психолог пропонує учасникам закрити очі: «Уяви, що ти прокидаєшся у світі своєї мрії. Що ти бачиш навколо? Де ти знаходишся? Які звуки та запахи тебе оточують? Як ти себе відчуваєш? Що робиш у цьому світі?»

Підлітки будують у пісочному полі свою мрію, використовуючи фігурки, тканини, природні матеріали. В процесі розвитку сюжету пропонується додати деталі, що символізують їхні досягнення, ідеї, перешкоди та способи їх подолання. Після виконання учасники діляться враженнями або відчуттями.

Питання для обговорення:

1. Розкажи, що ти побудував?
2. Де в цьому сюжеті ти? Чи є тут інші люди, хто саме?
3. Що означають для тебе символи, які тут з'явилися?
4. Що найбільше привертає твою увагу?
5. Що ти відчуваєш коли дивишся на цю картину?
6. Що з цього можна втілити в своє життя?
7. Які перші кроки до втілення?
8. Напиши невеликий список кроків, які наблизатимуть тебе до мети.

В процесі роботи з сюжетом підліток краще розуміє свої бажання, вчиться мріяти та планувати майбутнє. Це також додатково формує позитивну перспективу свого життя та посилює внутрішню мотивацію до саморозвитку.

Вправа «Лист у майбутнє» (підсумкова рефлексія).

Мета: створити емоційний зв'язок із майбутнім успішним «Я» та підтримати себе в складні моменти.

Кожен учасник пише собі «Лист у майбутнє», де описує, ким він стане через 5-10 років, як здійснить свої мрії та що порадив би собі зараз. У листі вони можуть писати собі слова підтримки або просто описати, як почувуються в момент успіху. Лист можна залишити ведучому, щоб через певний час його отримати назад, або учасники можуть зберегти його собі.

Зустріч 9 (сесія). «Шлях до успіху»

Мета: допомогти підлітку усвідомити процес досягнення бажаного через негаразди, сумніви та перешкоди, а також розібратися з тим, що для нього означає успіх, і знайти кроки для його досягнення.

Матеріали для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження.

Інструкція для досліджуваного: «Знайди символ відповідно до завдання та постав його в контейнер з піском»:

- Обери фігуру, що символізує тебе тут і зараз;
- Знайди символ, що символізує початок;
- Знайди фігуру, що символізує сумніви;
- Знайди фігуру, що символізує перешкоди;
- Знайди фігуру помічника;
- Знайди фігуру цінностей.

При спостереженні та обговоренні психолог звертає увагу на фігури, їх символічне значення, а також розташування в пісочному полі та співвідношення один до одного.

Вправа «Фінальний крок» дозволяє символічно закріпити шлях до успіху та знайти внутрішній ресурс для подолання перешкод.

Психолог пропонує кожному учаснику обрати ще одну фігуру або предмет, яка символізує його успіх. Вони ставлять цю фігуру на своєму пісочному полі в місці, де вважають, що цей успіх можливий.

Після цього кожен учасник має взяти ще один додатковий символ – ресурс або дію, яка допоможе досягти успіху (це може бути «віра в себе», «підтримка друзів», «цілеспрямованість» тощо).

Заключне слово психолога: важливо наголосити, що шлях до успіху – це не лише досягнення, а й досвід, перешкоди, підтримка та власні висновки. Кожен із учасників уже має всі необхідні ресурси, щоб рухатися вперед.

Зустріч 10 (сесія). «Побудуй своє Я»

Мета: допомогти підлітку усвідомити свої уявлення про себе, підвести підсумки всього процесу

Засіб для роботи: контейнер з піском, колекція мініатюрних фігур, вода, свічки та інші матеріали для самовираження (пластилін, глина, тканини тощо).

Інструкція для досліджуваного: «Побудуй своє Я»:

Обговорення:

1. Розкажи про обрані фігури, що вони означають для тебе?
2. Що ти відчуваєш?
3. Що хочеш зробити?
4. Що ти тепер розумієш про себе краще?

Після кожної сесії з підлітками відбувається підведення підсумків: рефлексія емоційного стану, особистих здобутків; обмін враженнями та обговорення труднощів в процесі діяльності; висловлення побажань.

Розроблена програма розвивально-корекційного впливу пройшла апробацію в шкільному сеттингу та в умовах психологічного центру, вона може використовуватись в індивідуальній та груповій роботі з підлітками від 12 до 15 років.

Протокол Сендплей-терапевта

Дата _____

ПІБ (чи як бажає підліток, щоб до нього звертались) _____

Вік, та дата народження _____

Короткі біографічні дані (або коротко розкажіть про себе) _____

Тема зустрічі _____

(завдання) _____

Ознайомлення з методом “Сендплей” (пропоную Вам інструмент, що допоможе побачити ситуацію чи рішення проблеми; інструмент, що дає можливість виразити внутрішні переживання чи бачення назовні; тут все може бути всім; довіртесь своїм відчуттям та бажанням, іноді руки знають те, над чим марно б'ється розум). Час на створення картини 10-15 хвилин, дайте знати, коли процес буде завершеним.

Реакція підлітка _____

Інструкція для роботи в пісочному полі _____

Процес побудови картини в пісочному полі (всі деталі дії підлітка, первинні об'єкти та змінні, емоції, міміка, використанні вологого чи сухого піску, коментарі, інсайти та висновки, час побудови і перебування в процесі) _____

Висновок підлітка по завершенні виконання _____

Висновок в кінці роботи психологом _____

Психолог _____