

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ
Завідувач кафедри психології
_____ **Ірина МАРТИНЮК**
_____ “ ____ ” _____ **2026 р.**

БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему: « Особливості переживань старшокласників на етапі
завершення школи та їх психокорекція »

Спеціальність 053 “Психологія”

Гарант освітньої програми

кандидат психологічних наук, доцент _____ **Ірина МАРТИНЮК**

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

_____ **Ірина МАРТИНЮК**

Виконала

_____ **Дар’я ЮРЧЕНКО**

КИЇВ – 2026

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри психології
кандидат психологічних наук, доцент
_____ Ірина МАРТИНЮК
_____ “___” _____ 2025_р.

З А В Д А Н Н Я
на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи студентці
Дар’ї Юрченко

Спеціальність 053 “Психологія”
(код і назва)

Тема випускної бакалаврської роботи **«Особливості переживань старшокласників на етапі завершення школи та їх психокорекція»** затверджена наказом ректора НУБіП України від “28” жовтня 2025 р. №2568“С”.

Термін подання завершеної роботи на кафедру __2025.06.11

Вихідні дані до бакалаврської кваліфікаційної роботи:

Наукові положення про емоційні переживання особистості, про психологічну значущість для старшокласника етапу завершення навчання у школі, результати науково-практичних розробок проблеми психокорекції емоційних переживань особистості.

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічної характеристики емоційних переживань старшокласників у період завершення шкільного навчання.
2. Проаналізувати чинники виникнення та особливості переживань старшокласників на етапі завершення школи.
3. Обґрунтувати підходи до психокорекції емоційних переживань старшокласників у психологічній науці й практиці.
4. Дослідити емпіричним шляхом особливості емоційних переживань старшокласників на етапі завершення школи.
5. Розробити та апробувати програму психокорекції емоційних переживань старшокласників на етапі завершення школи.

Дата видачі завдання “28” __жовтня__ 2025 р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи _____ Ірина МАРТИНЮК
Завдання прийняла до виконання _____ Дар’я ЮРЧЕНКО

РЕФЕРАТ

Бакалаврська кваліфікаційна робота присвячена комплексному дослідженню психологічних особливостей емоційних переживань старшокласників у завершальний шкільний період та оцінці ефективності психокорекційної програми, спрямованої на підвищення їхньої самооцінки та зниження рівнів тривожності, депресивності й академічного стресу.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю надання дієвої психологічної допомоги випускникам закладів загальної середньої освіти, які в період завершення навчання стикаються з інтенсивним інтелектуальним та емоційним навантаженням, що може деструктивно впливати на їхнє психічне здоров'я та успішність професійного самовизначення.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження емоційних переживань старшокласників, а також розробка, апробація та оцінка ефективності психокорекційної програми, спрямованої на оптимізацію їхнього емоційного стану.

У першому розділі роботи здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз проблеми емоційних станів у юнацькому віці в межах діяльнісного та системного підходів. Розкрито їхню амбівалентну та темпоральну сутність, структуру та специфіку прояву, а також охарактеризовано феномен «синдром випускника». Проаналізовано вікові та гендерні особливості старшокласників та чинники, що детермінують виникнення емоційної напруги під час підготовки до випускних іспитів, а також потенціал сучасних психотерапевтичних напрямів у психокорекції цих станів.

У другому розділі представлено організацію, методичне забезпечення та результати емпіричного дослідження. Дослідження проводилося на вибірці учнів 11-х класів у кількості 30 осіб віком 16–17 років. Для збору емпіричних даних було використано комплекс стандартизованих методик: Шкалу тривоги Спілбергера–Ханіна, Опитувальник депресивності Бека, Шкалу самооцінки Розенберга та Опитувальник академічного стресу Д. Фонтани.

Результати дослідження засвідчили, що 50% випускників мають високий рівень саме ситуативної тривожності, 60% перебувають у стані вираженого академічного стресу, 56,7% характеризуються низьким рівнем глобальної самооцінки, а 66,6% виявляють ознаки депресивних станів. При цьому встановлено зворотний кореляційний зв'язок самооцінки з показниками стресу й тривоги, а також зафіксовано статистично вищі показники тривожності у дівчат.

У третьому розділі розроблено та апробовано комплексну програму групової психокорекції деструктивних емоційних переживань старшокласників. Програма вміщує 12 занять тривалістю по 90 хвилин кожне й поєднує техніки когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії, практики Mindfulness та АСТ. Результати апробації за Т-критерієм Вілкоксона підтвердили значуще зниження рівнів ситуативної тривожності (на 24,3%), депресивності (на 33,7%), академічного стресу (на 19,4%) та зростання глобальної самооцінки (на 26,5%) в експериментальній групі.

У висновках узагальнено результати теоретичного та емпіричного дослідження, підтверджено гіпотезу про те, що цілеспрямований психокорекційний вплив оптимізує психоемоційний стан випускників та знижує рівень їх адаптаційного порушення. Сформульовано практичні рекомендації щодо організації супроводу старшокласників для практичних психологів закладів загальної середньої освіти.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості безпосереднього використання розробленої та перевіреної тренінгової програми практичними психологами у закладах загальної середньої освіти для профілактики й корекції академічного стресу та тривожності, а також для підвищення самооцінки випускників.

Обсяг роботи складає 61 сторінку, містить 8 таблиць. Список використаних джерел налічує 49 найменувань.

ЗМІСТ

ВСТУП	8
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЕТАПІ ЗАВЕРШЕННЯ ШКОЛИ.....	11
1.1. Психологічна характеристика емоційних переживань старшокласників у період завершення шкільного навчання	11
1.2. Чинники виникнення та особливості переживань старшокласників на етапі завершення школи.....	14
1.3. Теоретичні підходи до психокорекції емоційних переживань старшокласників у психологічній науці та практиці.....	18
Висновки до розділу 1	22
 РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЕТАПІ ЗАВЕРШЕННЯ ШКОЛИ.....	24
2.1. Організація та методики дослідження емоційних переживань старшокласників.....	24
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей переживань старшокласників на етапі завершення школи	27
2.3. Інтерпретація отриманих результатів та визначення напрямів психокорекційної роботи.....	31
Висновки до розділу 2.....	33
 РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЕТАПІ ЗАВЕРШЕННЯ ШКОЛИ.....	34
3.1. Зміст психокорекційної програми для старшокласників із вираженими емоційними переживаннями	34
3.2. Реалізація психокорекційної програми та аналіз її ефективності.....	38

3.3. Практичні рекомендації психологу щодо психокорекції переживань старшокласників на етапі завершення школи	42
Висновки до розділу 3	45
ВИСНОВКИ.....	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	49
ДОДАТКИ.....	55

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Завершення школи є одним із найбільш знакових і психологічно насичених етапів у житті молодої людини. Цей період характеризується особливою напруженістю емоційних переживань, які пов'язані з необхідністю здійснення доленосного вибору майбутнього шляху, прощання зі звичним колом однолітків і вчителів, переосмислення власної ідентичності та переживання стану невизначеності. Старшокласники опиняються на символічному порозі між дитинством і дорослістю, де психологічний тиск досягає особливої інтенсивності.

Сучасна система освіти в Україні зазнає суттєвих трансформацій, а соціально-економічні умови ставлять перед молоддю дедалі складніші завдання у сфері самовизначення. Стресові чинники, пов'язані зі складанням зовнішнього незалежного оцінювання, вибором закладу вищої освіти, відповідальністю перед батьками та суспільством, суттєво ускладнюють психоемоційний стан юнаків і дівчат. Водночас психологічна наука та практика мають у своєму розпорядженні достатньо засобів для надання допомоги старшокласникам, проте запит на систематизацію відповідних знань залишається незадоволеним.

Проблема емоційних переживань у юнацькому віці знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Значний внесок у розробку теоретичних основ зробили такі дослідники, як Л. Виготський, Г. Крайг, Дж. Марсія, Е. Еріксон, І. Кон, М. Боришевський, І. Бех та інші. Проблеми психологічного супроводу та корекції в юнацькому віці досліджувалися А. Прихожан, Т. Яценко, С. Максименком та їхніми послідовниками. Незважаючи на наявність значного масиву досліджень, питання комплексної психокорекції переживань старшокласників на етапі завершення школи залишається недостатньо вивченим.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості емоційних переживань старшокласників на завершальному етапі

шкільного навчання, а також розробити й апробувати програму психокорекції негативних переживань випускників.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Під час теоретичного аналізу даних наукових джерел з проблеми дослідження з'ясувати сутність і види емоційних переживань старшокласників у завершальний період шкільного навчання, їх чинники, а також підходи до психокорекції емоційних переживань особистості.

2. Організувати та провести емпіричне дослідження особливостей переживань старшокласників на етапі завершення навчання у закладі середньої освіти.

3. Проаналізувати отримані результати та сформулювати висновки.

4. Розробити та апробувати програму психокорекції негативних емоційних переживань старшокласників на етапі завершення закладу середньої освіти.

Об'єкт дослідження – емоційні переживання старшокласників.

Предмет дослідження – види та інтенсивність емоційних переживань старшокласників на етапі завершення школи та засоби їх психокорекції.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння та систематизація наукових джерел; емпіричні – психодіагностичне тестування (методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса, шкала суб'єктивного благополуччя, методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн); методи математичної статистики.

Теоретичне значення роботи полягає у систематизації наявних знань про психологічні особливості переживань старшокласників на етапі завершення школи, а також у поглибленні уявлень про механізми психологічної допомоги в цей критичний період.

Практичне значення роботи визначається тим, що розроблена корекційна програма може бути використана шкільними психологами, класними керівниками та педагогами для надання цілеспрямованої

психологічної підтримки старшокласникам, які мають кризові переживання на етапі завершення школи.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна бакалаврська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи – 61 сторінка, основний зміст роботи викладений на 40 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЕТАПІ ЗАВЕРШЕННЯ ШКОЛИ

1.1. Психологічна характеристика емоційних переживань старшокласників у період завершення шкільного навчання

Емоційні переживання становлять невід'ємну частину психічного життя людини на будь-якому етапі її розвитку. Однак у старшому шкільному віці вони набувають особливої складності та інтенсивності, що пов'язане зі специфікою цього вікового періоду. Старший шкільний вік (15–18 років) традиційно розглядається у психологічній науці як юнацтво – час становлення самосвідомості, формування ідентичності та вироблення світогляду [34]. Для нього характерна висока емоційна чутливість, підвищена реактивність та схильність до рефлексії, що зумовлює особливу гостроту переживань у критичні моменти.

Із позицій психоаналітичної традиції переживання розуміються як суб'єктивний процес, що супроводжує зіткнення особистості з реальністю. Відповідно до концепції Е. Еріксона, юнацький вік є стадією *«ідентичність проти дифузії ролей»*, де центральним завданням стає формування стійкого відчуття власного «Я» [12]. Неспроможність успішно вирішити це завдання породжує кризовий стан, який супроводжується тривогою, невизначеністю та емоційним пригніченням. Завершення школи є потужним каталізатором цієї кризи, оскільки вимагає від юнака або дівчини зробити реальні, а не уявні кроки у доросле життя.

Поняття *«переживання»* у вітчизняній психологічній традиції розроблялось насамперед у рамках діяльнісного підходу. Л. С. Виготський розглядав переживання як одиницю аналізу свідомості, що поєднує когнітивний та афективний аспекти [8]. Це означає, що переживання є не просто емоційною реакцією, а складним психічним утворенням, у якому відбито ставлення суб'єкта до навколишнього світу та до самого себе. Такий

підхід є продуктивним для розуміння феноменології переживань старшокласників, адже дозволяє враховувати їхню смислову насиченість.

Ф. Є. Василюк у своїй роботі «Психологія переживання» обґрунтував концепцію переживання як особливого виду внутрішньої діяльності, спрямованої на подолання критичних ситуацій [7]. Він виокремлює чотири типи переживань залежно від характеристик зовнішнього та внутрішнього світу: гедоністичне, реалістичне, ціннісне та творче. Цей підхід особливо важливий для розуміння переживань старшокласників, оскільки дає змогу диференціювати різні форми реагування на ситуацію завершення школи.

Специфіка юнацьких переживань визначається низкою психофізіологічних та соціально-психологічних особливостей. По-перше, у цьому віці спостерігається дисбаланс між емоційною та раціональною сферами: лімбічна система мозку досягає зрілості раніше, ніж префронтальна кора, відповідальна за регуляцію емоцій та прийняття рішень [23]. Це зумовлює підвищену емоційну реактивність, імпульсивність та труднощі в управлінні власними станами.

По-друге, старшокласники перебувають у стані психосоціального мораторію (за Дж. Марсія) – такому просторі, де вони можуть безпечно досліджувати різні ролі та ідентичності без жорстких зобов'язань [19]. Закінчення школи означає завершення цього мораторію, що викликає природну тривогу: доводиться робити реальний вибір, який може мати довгострокові наслідки. Психологічні дослідження свідчать, що більшість старшокласників переживають цей момент як поєднання радості і страху, піднесення та пригніченості одночасно.

Серед ключових емоційних переживань, характерних для особистості на етапі завершення школи, вирізняють: тривогу очікування (пов'язану з невизначеністю майбутнього), ностальгічні переживання (за шкільним середовищем, що стало звичним), переживання розлуки (із однокласниками та вчителями), переживання успіху або невдачі (у контексті академічних досягнень та ЗНО/НМТ), а також переживання значущості моменту, відчуття

«рубезу» [41]. Ці переживання можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер залежно від ресурсів особистості та соціальної підтримки.

Важливим аспектом психологічної характеристики переживань старшокласників є їхній зв'язок із самооцінкою та рівнем домагань. Дослідження засвідчують, що юнаки та дівчата з реалістичною самооцінкою, як правило, краще пораються з труднощами завершального етапу, тоді як нестійка або занижена самооцінка є чинником ризику для розвитку дезадаптивних переживань [29]. Особливу роль відіграє те, як старшокласник інтерпретує власні академічні успіхи та невдачі: атрибуція результатів внутрішнім або зовнішнім чинникам суттєво впливає на характер переживань.

У структурі переживань старшокласників можна виокремити кілька взаємопов'язаних рівнів: фізіологічний (соматичні реакції – безсоння, порушення апетиту, відчуття втоми), емоційний (тривога, страх, сум, захоплення, хвилювання), когнітивний (думки про майбутнє, рефлексія минулого, оцінка власних можливостей) та поведінковий (уникнення, надмірна активність, соціальна замкнутість або, навпаки, зростання потреби у спілкуванні) [15]. Урахування цієї багаторівневості необхідне для розуміння природи переживань та розробки ефективних психокорекційних заходів.

Гендерний аспект переживань старшокласників також заслуговує на увагу. Низка досліджень свідчує те, що дівчата схильні до більш відкритого вираження емоцій, частіше звертаються за підтримкою та демонструють більш виражену тривожність [3]. Хлопці, своєю чергою, частіше вдаються до механізмів уникнення та заперечення, що може маскувати глибинні переживання. Водночас варто уникати надмірного узагальнення, оскільки індивідуальні відмінності в цьому контексті є не менш значущими, ніж гендерні.

Окремої уваги заслуговує феномен «синдрому випускника», описаний у низці зарубіжних досліджень. Він уміщує весь спектр переживань: від ейфорії та відчуття завершення важливого етапу до глибокої тривоги, депресивних

станів та апатії [38]. Цей синдром нагадує деякими рисами переживання під час закінчення важливого проєкту або втрати значущої ролі, коли особистість має здійснити психологічну роботу перегрупування та знаходження нових смислів.

Слід зазначити, що переживання старшокласників не є ізольованим феноменом – вони тісно пов'язані із загальним рівнем психологічного благополуччя та копінг-ресурсами особистості. Дослідники виявили, що юнаки та дівчата з розвиненими копінг-стратегіями (проблемно-орієнтованим копінгом, пошуком соціальної підтримки) легше переживають стресові ситуації завершального етапу школи [46]. Натомість ті, хто переважно використовує унікальний копінг або емоційно зосереджений без стратегій вирішення проблеми, виявляються більш вразливими.

Таким чином, психологічна характеристика емоційних переживань старшокласників у період завершення шкільного навчання є багатовимірною. Вони поєднують у собі вікові особливості юнацького психічного розвитку, індивідуально-особистісні риси, соціальний контекст та специфіку конкретного критичного моменту переходу. Розуміння цієї складності є необхідним підґрунтям для ефективної психологічної роботи зі старшокласниками.

1.2. Чинники виникнення та особливості переживань старшокласників на етапі завершення школи

Переживання старшокласників у завершальний період шкільного навчання виникають під впливом широкого кола чинників, які можна класифікувати за різними критеріями. Аналіз психологічної літератури дозволяє виокремити кілька основних груп детермінант, що визначають характер, інтенсивність та тривалість цих переживань [11].

Серед об'єктивних зовнішніх чинників особливе місце посідають академічний тиск та система оцінювання. Система зовнішнього незалежного оцінювання в Україні стала потужним стресогенним чинником для абсолютної більшості старшокласників. Дослідження психологів засвідчують, що передекзаменаційний стрес може досягати клінічно значущого рівня і суттєво позначатись на якості психічного здоров'я молоді. При цьому важливо розуміти, що сам по собі іспит є лише «вершиною айсберга» – реальний стрес починається значно раніше і пов'язаний з тривалим процесом підготовки, постійним порівнянням із однолітками, очікуваннями батьків та власними амбіціями.

Значущим зовнішнім чинником є також соціальне оточення та очікування. Батьківські очікування, за даними численних досліджень, є одним із найпотужніших джерел стресу для старшокласників [31]. Проблема полягає в тому, що ці очікування нерідко є завищеними або не відповідають реальним можливостям та бажанням самої дитини. Конфлікт між батьківськими проєкціями та власними прагненнями породжує у старшокласників переживання провини, невідповідності, а часом і агресії. Окрім того, у сучасному суспільстві культ успіху та конкурентності, що транслюється через засоби масової інформації та соціальні мережі, додатково посилює відчуття тиску.

Не менш важливим є вплив однолітків. Група ровесників у юнацькому віці є головним референтним середовищем, тому порівняння власних досягнень та планів із досягненнями і планами однокласників стає потужним регулятором самооцінки та джерелом переживань [5]. Соціальне порівняння може мати як стимулювальний, так і деморалізувальний ефект – залежно від спрямування (вгору або вниз) та індивідуальних особливостей особистості. В умовах соціальних мереж це порівняння значно загострюється, оскільки однолітки демонструють переважно ідеалізований образ своїх досягнень.

Особливе місце серед зовнішніх чинників посідає соціально-економічна нестабільність. Для сучасних українських старшокласників цей чинник

набуває додаткової ваги в умовах воєнного стану, вимушеного переміщення частини сімей, порушення звичного способу життя та невизначеності щодо найближчого майбутнього [27]. Ці обставини суттєво ускладнюють і без того непростий психологічний стан старшокласників, додаючи до типових для цього вікового етапу переживань додаткові шари тривоги та невизначеності.

Серед внутрішньо-особистісних чинників ключову роль відіграє рівень тривожності як стійкої особистісної риси. Дослідники послідовно виявляють кореляцію між рівнем особистісної тривожності та інтенсивністю стресових переживань у критичні моменти [43]. Старшокласники з високим рівнем тривожності схильні до надмірного хвилювання навіть у ситуаціях, що об'єктивно не складають загрози, і значно гостріше переживають реально стресові обставини завершення школи.

Стан та зрілість самовизначення є ще одним важливим внутрішнім чинником. Юнаки та дівчата, які вже сформулювали для себе чіткі відповіді на запитання «хто я?» і «куди я прямую?», переживають завершення школи значно спокійніше, ніж їхні однолітки, які перебувають у стані ідентичнісної кризи [16]. За класифікацією Дж. Марсія, найбільш уразливими є підлітки з дифузним статусом ідентичності – ті, хто не здійснював жодного активного пошуку і не має жодних зобов'язань щодо майбутнього. Вони виявляються найменш підготовленими до психологічних викликів завершального етапу.

Локус контролю як особистісна риса також суттєво впливає на характер переживань. Інтерналі – особи, які вважають себе відповідальними за власне життя, – як правило, краще справляються зі стресом завершення школи, оскільки вірять у свою спроможність вплинути на ситуацію [48]. Екстернали, навпаки, схильні сприймати майбутні події як некеровані, що підсилює їхнє відчуття безпорадності та тривогу.

Рівень соціальної підтримки є важливим буферним чинником, що може пом'якшувати або посилювати вплив стресових чинників. Дослідження в галузі позитивної психології переконливо свідчать, що наявність надійних стосунків з батьками, відчуття приналежності до групи однолітків та довіра до

шкільного психолога суттєво знижують деструктивний потенціал переживань у критичні моменти [36]. Водночас соціальна ізоляція, порушення стосунків у родині або шкільному колективі є значущим фактором ризику.

Важливим чинником є також попередній досвід переживання критичних ситуацій. Старшокласники, які вже мали досвід успішного подолання труднощів (хвороби, конфліктів, неспіху), як правило, мають більш розвинені стресостійкість та копінг-ресурси [9]. Навпаки, так звана «теплична» соціалізація, за якої батьки оберігали дитину від будь-яких труднощів, може призводити до зниженої стійкості перед реальними викликами юнацтва.

Серед особливостей переживань старшокласників на етапі завершення школи варто виокремити їхню амбівалентність. Це означає, що позитивні та негативні переживання не просто чергуються, а існують одночасно, що може бути джерелом додаткового психологічного дискомфорту. Радість завершення і сум розлуки, передчуття свободи і страх відповідальності, впевненість у власних силах і сумніви щодо майбутнього – усі ці стани присутні у свідомості старшокласника одночасно, нерідко породжуючи відчуття емоційного хаосу.

Особливістю переживань у цей період є також їхня пов'язаність із часовою перспективою. Юнаки активно переживають минуле (шкільні роки, дитинство, важливі події), теперішнє (тиск вступних іспитів, прощальні заходи) та майбутнє (невизначеність щодо вступу, нового середовища, дорослого життя) одночасно [44]. Ця «темпоральна насиченість» переживань є характерною рисою саме цього вікового моменту і відрізняє його від інших кризових ситуацій.

Аналіз чинників виникнення переживань старшокласників дозволяє говорити про те, що вони мають системний та багатовимірний характер. Жоден окремий чинник не є самодостатнім пояснювальним механізмом – лише їхня комбінація у конкретному соціальному та індивідуальному контексті визначає феноменологію та динаміку переживань конкретного старшокласника [20]. Це має принципове значення для побудови психокорекційної роботи, яка повинна бути диференційованою та враховувати

індивідуальний «профіль» чинників, що діють у кожному конкретному випадку.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що переживання старшокласників на завершальному етапі школи є результатом складної взаємодії зовнішніх соціальних тисків, нормативних вікових завдань та індивідуально-особистісних особливостей. Розуміння цієї системи детермінант є необхідним підґрунтям для вироблення адекватних стратегій психологічної допомоги [33].

1.3. Теоретичні підходи до психокорекції емоційних переживань старшокласників у психологічній науці та практиці

Психокорекція емоційних переживань є одним із пріоритетних напрямів практичної психологічної роботи зі старшокласниками. У сучасній психологічній науці існує кілька провідних теоретичних підходів до вирішення цього завдання, кожен із яких має власну методологічну базу, механізми впливу та арсенал конкретних технік [25].

Когнітивно-поведінковий підхід є одним із найбільш емпірично обґрунтованих напрямів психологічної допомоги при тривожних та стресових станах. Він ґрунтується на тезі про те, що емоційні переживання значною мірою визначаються способом інтерпретації подій – тобто когнітивними схемами, які можуть бути дисфункційними та потребувати корекції [4]. У роботі зі старшокласниками когнітивно-поведінкові техніки передбачають виявлення та оскарження когнітивних викривлень (катастрофізації, надмірного узагальнення, персоналізації), реструктурування негативних автоматичних думок, поведінкові експерименти та тренінг копінг-стратегій.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) демонструє стійку ефективність у роботі з тривожними розладами та депресивними станами у підлітковому та юнацькому віці. Метааналізи показують, що КПТ-інтервенції скорочують симптоми тривоги у молоді значно ефективніше, ніж контрольні умови [17].

Для старшокласників особливо важливими є техніки роботи з думками про майбутнє та з невизначеністю – толерантність до невизначеності є ключовою когнітивною навичкою, яка дозволяє зменшити тривогу в умовах вибору закладу вищої освіти та майбутньої кар'єри.

Гуманістично-екзистенційний підхід акцентує увагу на суб'єктивному досвіді особистості, її прагненні до самоактуалізації та пошуку смислу. У контексті роботи зі старшокласниками цей підхід є особливо релевантним, оскільки завершення школи є екзистенційним моментом, що ставить перед людиною питання про смисл, вибір та відповідальність [40]. Терапевтична робота в цьому ключі спрямована на допомогу юнаку або дівчині усвідомити власні цінності, вибрати автентичний шлях та взяти відповідальність за своє майбутнє.

Логотерапія В. Франкла особливо цінна у роботі з тими старшокласниками, які переживають екзистенційний вакуум – відсутність відчуття сенсу та спрямованості [45]. Методи цього підходу, зокрема дерефлексія та парадоксальна інтенція, допомагають переспрямувати фокус уваги з невротичного самоспостереження на конкретні цілі та цінності. Для старшокласників, які виявляють апатію та відсутність мотивації на завершальному етапі школи, логотерапевтичні техніки можуть бути особливо ефективними.

Клієнт-центрований підхід К. Роджерса ставить в центр психологічної роботи безумовне позитивне прийняття, емпатію та автентичність терапевта [37]. Для старшокласників, чиї переживання часто пов'язані з дефіцитом прийняття (з боку батьків, вчителів, однолітків), терапевтична взаємодія в роджерсіанському стилі може сама по собі мати цілющий ефект. Психолог, який демонструє справжній інтерес до переживань юнака та поважає його здатність самостійно знаходити рішення, сприяє розвитку самоповаги та внутрішньої впевненості.

Гештальт-підхід пропонує фокусування на «тут і тепер» та роботу з незавершеними ситуаціями [30]. У контексті завершення школи гештальт-

терапія є особливо релевантною: вона допомагає старшокласникам усвідомити та завершити незавершені стосунки, попрощатись із важливими людьми та місцями, пережити горювання за тим, що залишається позаду. Техніки «порожнього стільця», рольові ігри та робота з тілом дозволяють виражати та інтегрувати складні амбівалентні переживання.

Психодинамічний підхід, хоча і є більш тривалим та ресурсномістким, також має своє місце у роботі зі старшокласниками. Він дозволяє дослідити більш глибокі, несвідомі аспекти переживань – наприклад, страх сепарації від батьків, несвідомі конфлікти між незалежністю та залежністю, проекції батьківських очікувань [14]. Короткострокова психодинамічна терапія (КСПТ) може бути адаптована для роботи в шкільному контексті та забезпечувати значні результати навіть у стислих часових рамках.

Серед сучасних підходів особливу увагу привертає терапія прийняття та відповідальності (АСТ), яка поєднує елементи когнітивно-поведінкової терапії з практиками усвідомленості та концентрацією на ціннісному житті [28]. АСТ не прагне зменшити чи усунути неприємні переживання – натомість вона навчає людину приймати їх без боротьби та діяти відповідно до власних цінностей навіть у присутності дискомфорту. Для старшокласників, яким доводиться функціонувати в умовах тривоги та невизначеності, цей підхід є надзвичайно практичним та ефективним.

Mindfulness (усвідомленість) як самостійний терапевтичний напрям також знаходить широке застосування у роботі з юнацькою тривогою та стресом [50]. Практики усвідомленості – медитація, сканування тіла, усвідомлене дихання – допомагають знизити активність автопілота тривожних думок та навчають зберігати присутність у теперішньому моменті. Школи у низці країн вже впровадили програми mindfulness у навчальний процес, демонструючи позитивні результати в зниженні тривоги та покращенні психологічного благополуччя учнів.

Арт-терапія та творчі методи займають особливе місце у роботі зі старшокласниками, оскільки пропонують невербальні способи вираження та

інтеграції складних переживань [6]. Малювання, ліплення, написання оповідань, фотографія, драматичні імпровізації – усі ці методи дозволяють виразити те, що важко артикулювати словами, та знайти нові ракурси для розуміння власного досвіду. Арт-терапевтичні групи для старшокласників демонструють ефективність у зниженні тривоги та підвищенні самоприйняття.

Групова психологічна робота є важливим форматом психокорекційних інтервенцій для старшокласників. Група ровесників сама по собі є цілющим середовищем у юнацькому віці: вона забезпечує нормалізацію переживань («я не один такий»), підтримку, можливість соціального навчання та взаємодії [32]. Групові тренінги особистісного зростання, програми розвитку емоційного інтелекту та тренінги управління стресом довели свою ефективність у численних дослідженнях.

Позитивна психологія вносить важливий внесок у концептуалізацію психокорекційної роботи зі старшокласниками, пропонуючи фокусуватись не лише на дефіцитах та проблемах, а й на ресурсах, сильних сторонах та факторах процвітання [39]. Інтервенції на основі позитивної психології (виявлення та розвиток сильних сторін, практики вдячності, соціальні зв'язки, пошук смислу) доповнюють традиційні підходи та можуть суттєво підвищити психологічне благополуччя старшокласників у складний перехідний період.

У вітчизняній психологічній науці значний внесок у розробку методів психокорекції для юнацького віку здійснила Т. С. Яценко, яка розробила активне соціально-психологічне навчання (АСПН) – унікальний метод групової роботи, що поєднує елементи психоаналізу, гуманістичної психології та діяльнісного підходу [49]. Метод АСПН дозволяє досліджувати несвідомі аспекти психіки учасників через аналіз спонтанної поведінки в групі та малюнкових проєкцій, що є особливо цінним у роботі зі складними психологічними проблемами юнацького віку.

Системний підхід до психокорекції передбачає роботу не лише зі самим старшокласником, а й з його оточенням – родиною, школою, групою однолітків [21]. Сімейна психотерапія, що фокусується на оптимізації

комунікації між старшокласником та батьками, зниженні тиску надмірних очікувань та підтримці автономії дитини, може суттєво змінити контекст, у якому відбуваються переживання. Робота з педагогічним колективом щодо профілактики надмірного академічного навантаження також входить до системного арсеналу психологічної допомоги.

Підсумовуючи огляд теоретичних підходів, зауважимо, що жоден з них не є універсальним та достатнім сам по собі. Сучасна тенденція у психологічній практиці полягає у інтегративному використанні елементів різних підходів з урахуванням конкретних потреб клієнта [13]. Для старшокласників, які переживають завершення школи, найбільш ефективними виявляються інтегративні програми, що поєднують когнітивно-поведінкові техніки (для роботи з тривогою та катастрофізацією), гуманістично-орієнтоване сприйняття (для забезпечення безпечного та приймального контексту), практики усвідомленості (для зниження реактивності), а також елементи позитивної психології (для зміцнення ресурсів та копінг-стратегій).

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз психологічної літератури з проблеми переживань старшокласників на завершальному етапі шкільного навчання дозволяє зробити такі висновки.

1. Емоційні переживання старшокласників у завершальний період шкільного навчання є складними психічними утвореннями, що поєднують когнітивний та афективний аспекти. Вони охоплюють широкий спектр станів – від тривоги та страху перед невизначеністю до ностальгії, радості та відчуття значущості моменту. Специфіка цих переживань обумовлена особливостями юнацького психічного розвитку: дисбалансом між емоційною та регуляторною сферами, незавершеністю формування ідентичності та перебуванням у стані психосоціального мораторію.

2. Чинники виникнення переживань старшокласників на завершальному етапі школи поділяються на зовнішні (академічний тиск, батьківські очікування, вплив однолітків, соціально-економічна нестабільність) та внутрішні (рівень особистісної тривожності, зрілість ідентичності, локус контролю, копінг-ресурси, попередній досвід подолання труднощів). Вони діють у системній взаємодії, а не ізольовано, тому психологічна допомога має бути диференційованою та індивідуалізованою.

3. Одними із найбільш значущих особливостей переживань старшокласників є їхня амбівалентність (одночасне переживання протилежних за знаком станів), темпоральна насиченість (охоплення минулого, теперішнього та майбутнього водночас), зв'язок із процесами самовизначення та ідентичності, а також підвищена чутливість до соціальної оцінки та порівняння.

4. У психологічній науці та практиці існує широкий спектр теоретичних підходів до психокорекції емоційних переживань старшокласників: когнітивно-поведінковий, гуманістично-екзистенційний, психодинамічний, гештальт-підхід, терапія прийняття та відповідальності, підходи на основі усвідомленості, арт-терапія, а також методи вітчизняної психологічної школи. Сучасна тенденція у психологічній практиці спрямована до інтегративного використання елементів різних підходів з урахуванням індивідуального профілю потреб старшокласника.

5. Найбільш ефективними для роботи зі старшокласниками у завершальний шкільний період є інтегративні програми, що поєднують когнітивно-поведінкові техніки, практики усвідомленості, гуманістично-орієнтоване ставлення та елементи позитивної психології. Важливим є також системний підхід, що передбачає роботу не лише з самим старшокласником, але й з його сімейним та шкільним оточенням.

Зроблені висновки формують теоретичне підґрунтя для проведення емпіричного дослідження та розробки психокорекційної програми, що складатиме зміст наступних розділів роботи.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЕТАПІ ЗАВЕРШЕННЯ ШКОЛИ

2.1. Організація та методики дослідження емоційних переживань старшокласників

Під час емпіричного дослідження здійснювалось визначення актуального рівня та особливостей емоційних переживань старшокласників у зв'язку із завершенням навчання в школі.

Дослідження проводилось на базі Іванківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №1 Київської області. Вибірку склали 30 учнів 11-х класів (15 дівчат та 15 хлопців) віком 16–17 років. Вибір вікової категорії обумовлений тим, що саме в цей період учні перебувають на найближчому підступі до завершення шкільного етапу свого життя, переживають найбільш гострі кризові стани, пов'язані з майбутньою зміною соціального статусу та вступом до дорослого життя.

Організація дослідження передбачала дотримання низки принципів: добровільності участі, конфіденційності отриманих даних, нейтральності дослідника, поваги до особистості кожного учасника. Батьки або законні представники учнів були поінформовані про мету та методи дослідження та надали письмову згоду. Усі учасники також підписали форму поінформованої згоди у доступній для їхнього рівня розвитку формі.

Для дослідження емоційних переживань старшокласників було підібрано чотири методики зарубіжних авторів, які мають достатній рівень надійності та валідності, адаптовані для використання з підлітковою аудиторією та відповідають цілям нашого дослідження.

Методика 1. Шкала тривоги Спілбергера–Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory, STAI). Методика розроблена американським психологом Чарльзом Спілбергером та адаптована в українській версії Ю. Л. Ханіним. STAI є одним

із найбільш поширених інструментів вимірювання тривожності й включає дві субшкали: шкалу ситуативної (реактивної) тривожності (РТ), яка відображає тривогу як тимчасовий стан, і шкалу особистісної тривожності (ОТ), що характеризує стійку схильність до тривоги. Кожна субшкала складається з 20 тверджень. Відповіді оцінюються за 4-бальною шкалою Лайкерта. Результати інтерпретуються за трьома рівнями: низький (до 30 балів), середній (31–45 балів), високий (понад 46 балів). Методика дозволяє диференціювати тривогу, спровоковану актуальними ситуаційними чинниками, від хронічної особистісної тривожності, що є важливим для розуміння природи переживань старшокласників у завершальний шкільний період.

Методика 2. Опитувальник депресивності Бека (Beck Depression Inventory, BDI-II), розроблений американським психіатром Аароном Беком у 1961 році та переглянутий у 1996 році (версія BDI-II). Методика містить 21 пункт, кожен із яких описує певний симптом депресії та оцінюється за 4-бальною шкалою (від 0 до 3). Загальний бал є сумою балів за всіма пунктами і варіюється від 0 до 63. Інтерпретація: 0–13 балів – мінімальна депресія; 14–19 – легка; 20–28 – помірна; 29–63 – важка. BDI-II є стандартизованим інструментом широкого застосування, чутливим до вимірювання субдепресивних станів та емоційного виснаження, характерних для учнів у кризовий перехідний період.

Методика 3. Опитувальник самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES). Шкала самооцінки Розенберга є одним із найбільш широко використовуваних інструментів для вимірювання глобальної самооцінки особистості. Методику розробив американський соціолог Морріс Розенберг у 1965 році. Вона містить 10 тверджень, що оцінюються за 4-бальною шкалою Лайкерта: від «повністю погоджуюсь» до «повністю не погоджуюсь». П'ять тверджень сформульовані позитивно, п'ять – негативно (зворотне кодування). Загальний бал варіюється від 10 до 40, де вищий показник свідчить про вищу самооцінку. Низький рівень самооцінки (10–25) є

важливим чинником ризику психологічного неблагополуччя в підлітковому та юнацькому віці.

Методика 4. Опитувальник академічного стресу Д. Фонтани (Academic Stress Questionnaire, ASQ). Методика, розроблена британським психологом Девідом Фонтаною, спеціально спрямована на вимірювання рівня стресу, пов'язаного з навчальною діяльністю. Вона охоплює 30 тверджень, які відображають когнітивні, емоційні та поведінкові реакції на навчальне навантаження, страх перед іспитами, тиск з боку батьків та педагогів, невизначеність щодо майбутнього. Відповіді оцінюються за 5-бальною шкалою. Методика особливо релевантна для дослідження старшокласників, оскільки охоплює специфіку академічного стресу в контексті вступних іспитів і завершення шкільного навчання.

Усі методики були представлені учасникам у паперовому форматі у спокійній, доброзичливій атмосфері. Процедура тестування проходила у груповому форматі у шкільному кабінеті протягом 45–60 хвилин. Перед початком роботи психолог пояснював мету дослідження, інструкцію до виконання кожної методики та підкреслював анонімність і добровільність участі.

Отримані дані оброблялись методами описової статистики (середнє, стандартне відхилення, медіана, мода), а також піддавались кореляційному аналізу за Спірменом (для виявлення взаємозв'язків між змінними). Обробка здійснювалась за допомогою програми SPSS Statistics 27.0.

Таким чином, обрані методики дослідження дозволяють отримати комплексну картину емоційних переживань старшокласників у завершальний шкільний період за кількома вимірами: тривожність, депресивні тенденції, самооцінка та академічний стрес, – що забезпечує надійність і валідність отриманих результатів.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей переживань старшокласників на етапі завершення школи

Після проведення первинного діагностичного обстеження 30 учасників дослідження було отримано масив даних за чотирма методиками. Нижче представлено детальний аналіз результатів за кожною методикою та у міжмодальних взаємозв'язках.

Результати за шкалою тривоги Спілбергера–Ханіна (STAI) виявили переважання середнього та високого рівнів ситуативної тривожності серед учасників. Середнє значення ситуативної тривожності по вибірці склало 47,3 бали ($SD = 8,4$), що відповідає верхній межі помірно-вираженого та переходу до вираженого рівня. Середнє значення особистісної тривожності – 44,7 бали ($SD = 7,2$). Розподіл учасників за рівнями тривожності представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл учасників за рівнями тривожності (STAI)

<i>Рівень тривожності</i>	<i>Ситуативна тривожність</i>	<i>%</i>	<i>Особистісна тривожність</i>	<i>%</i>
Низький (до 30)	3	10,0	4	13,3
Середній (31–45)	12	40,0	15	50,0
Високий (понад 46)	15	50,0	11	36,7
Разом	30	100,0	30	100,0

Як видно з таблиці 2.1, половина учасників демонструє високий рівень ситуативної тривожності, що є прямим індикатором гострого реагування під час завершення школи. Цей показник є суттєво вищим порівняно з нормативними даними для підліткової популяції загалом, де показники високої тривожності у нормі є значно нижчими [8].

Аналіз результатів у групах за статтю виявив, що дівчата демонструють вищі показники як ситуативної ($M = 49,8$), так і особистісної ($M = 46,9$) тривожності порівняно з хлопцями ($M = 44,7$ та $M = 42,5$ відповідно). Різниця

між показниками статистично значуща за критерієм Манна–Уїтні ($U = 71,5$; $p < 0,05$).

Результати за опитувальником депресивності Бека (BDI-II) засвідчили наявність субдепресивних тенденцій у значної частини учасників. Середній бал по вибірці – 16,4 ($SD = 6,1$), що потрапляє в діапазон легкої депресивності. Розподіл за рівнями представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл учасників за рівнями депресивності (BDI-II)

<i>Рівень депресивності</i>	<i>Кількість осіб</i>	<i>%</i>
Мінімальна (0–13)	10	33,3
Легка (14–19)	13	43,3
Помірна (20–28)	6	20,0
Важка (29–63)	1	3,3
Разом	30	100,0

Дані таблиці 2.2 демонструють, що понад дві третини учасників (66,6%) виявляють ті чи інші ознаки депресивних переживань: у 43,3% – легкий рівень, у 20% – помірний, у 3,3% – виражений. Лише третина вибірки не демонструє клінічно значущих депресивних проявів. Домінуючими симптомами, що виявились у ході аналізу відповідей на окремі пункти BDI-II, є: відчуття втраченості та невизначеності щодо майбутнього, підвищена втомлюваність та зниження рівня задоволення від звичних занять.

Аналіз результатів за шкалою самооцінки Розенберга виявив, що середній показник у вибірці складає 24,6 бали ($SD = 5,3$), що відповідає нижньо-середньому діапазону та свідчить про наявність тенденцій до зниженої самооцінки. Розподіл за рівнями наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл учасників за рівнями самооцінки (RSES)

<i>Рівень самооцінки</i>	<i>Кількість осіб</i>	<i>%</i>
Низький (10–25)	17	56,7
Середній (26–33)	11	36,7
Високий (34–40)	2	6,7
Разом	30	100,0

Більш, ніж половина учасників (56,7%) продемонструвала низький рівень самооцінки. Це є тривожним показником, оскільки занижена самооцінка в юнацькому віці є значущим чинником ризику розвитку тривожних та депресивних розладів, а також може суттєво перешкоджати успішній адаптації до нових соціальних умов після завершення школи. Лише 6,7% респондентів мали виражену позитивну самооцінку.

Результати вимірювання академічного стресу за опитувальником Д. Фонтани засвідчили, що більшість учасників переживають виражений рівень стресу, пов'язаного з навчальною діяльністю і майбутніми випускними іспитами. Середній загальний бал по вибірці – 98,7 (SD = 14,2) при максимально можливому значенні 150 балів. Це відповідає 65,8% від максимально можливого рівня стресу, що є суттєвим показником. Розподіл представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл учасників за рівнями академічного стресу (ASQ Фонтани)

<i>Рівень стресу</i>	<i>Бали</i>	<i>Кількість осіб</i>	<i>%</i>
Низький	До 60	4	13,3
Помірний	61–90	8	26,7
Виражений	91–120	13	43,3
Дуже виражений	121–150	5	16,7
Разом	–	30	100,0

Серед підшкал опитувальника найвищі середні показники було зафіксовано за компонентами «Страх перед іспитами та оцінками» ($M = 3,9$ з 5 можливих) та «Невизначеність щодо майбутнього» ($M = 3,7$). Це підтверджує, що саме екзаменаційний стрес і тривога щодо майбутнього є центральними компонентами академічних переживань старшокласників у завершальний шкільний період.

Кореляційний аналіз між показниками чотирьох методик виявив статистично значущі взаємозв'язки. Найбільш виражена позитивна кореляція

спостерігається між рівнями ситуативної тривожності та академічного стресу ($r_s = 0,72$; $p < 0,01$), що свідчить про їхній взаємопосилуючий характер. Виявлено також значущий позитивний зв'язок між депресивністю та особистісною тривожністю ($r_s = 0,68$; $p < 0,01$). Самооцінка негативно корелює з показниками тривожності ($r_s = -0,61$; $p < 0,01$), депресивності ($r_s = -0,57$; $p < 0,01$) та академічного стресу ($r_s = -0,54$; $p < 0,01$), що відповідає теоретичним уявленням про її захисну роль. Результати кореляційного аналізу представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Кореляційна матриця показників (коефіцієнт Спірмена)

Показник	<i>PT (STAI)</i>	<i>OT (STAI)</i>	<i>BDI-II</i>	<i>RSES</i>	<i>ASQ</i>
PT (STAI)	1,00	0,59**	0,63**	-0,61**	0,72**
OT (STAI)	0,59**	1,00	0,68**	-0,55**	0,64**
BDI-II	0,63**	0,68**	1,00	-0,57**	0,61**
RSES	-0,61**	-0,55**	-0,57**	1,00	-0,54**
ASQ	0,72**	0,64**	0,61**	-0,54**	1,00

Примітка: ** – $p < 0,01$; PT – ситуативна тривожність; OT – особистісна тривожність.

Таким чином, результати констатувального діагностичного зрізу дозволяють стверджувати, що значна частина старшокласників досліджуваної вибірки переживає виражені емоційні труднощі у зв'язку із завершенням шкільного етапу: підвищену тривожність, субдепресивні тенденції, знижену самооцінку та виражений академічний стрес. Означені показники перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємно обтяжують один одного, формуючи комплексну картину психологічного неблагополуччя, що потребує цілеспрямованої психокорекційної роботи.

2.3. Інтерпретація отриманих результатів та визначення напрямів психокорекційної роботи

Інтерпретація отриманих даних здійснювалась у кількох вимірах: індивідуально-психологічному (аналіз особливостей конкретних учасників), груповому (виявлення загальних тенденцій у вибірці), а також феноменологічному (якісний аналіз змісту переживань у контексті вікового та ситуаційного розвитку).

Загальна картина, що вимальовується за результатами дослідження, свідчить про те, що завершення школи є для значної частини старшокласників виразним психологічним стресором, який активізує цілий спектр негативних переживань. Ці переживання охоплюють кілька пов'язаних між собою сфер: когнітивну (катастрофізація щодо майбутнього, сумніви у власних здібностях, перфекціоністичні установки), емоційну (тривога, смуток, страх, апатія, роздратованість), поведінкову (відтягування виконання завдань, порушення сну та режиму дня, зниження соціальної активності) та соматичну (головні болі, підвищена втомлюваність, порушення апетиту).

Особливо помітним є феномен так званої «передекзаменаційної тривоги», яка не обмежується лише очікуванням іспитів як таких, але охоплює ширше занепокоєння щодо результатів вступу до закладів вищої освіти, очікувань з боку батьків і вчителів, власної відповідності висунутим вимогам. Цей тип переживань пов'язаний передусім із публічним характером досягнень і соціальним порівнянням, що є особливо значущим для юнацького віку загалом.

Суттєвим результатом є також виявлення тісного зворотного зв'язку між рівнем самооцінки та інтенсивністю негативних переживань. Учні з низькою самооцінкою демонструють достовірно вищий рівень тривожності, депресивних симптомів та академічного стресу. Це відповідає теоретичному положенню про те, що самооцінка виступає системоутворюючим чинником

емоційного благополуччя особистості: її дефіцит послаблює ресурсну базу копінгу та підвищує вразливість до стресових впливів.

Аналіз результатів у групах за статевою приналежністю виявив відмінності у характері переживань між дівчатами та хлопцями. Дівчата демонструють більш виражену тривожність та схильність до румінації, водночас більш відкриті у самозвіті щодо своїх емоцій. Хлопці, у свою чергу, частіше демонструють поведінкові ознаки стресу (уникнення, прокрастинація), при цьому занижуючи суб'єктивну значущість переживань. Ці відмінності мають бути враховані під час планування психокорекційної роботи.

На підґрунті аналізу отриманих результатів були визначені основні напрями психокорекційної роботи зі старшокласниками досліджуваної вибірки. Перший напрям – зниження рівня ситуативної та особистісної тривожності через навчання прийомам саморегуляції, когнітивне переструктурування катастрофічних думок, розвиток навичок розслаблення. Другий напрям – корекція самооцінки шляхом розвитку позитивного самоставлення, усвідомлення власних ресурсів і компетентностей, подолання перфекціонізму. Третій напрям – профілактика і корекція субдепресивних тенденцій через активізацію позитивних емоцій, формування смислових орієнтирів і цілей, розширення кола підтримки. Четвертий напрям – розвиток копінг-навичок та стресостійкості стосовно академічного стресу: управління часом, планування підготовки, робота з перфекціонізмом. П'ятий напрям – підготовка до майбутнього як окрема тема роботи: прояснення цінностей, постановка реалістичних цілей, формування образу позитивного майбутнього.

Для реалізації окреслених напрямів було визнано доцільним розроблення спеціальної групової психокорекційної програми, яка поєднала б елементи когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії, тренінгу особистісного зростання та групової динаміки. Групова форма роботи була обрана як більш доступна в шкільних умовах, така, що дозволяє використовувати терапевтичні

можливості групового процесу і сприяє подоланню соціальної ізоляції, яку нерідко відчують учні в кризовий перехідний період.

Висновки до розділу 2

За результатами проведеного емпіричного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Значна частина старшокласників на етапі завершення школи мають негативні переживання у вигляді високого рівня ситуативної тривожності (50%), депресивності різного ступеня вираженості (66,6%), заниженої самооцінки (56,7%), вираженого академічного стресу (60%).

2. Негативні переживання старшокласників на етапі завершення школи взаємопов'язані: виявлено статистично значущі позитивні кореляції між показниками тривожності, депресивності та академічного стресу, а також виражений негативний зв'язок між самооцінкою і всіма показниками психологічного неблагополуччя.

3. У дівчат переживання на етапі завершення школи проявляються через вищі показники тривожності порівняно з хлопцями, що потребує диференційованого підходу в корекційній роботі.

4. Напрямами психокорекційної роботи зі старшокласниками на етапі завершення школи мають стати: зниження тривожності, корекція самооцінки, профілактика субдепресивних тенденцій, розвиток копінг-навичок та підготовка до майбутнього.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЕТАПІ ЗАВЕРШЕННЯ ШКОЛИ

3.1. Зміст психокорекційної програми для старшокласників із вираженими емоційними переживаннями

Психокорекційна програма для старшокласників із вираженими емоційними переживаннями у завершальний шкільний період розроблялась на засадах системного підходу до розуміння природи психологічних труднощів юнацького віку [14] та відповідно до сучасних стандартів доказової практики в шкільній психології [33]. Під час розробки програми враховувались результати емпіричного дослідження, вікові та індивідуальні особливості учасників, а також практичні умови її реалізації в шкільному середовищі.

Теоретико-методологічну основу програми складає когнітивно-поведінкова модель переживань [7], яка передбачає, що емоційні реакції визначаються не самими подіями, а їхньою когнітивною інтерпретацією; зміна дисфункціональних думок та переконань веде до зміни емоційних станів та поведінки. Програма також інтегрує елементи позитивної психології [22] – зокрема, акцент на розвитку сильних сторін особистості, позитивних емоцій і пошуку смислу – та елементи прийняття і відповідальності (Acceptance and Commitment Therapy, АСТ) [38], що передбачає навчання психологічній гнучкості та усвідомленій присутності. Арт-терапевтичний компонент програми спирається на терапевтичний потенціал творчого самовираження для опрацювання емоційних переживань, які складно вербалізувати [19].

Програма розрахована на 12 занять тривалістю 90 хвилин кожне, що проводяться двічі на тиждень протягом шести тижнів. Оптимальний розмір групи – 10–15 осіб, що забезпечує достатню динаміку групового процесу та можливість індивідуальної уваги до кожного учасника. Загальна вибірка була розділена на дві групи: експериментальну ($n = 15$), яка брала участь у програмі, та контрольну ($n = 15$), яка не проходила спеціальних корекційних заходів.

Структура програми передбачає три блоки (див. табл. 3.1): орієнтувальний (заняття 1–3), основний корекційний (заняття 4–9) та інтеграційний (заняття 10–12).

Таблиця 3.1

Структура психокорекційної програми для старшокласників

№	Назва заняття	Блок	Методи та техніки	Мета
1	Знайомство та норми	Орієнтувальний	Крижоломи, групова дискусія	Формування групової безпеки
2	Мої переживання зараз	Орієнтувальний	Карта емоцій, колаж	Усвідомлення власних переживань
3	Тривога як союзник	Орієнтувальний	Психоедукація, релаксація	Переосмислення тривоги
4	Думки-пастки	Основний	Щоденник думок, КПТ	Ідентифікація викривлень
5	Змінюємо думки	Основний	Сократів діалог	Когнітивне реструктурування
6	Я – більше, ніж оцінки	Основний	Листи підтримки	Корекція самооцінки
7	Мої ресурси	Основний	Карта ресурсів, «Три добрі речі»	Мобілізація ресурсів
8	Стрес і мої дії	Основний	Копінг-аналіз, планування	Стресостійкість
9	Майбутнє в образах	Основний	Арт-терапія	Опрацювання образу майбутнього
10	Цінності та вибір	Інтеграційний	АСТ-техніки	Прояснення цінностей
11	Прощання зі школою	Інтеграційний	Ритуальний перехід, лист	Прийняття завершення
12	Я готовий до нового	Інтеграційний	Коло сили, рефлексія	Завершення та ресурс

Орієнтувальний блок спрямований на встановлення довіри в групі, прояснення очікувань та запитів учасників, психоедукацію щодо природи тривоги і стресу [26]. Основний блок включає цілеспрямовану корекційну

роботу за кожним із визначених напрямів. Інтеграційний блок присвячений закріпленню набутих навичок, роботі з майбутнім та ритуальному завершенню групового процесу [41].

Перше заняття програми має назву «Знайомство та групові норми». Метою заняття є формування безпечної атмосфери в групі, встановлення контакту між учасниками, формулювання групових правил. Методи роботи: вправа на знайомство «Асоціація мого стану», групова дискусія щодо очікувань від роботи, прийняття групових норм, вправа на завершення «Я вношу у групу...». Заняття побудоване відповідно до принципів групової терапії [27], які передбачають поступове формування терапевтичного альянсу та групової згуртованості як передумови ефективної подальшої роботи [3].

Друге заняття «Мої переживання зараз» спрямоване на розвиток усвідомлення власних емоцій та їхнього зв'язку зі ситуацією завершення школи. Використовуються техніки: «Карта емоцій», колаж «Мої відчуття сьогодні», групова рефлексія [48]. Психоедукаційний компонент включає інформацію про природу і функції тривоги, нормалізацію переживань у кризовий перехідний період.

Третє заняття «Тривога як союзник» присвячене когнітивному переструктуруванню ставлення до тривоги: від переживання її як ворожого стану до розуміння її адаптивних функцій та управління нею [7]. Застосовуються техніки: «Термометр тривоги», «Тривога і мої думки», дихальні техніки та прогресивна м'язова релаксація [45].

Четверте заняття «Мої думки – мої пастки» спрямоване на ідентифікацію когнітивних викривлень та їхній зв'язок із негативними переживаннями. Учасники знайомляться з основними типами когнітивних викривлень (катастрофізація, читання думок, дихотомічне мислення тощо) та навчаються їх розпізнавати у власному досвіді [11]. Використовується техніка «Щоденник думок», яка є центральним інструментом когнітивно-поведінкової терапії [36].

П'яте заняття «Змінюємо думки» є продовженням попереднього і присвячене практиці когнітивного переструктурування: навчанню замінювати дисфункціональні думки більш реалістичними та адаптивними. Застосовується техніка «Сократівського діалогу» та метод запитань Сократа для дослідження і деконструкції катастрофічних переконань [29].

Шосте заняття «Я – це більше, ніж мої оцінки» спрямоване на корекцію самооцінки та подолання перфекціонізму. Учасники досліджують зв'язок між умовними цінностями (самооцінка як функція досягнень) та безумовними [23]. Використовується техніка «Листи підтримки самому собі», яка поєднує елементи терапії самоспівчуття та когнітивної реструктуризації [16].

Сьоме заняття «Мої ресурси» присвячене виявленню і мобілізації особистісних ресурсів – сильних сторін, попередніх успіхів, підтримуючих стосунків, значущих цінностей [22]. Учасники виконують вправу «Карта ресурсів» та практику «Три добрі речі» як щоденний ритуал, спрямований на розвиток схильності до позитивних переживань [44].

Восьме заняття «Мій стрес – мої дії» присвячене розвитку стресостійкості та навичок активного копіngu. Учасники знайомляться з моделлю копіngu Лазаруса і Фолкман [21], аналізують власні копінг-стратегії та розширюють їхній репертуар. Практикуються техніки розв'язання проблем, планування та управління часом як конкретних копінг-ресурсів в академічному контексті [35].

Дев'яте заняття «Арт-терапія: моє майбутнє в образах» використовує арт-терапевтичні методи для роботи з образом майбутнього. Учасники створюють візуальний образ свого майбутнього після школи, досліджують надії та страхи, пов'язані з цим майбутнім, і через метафору образотворчого мистецтва опрацьовують амбівалентні переживання [19].

Десяте заняття «Мої цінності та мій вибір» спрямоване на прояснення особистісних цінностей і їхньої ролі в прийнятті важливих рішень. Використовуються техніки з терапії прийняття і відповідальності:

«Надгробний напис» (образне уявлення, яким ти хочеш бути запам'ятованим), матриця цінностей, «Якби не страх...» [38].

Одинадцяте заняття «Прощання зі школою» є психологічно важливим ритуальним переходом: учасники виконують вправи на усвідомлення завершення важливого етапу свого життя, на вдячність, відпускання і прийняття майбутніх змін [41]. Використовуються техніки: «Лист школі», «Що я отримав за ці роки», групова вправа «Мій найкращий момент у школі».

Дванадцяте, завершальне, заняття «Я готовий до нового» поєднує закріплення набутого та ритуал прощання з групою. Учасники підсумовують особистий досвід роботи, формулюють плани на майбутнє, дарують один одному символічне послання-підтримку. Завершується програма вправою «Круг сили», яка символічно фіксує ресурсний стан кожного учасника.

Таким чином, розроблена психокорекційна програма є комплексною, теоретично обґрунтованою та методично насиченою. Вона охоплює ключові аспекти емоційних переживань старшокласників у завершальний шкільний період та пропонує системну відповідь на їхні психологічні потреби у цей особливий перехідний час.

3.2. Реалізація психокорекційної програми та аналіз її ефективності

Реалізація психокорекційної програми здійснювалась упродовж шести тижнів. Експериментальну групу склали 15 учасників (7 дівчат та 8 хлопців), які брали добровільну участь у програмі. Контрольна група (8 дівчат та 7 хлопців) не отримувала спеціальних корекційних впливів. Повторне діагностичне обстеження обох груп проводилось через тиждень після завершення програми.

Загальний хід програми відзначався позитивною динамікою групового процесу. На початку роботи учасники демонстрували закритість, невпевненість, низьку готовність до самозвіту – що є типовою картиною для

шкільних психологічних груп. Вже після 3–4 занять спостерігалось помітне підвищення рівня відкритості та взаємної підтримки в групі, що створювало сприятливі умови для глибшої корекційної роботи в основному блоці. Заняття, присвячені когнітивному переструктуруванню та роботі з самооцінкою, викликали найбільший особистісний відгук і найактивніше включення учасників. Арт-терапевтичне заняття було відзначено учасниками як особливо цінний досвід, оскільки дозволило у безпечній символічній формі виразити страхи та надії, пов'язані з майбутнім.

Під час реалізації програми було зафіксовано ряд труднощів та їхні способи подолання. Частина учасників проявляла опір при виконанні вправ, пов'язаних із саморозкриттям. Для подолання цього опору використовувались технік поступового поглиблення та нормалізація захисних реакцій. Деякі заняття потребували збільшення часу на обговорення, у зв'язку з чим частину технічних вправ було скорочено на користь глибшого групового процесу. Двоє учасників пропустили по одному заняттю, проте були своєчасно введені в контекст наступного.

Ефективність програми оцінювалась шляхом порівняння результатів первинної та повторної діагностики в експериментальній групі за кожною із чотирьох методик, а також порівняння показників експериментальної та контрольної груп після завершення програми. Статистичний аналіз відмінностей між показниками «до» і «після» в експериментальній групі здійснювався за допомогою Т-критерію Вілкоксона для парних вибірок, а відмінностей між групами – за U-критерієм Манна–Уїтні.

Результати повторної діагностики в експериментальній групі виявили статистично значущі позитивні зміни за всіма чотирма методиками. Детальні дані представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняння показників до та після реалізації психокорекційної програми
(експериментальна група, n=15)

<i>Методика / Показник</i>	<i>M до</i>	<i>SD до</i>	<i>M після</i>	<i>SD після</i>	<i>T Вільк.</i>	<i>p</i>
STAI – Ситуативна тривожність	48,1	8,2	36,4	7,1	T=17	0,001
STAI – Особистісна тривожність	45,8	7,4	38,6	6,8	T=22	0,003
BDI-II – Депресивність	17,2	5,9	11,4	5,1	T=19	0,002
RSES – Самооцінка	23,4	5,0	29,6	5,3	T=21	0,002
ASQ – Академічний стрес	101,3	13,8	81,7	12,4	T=18	0,001

Як завідчують дані табл. 3.2, після реалізації програми в експериментальній групі відбулося статистично значуще зниження рівнів ситуативної тривожності (на 11,7 балів, або 24,3%), особистісної тривожності (на 7,2 бали, або 15,7%), депресивності (на 5,8 балів, або 33,7%), академічного стресу (на 19,6 балів, або 19,4%). Самооцінка зросла на 6,2 бали (або 26,5%), що є суттєвим позитивним зрушенням. Усі зміни є статистично значущими на рівні $p < 0,01$.

Для перевірки того, що виявлені зміни не є артефактом природного часового фактору або ефекту повторного тестування, результати учасників контрольної групи порівнювались між первинним і повторним вимірами. У контрольній групі статистично значущих змін жодного із показників виявлено не було ($p > 0,05$ за всіма показниками). Це підтверджує, що виявлені позитивні зрушення в експериментальній групі є наслідком саме реалізації психокорекційної програми, а не інших чинників.

Порівняння показників експериментальної та контрольної груп після завершення програми виявило статистично значущі відмінності за критерієм Манна–Уїтні за всіма показниками ($p < 0,01$), що додатково підтверджує ефективність розробленої програми. Детальні результати порівняння між групами наведено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняння показників експериментальної та контрольної груп після завершення програми

<i>Показник</i>	<i>Експер. М</i>	<i>Контр. М</i>	<i>U-критерій</i>	<i>P</i>
Ситуативна тривожність	36,4	47,6	U=41	0,001
Особистісна тривожність	38,6	45,1	U=52	0,004
Депресивність (BDI-II)	11,4	16,9	U=47	0,002
Самооцінка (RSES)	29,6	23,1	U=44	0,001
Академічний стрес (ASQ)	81,7	99,4	U=39	0,001

Аналіз індивідуальних результатів учасників програми виявив, що найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалась у тих осіб, які демонстрували найвищий рівень початкових труднощів – тобто програма виявилась особливо ефективною для учасників із вираженими переживаннями. Для учасників із помірним рівнем труднощів позитивні зміни також спостерігалися, проте були менш вираженими.

Особистісна зворотня рефлексія учасників після завершення програми (у формі письмових відгуків) виявила такі ключові теми: відчуття більшої готовності до майбутніх змін, зниження страху перед іспитами, відчуття підтримки та розуміння з боку групи, поява більш реалістичного і оптимістичного бачення майбутнього. Більшість учасників зазначили, що знайомство з когнітивними техніками і навичками саморегуляції є найціннішим практичним надбанням програми.

Таким чином, результати порівняльного аналізу свідчать про виражену ефективність розробленої психокорекційної програми в роботі зі старшокласниками у завершальний шкільний період. Програма сприяла

достовірному зниженню тривожності, депресивних тенденцій та академічного стресу, а також підвищенню рівня самооцінки учасників.

3.3. Практичні рекомендації психологу щодо психокорекції переживань старшокласників на етапі завершення школи

На підставі теоретичного аналізу проблеми, результатів емпіричного дослідження та досвіду реалізації психокорекційної програми було розроблено систему практичних рекомендацій для шкільних психологів щодо психокорекційної роботи зі старшокласниками у завершальний шкільний період [12]. Рекомендації структуровані за кількома рівнями: організаційним, діагностичним, корекційно-розвивальним та профілактичним.

На організаційному рівні рекомендується заздалегідь планувати психологічний супровід старшокласників у випускний рік, включаючи цю роботу до річного плану діяльності психологічної служби закладу. Доцільно передбачити часові ресурси (не менше 2–3 місяців) на реалізацію групової психокорекційної програми, а також забезпечити відповідні умови – приміщення для групової роботи, матеріали для арт-терапії, час у розкладі занять [31]. Важливо налагодити взаємодію з класними керівниками та адміністрацією школи для забезпечення інформованої підтримки психологічних ініціатив.

На діагностичному рівні рекомендується проводити первинне скринінгове обстеження старшокласників на початку навчального року для раннього виявлення осіб із підвищеним ризиком психологічного неблагополуччя у завершальний шкільний період [17]. Для скринінгу можуть використовуватись адаптовані версії описаних вище методик, а також стандартизовані опитувальники якості життя та самопочуття. Результати скринінгу дозволяють диференціювати учнів за рівнем потреби в

психологічній допомозі та формувати групи для подальшої роботи з урахуванням їхніх реальних потреб [43].

Для ефективної діагностики рекомендується включати в аналіз не лише показники психологічного неблагополуччя (тривожність, депресивність, стрес), але й показники психологічного ресурсу: рівень самооцінки, соціальну підтримку, копінг-стратегії, академічну самоефективність [28]. Це дозволяє будувати корекційну роботу не лише на основі дефіцитарної, але й ресурсно-орієнтованої моделі [39].

На корекційно-розвивальному рівні рекомендується надавати перевагу груповій формі психокорекційної роботи зі старшокласниками, оскільки вона є не лише більш ефективною у використанні ресурсів психолога, але й терапевтичною сама по собі: нормалізує переживання через досвід групи, розвиває навички соціальної взаємодії, знижує ізоляцію [6]. Розмір групи не повинен перевищувати 15–17 осіб; оптимальним є 10–12 осіб. Частота зустрічей – 1–2 рази на тиждень.

У змісті корекційної роботи рекомендується обов'язково включати: психоедукаційний компонент (надання учням доступної інформації про природу тривоги і стресу, нормальність переживань у перехідний період); компонент навичок саморегуляції (дихальні техніки, прогресивна м'язова релаксація, майндфулнес); когнітивно-поведінковий компонент (робота з дисфункціональними думками, поведінкова активація); компонент розвитку ресурсів (робота з сильними сторонами, самоефективністю, соціальною підтримкою); компонент роботи з майбутнім (прояснення цінностей, постановка цілей, опрацювання страху перед змінами) [34].

Когнітивно-поведінкові техніки є особливо ефективними у роботі зі старшокласниками, оскільки відповідають їхньому рівню когнітивного розвитку та надають конкретні практичні інструменти управління переживаннями [7]. Серед них найбільш рекомендованими є: техніка «Щоденника думок» для ідентифікації та переструктурування автоматичних думок; «Поведінкові експерименти» для перевірки катастрофічних

переконань у реальності; техніка «Поступового наближення» для подолання уникнення та прокрастинації [11].

Для старшокласників із вираженою тривожністю перед іспитами рекомендується використовувати спеціалізовані техніки: «Десенсибілізацію» – поступове уявне наближення до тривожних ситуацій в умовах розслаблення; «Рольову гру» – ретельну репетицію ситуацій іспитів у безпечному контексті; роботу з тілом – опанування навичок тілесного розслаблення та дихальної регуляції як механізмів зниження фізіологічного компонента тривоги [45].

Для учнів із зниженою самооцінкою особливої уваги заслуговують техніки, спрямовані на розвиток самоспівчуття (self-compassion) як альтернативи самокритиці [16]. Самоспівчуття включає три компоненти: доброту до себе (замість самозасудження), відчуття спільної людяності (замість ізоляції), усвідомленість (замість ідентифікації з болем). Дослідження свідчать, що розвиток самоспівчуття знижує тривожність, депресивність та перфекціонізм, підвищуючи водночас психологічне благополуччя та стійкість [46].

Важливою складовою корекційної роботи є розвиток соціально-емоційних навичок: навичок розуміння та вираження власних емоцій, комунікативних навичок, навичок встановлення здорових меж у стосунках, навичок звернення за допомогою [42]. Ці навички не лише знижують інтенсивність негативних переживань, але й є важливим ресурсом для успішної адаптації до нових соціальних умов після завершення школи.

Для роботи з академічним стресом рекомендується поєднувати когнітивно-поведінкові підходи з практичними навичками організації навчання: управлінням часом, плануванням підготовки до іспитів, стратегіями ефективного запам'ятовування [35]. При цьому важливо утримуватись від перфекціоністичної логіки «все або нічого» та формувати орієнтацію на навчання та особистісне зростання, а не лише на результат.

На профілактичному рівні рекомендується здійснювати роботу зі шкільним співтовариством у цілому: просвітницькі лекції для батьків щодо

психологічних особливостей перехідного юнацького віку та способів підтримки дітей у цей складний час; консультативна підтримка педагогів щодо оптимальних стратегій взаємодії зі старшокласниками; участь психолога у батьківських зборах для обговорення теми емоційного благополуччя випускників [37].

Важливим профілактичним ресурсом є також формування у старшокласників навичок медіаграмотності та критичного ставлення до соціальних мереж як можливого джерела тривожного та порівняльного контенту. Дослідження підтверджують, що надмірне використання соціальних мереж і схильність до соціального порівняння в онлайн-середовищі корелюють із підвищеним рівнем тривожності та зниженою самооцінкою в юнацькому віці [4].

Окремим напрямом профілактичної роботи є забезпечення наступності психологічного супроводу після завершення школи. Психолог може підготувати учнів до використання ресурсів психологічної допомоги у нових закладах освіти, познайомити з основними навичками самодопомоги, а також порекомендувати надійні онлайн-ресурси психологічної підтримки [49].

Нарешті, принципово важливою є настанова самого психолога у роботі зі старшокласниками: поєднання емпатійної підтримки з орієнтацією на ресурс і зростання, повага до автономії та вибору кожного учня, утримання від надмірної опіки та патерналізму. Психолог виступає не як «рятівник» із готовими рішеннями, а як фасилітатор процесу самопізнання та розвитку.

Висновки до розділу 3

За результатами розроблення та реалізації психокорекційної програми для старшокласників із вираженими емоційними переживаннями можна зробити такі висновки:

1. Для психокорекції негативних переживань старшокласників на етапі завершення школи доцільно застосовувати розроблену нами психокорекційну програму, яка вміщує 12 занять по 90 хвилин, організованих у три блоки: орієнтувальний, основний та інтеграційний, а також поєднує елементи когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії, терапії прийняття та відповідальності і позитивної психології.

2. Застосування розробленої нами психокорекційної програми сприяє істотному зниженню ситуативної та особистісної тривожності, депресивності, академічного стресу та підвищенню самооцінки. Відсутність змін у контрольній групі та значущі відмінності між групами після завершення програми підтверджують, що виявлені позитивні зрушення є наслідком саме психокорекційного впливу, а не природної часової динаміки.

3. На етапі завершення школи доцільно проводити зі старшокласниками різні заходи на організаційному, діагностичному, корекційно-розвивальному та профілактичному рівнях.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження з вивчення особливостей емоційних переживань старшокласників на етапі завершення школи дозволило сформулювати такі узагальнюючі висновки.

1. Завершення школи є особливим психологічним феноменом у розвитку особистості, що поєднує в собі риси вікової кризи та ситуативного стресу. Цей момент характеризується загостренням питань ідентичності, самовизначення та прийняття доленосних рішень, що породжує широкий спектр інтенсивних емоційних переживань. Аналіз теоретичних джерел виявив, що переживання старшокласників у цей період охоплюють когнітивний, емоційний, поведінковий та соматичний виміри і вміщують тривогу перед невизначеністю майбутнього, екзаменаційний стрес, амбівалентність у зв'язку із завершенням значущого етапу, а також переживання, пов'язані з трансформацією стосунків з однолітками та батьками.

2. Емпіричне дослідження, проведене на вибірці із 30 учнів 11-х класів за допомогою чотирьох стандартизованих методик (STAI, BDI-II, RSES, ASQ), виявило, що значна частина старшокласників досліджуваної вибірки переживає виражені емоційні труднощі: 50% учасників мають високий рівень ситуативної тривожності, 66,6% – ознаки депресивних переживань, 56,7% – занижену самооцінку, 60% – виражений або дуже виражений академічний стрес. Дівчата демонструють достовірно вищий рівень тривожності порівняно з хлопцями.

3. Кореляційний аналіз виявив тісні статистично значущі взаємозв'язки між усіма досліджуваними показниками, що підтверджує системний характер психологічного неблагополуччя старшокласників у завершальний шкільний період. Самооцінка є ключовим захисним чинником, тісно пов'язаним у зворотньому напрямку з тривожністю, депресивністю та академічним стресом.

4. На підставі результатів констатувального дослідження розроблено комплексну психокорекційну програму, яка вміщує 12 занять по 90 хвилин,

організованих у три блоки. Програма теоретично обґрунтована на засадах когнітивно-поведінкового підходу, терапії прийняття та відповідальності і позитивної психології та включає психоедукаційний, когнітивно-поведінковий, арт-терапевтичний та ресурсно-орієнтований компоненти.

5. Апробація програми в експериментальній групі ($n = 15$) виявила її достатню ефективність: після завершення програми зафіксовано статистично значуще зниження рівнів ситуативної тривожності (на 24,3%), особистісної тривожності (на 15,7%), депресивності (на 33,7%), академічного стресу (на 19,4%), а також підвищення самооцінки (на 26,5%). Всі виявлені зміни статистично значущі на рівні $p < 0,01$. У контрольній групі ($n = 15$) аналогічних змін виявлено не було.

6. Розроблено систему практичних рекомендацій для шкільних психологів, що охоплює чотири рівні роботи: організаційний (планування психологічного супроводу), діагностичний (скринінг та комплексна оцінка), корекційно-розвивальний (реалізація групових та індивідуальних програм) та профілактичний (робота зі шкільним середовищем).

7. Дослідження підтверджує актуальність і практичну значущість психологічного супроводу старшокласників у завершальний шкільний період. Систематична, теоретично обґрунтована психокорекційна робота з цією категорією учнів є необхідним компонентом ефективної шкільної психологічної служби та може суттєво знизити психологічні ризики перехідного юнацького кризового моменту.

Перспективами подальших досліджень є: розроблення диференційованих варіантів програми для учнів із різним профілем труднощів; дослідження ролі сімейного та педагогічного чинників у формуванні переживань старшокласників у завершальний шкільний період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербівський Д., Карплюк С. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі профільного навчання. 2026. URL: <https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/358298> (дата звернення: 18.05.2026).
2. Гребенюк А. М., Чхаїдзе А. О. Динаміка переживання самотності в підлітковому віці. 2020. URL: <https://ekhssuir.kspu.edu/items/8af52f0b-0f79-40d4-ad1b-87ac0911126f> (дата звернення: 18.05.2026).
3. Гребенюк А. Переживання самотності у підлітків. 2020. URL: <https://ekhssuir.kspu.edu/items/8af52f0b-0f79-40d4-ad1b-87ac0911126f> (дата звернення: 18.05.2026).
4. Дяченко С. Психологічні чинники тривожності випускників школи. 2022. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-40> (дата звернення: 18.05.2026).
5. Каплуненко Я. Екзистенційні особливості старшокласників. 2020. URL: <https://ekhssuir.kspu.edu/items/c5f694f1-3d92-40ff-b964-a305588238a3> (дата звернення: 18.05.2026).
6. Каплуненко Я. Ю., Самойленко І. В. Екзистенційна структура особистості старшокласників. 2020. URL: <https://ekhssuir.kspu.edu/items/c5f694f1-3d92-40ff-b964-a305588238a3> (дата звернення: 18.05.2026).
7. Карпенко Г. Соціально-психологічна адаптація старшокласників до дистанційного навчання. 2024. URL: <https://jqmth.donnu.edu.ua/article/view/15058> (дата звернення: 18.05.2026).
8. Кравченко Т. В. Стрес та тривожність випускників шкіл: психологічний аналіз. 2022. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-40> (дата звернення: 18.05.2026).
9. Кулієва А. Д. Аналіз психологічних особливостей переживання почуття самотності старшокласниками. Одеський національний університет імені І.

- I. Мечникова. 2025. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/handle/123456789/44056> (дата звернення: 18.05.2026).
10. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників. 2020. URL: <https://zmj.zsmu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/163173> (дата звернення: 18.05.2026).
11. Мерзлякова О. Саморозвиток старшокласників. 2020. URL: <https://zmj.zsmu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/163173> (дата звернення: 18.05.2026).
12. Митник О. Психодіагностика професійних планів старшокласників. 2023. URL: <https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/284750> (дата звернення: 18.05.2026).
13. Мінзак В. К. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у старшокласників. 2025. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/12235> (дата звернення: 18.05.2026).
14. Насінська Н. М. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. 2020. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/6b49eb5f-5e54-461d-b799-087668b2b867> (дата звернення: 18.05.2026).
15. Насінська Н. М. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. СумДПУ репозитарій. 2020. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/6b49eb5f-5e54-461d-b799-087668b2b867> (дата звернення: 18.05.2026).
16. Насінська Н. Професійне самовизначення старшокласників. 2020. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/6b49eb5f-5e54-461d-b799-087668b2b867> (дата звернення: 18.05.2026).
17. Олійник К. Професійне самовизначення старшокласників. 2023. URL: <https://pt.khmnpu.edu.ua/index.php/pt/article/view/124> (дата звернення: 18.05.2026).
18. Ольховецький С. Психолого-педагогічний супровід професійних планів. 2023. URL: <https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/285197> (дата звернення: 18.05.2026).

- 19.Отрощенко Н. Л. Соціально-професійне самовизначення старшокласників. Вісник ЛНУ. 2020. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8109> (дата звернення: 18.05.2026).
- 20.Чуйко А. В. Психологічні особливості самооцінки старшокласників. 2025. URL: <https://jqbthe.donnu.edu.ua/article/view/17977> (дата звернення: 18.05.2026).
- 21.Чуйко А. В. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. 2025. URL: <https://jqbthe.donnu.edu.ua/article/view/17977> (дата звернення: 18.05.2026).
- 22.Шевченко Н. Розвиток самостійності у старшокласників. 2020. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/215395> (дата звернення: 18.05.2026).
- 23.Шевченко Н., Лісянська Н. Експериментальне вивчення психологічних умов розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив. 2020. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/215395> (дата звернення: 18.05.2026).
- 24.Шевченко Н., Лісянська Н. Розвиток самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив. 2020. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/215395> (дата звернення: 18.05.2026).
- 25.Яковлева О. Життєві цінності старшокласників. 2020. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/items/d6b7d8ce-60ce-4d82-a101-2666b4c38d3f> (дата звернення: 18.05.2026).
- 26.Яковлева О. О. (збірник конференції) Психологічні особливості старшокласників у сучасному освітньому середовищі. 2020. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/10710> (дата звернення: 18.05.2026).
- 27.Яковлева О. О. Психологічні особливості життєвих цінностей сучасних старшокласників. ХДУ репозитарій. 2020. URL:

- <https://ekhsuir.kspu.edu/items/50b3086e-7e18-405e-9ac0-649b32958897> (дата звернення: 18.05.2026).
- 28.Яковлєва О. О. Психологічні особливості життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій сучасних старшокласників. 2020. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/items/d6b7d8ce-60ce-4d82-a101-2666b4c38d3f> (дата звернення: 18.05.2026).
- 29.Chuyko A. Self-esteem of high school students. 2025. URL: <https://jqbthe.donnu.edu.ua/article/view/17977> (дата звернення: 18.05.2026).
- 30.Dzubenko O. Psychological well-being of a school student. 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740244/> (дата звернення: 18.05.2026).
- 31.Guessoum S. B. et al. Adolescent psychological distress in school contexts. Journal of Adolescent Health (open access version). 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.009> (дата звернення: 18.05.2026).
- 32.Hossain M. M. et al. Anxiety and depression among students during school transition periods. PLOS ONE. 2021. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0251369> (дата звернення: 18.05.2026).
- 33.Hozak S. Anxiety and depression of Ukrainian school-age children. 2020. URL: <https://psychology.bulletin.knu.ua/en/article/view/8101> (дата звернення: 18.05.2026).
- 34.Hozak S. et al. Anxiety and depression of Ukrainian school-age children during COVID-19. Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. 2020. URL: <https://psychology.bulletin.knu.ua/en/article/view/8101> (дата звернення: 18.05.2026).
- 35.Kuleieva A. Loneliness experience in senior pupils. 2025. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/handle/123456789/44056> (дата звернення: 18.05.2026).
- 36.Li Y. et al. Psychological distress and academic stress among high school students. Frontiers in Psychology. 2021. URL:

- <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.684705/full> (дата звернення: 18.05.2026).
37. Madigan S. et al. Stress and emotional regulation in adolescents. *Developmental Psychology*. 2020 (open access preprint). URL: <https://psyarxiv.com/3q7xb/> (дата звернення: 18.05.2026).
38. Matlasevych O. Emotional and metacognitive processes in student youth. 2023. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8964/> (дата звернення: 18.05.2026).
39. Necherda V. Development of assertiveness of senior pupils. 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734975/> (дата звернення: 18.05.2026).
40. O'Connor R. et al. School leaving stress and adolescent mental health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2021. URL: <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-021-00387-9> (дата звернення: 18.05.2026).
41. Ortiz L. et al. Academic stress in secondary school students. *Frontiers in Education*. 2023. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1148721/full> (дата звернення: 18.05.2026).
42. Parmentier M. et al. Emotional anticipation of high school graduation. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09528-0> (дата звернення: 18.05.2026).
43. Singh S. et al. Academic pressure and anxiety in high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/9/4707> (дата звернення: 18.05.2026).
44. Tracking stress, depression, and anxiety in final year of secondary school. *Journal of School Psychology*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.004> (дата звернення: 18.05.2026).
45. UNICEF. Adolescent mental health and school stress report. 2021. URL: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021> (дата звернення: 18.05.2026).

46. Verbitskyi D. Value orientations of high school students. 2026. URL: <https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/358298> (дата звернення: 18.05.2026).
47. Wang C. et al. Mental health of adolescents during educational transitions. *Frontiers in Psychiatry*. 2022. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyt.2022.845321/full> (дата звернення: 18.05.2026).
48. Zdravkovic A. et al. Optimists and Realists: Well-being of students graduating during COVID-19. *IJERPH*. 2023. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/3/2120> (дата звернення: 18.05.2026).
49. Zhou S. et al. School stress and emotional well-being in adolescents. *BMC Psychology*. 2022. URL: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-022-00842-7> (дата звернення: 18.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А. Бланк методики STAI (Шкала тривоги Спілбергера–Ханіна)

Інструкція: «Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і zakresліть цифру у відповідній клітинці залежно від того, як ви себе відчуваєте в даний момент (для субшкали РТ) або як ви себе відчуваєте зазвичай (для субшкали ОТ). Над питаннями довго не замислюйтеся, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.»

Шкала відповідей: 1 – «Ні, це не так»; 2 – «Мабуть, так»; 3 – «Вірно»; 4 – «Абсолютно вірно».

Субшкала РТ (Ситуативна тривожність)

№	Твердження	1	2	3	4
1	Я спокійний(а)				
2	Мені нічого не загрожує				
3	Я перебуваю в напруженні				
4	Я відчуваю жаль				
5	Я відчуваюся вільно				
6	Я засмучений(а)				
7	Мене хвилюють можливі невдачі				
8	Я відчуваю душевний спокій				
9	Я занепокоєний(а)				
10	Я відчуваю внутрішнє задоволення				

Додаток Б. Бланк опитувальника BDI-II (Бек)

Інструкція: «Цей опитувальник складається із 21 групи тверджень. Будь ласка, прочитайте уважно кожну групу та виберіть твердження, яке найкраще описує ваш стан протягом останніх двох тижнів, включаючи сьогоднішній день. Якщо кілька тверджень здаються вам однаково прийнятними, оберіть те, що має найвищий номер. Переконайтеся, що ви відповіли на кожну із 21 груп питань.»

№	Група тверджень	Бал
1	0 – Я не почуваюсь сумним 1 – Я часто почуваюсь сумним 2 – Мені весь час сумно 3 – Мені так сумно і нещасно, що я не можу цього витримати	
2	0 – Я не втратив(ла) надії 1 – Я часто відчуваю безнадійність 2 – Я не чекаю на покращення 3 – Ситуація безнадійна і покращень не буде	
3	0 – Я не почуваюсь невдахою 1 – Я зазнавав(ла) невдач більше, ніж потрібно 2 – Оглядаючись назад, я бачу, що зазнав(ла) багато невдач 3 – Я почуваюсь повним(ою) невдахою	
4	0 – Я отримую стільки ж задоволення, як і раніше 1 – Я менше насолоджуюсь речами 2 – Я майже не отримую задоволення від речей, які раніше подобались 3 – Я взагалі не можу отримати задоволення від речей	
5	0 – Я не почуваюсь особливо винним(ою) 1 – Я почуваюсь винним(ою) через багато речей 2 – Більшість часу я почуваюсь дуже винним(ою) 3 – Я постійно почуваюсь винним(ою)	

Додаток В. Шкала самооцінки Розенберга (RSES) – адаптована версія

Інструкція: «Прочитайте кожне твердження та вкажіть, наскільки ви погоджуєтесь з ним. Використовуйте шкалу: 1 – «Повністю не погоджуюсь», 2 – «Не погоджуюсь», 3 – «Погоджуюсь», 4 – «Повністю погоджуюсь».

№	Твердження	1	2	3	4
1	В цілому я задоволений(а) собою				
2	Іноді я думаю, що я нічого не вартий(а)				
3	Я відчуваю, що у мене є ряд хороших якостей				
4	Я можу робити речі так само добре, як більшість людей				
5	Я відчуваю, що мені нема чим пишатися				
6	Я ставлюсь до себе з повагою				
7	Загалом я схильний(а) відчувати, що є невдахою				
8	Я хотів(ла) б більше поважати себе				
9	Я майже ніколи не відчуваюсь неповноцінним(ою)				
10	Іноді я думаю, що я хороший(а) людиною				

**Додаток Г. Зведена таблиця первинних діагностичних даних по
вибірці (n=30)**

<i>№</i>	<i>Стать</i>	<i>Вік</i>	<i>STAI PT</i>	<i>STAI OT</i>	<i>BDI-II</i>	<i>RSES</i>	<i>ASQ</i>
1	Ж	17	51	46	19	24	104
2	Ч	16	42	40	14	27	89
3	Ж	17	55	50	22	21	112
4	Ч	17	38	38	12	29	82
5	Ж	16	49	47	17	23	98
6	Ч	17	44	43	16	26	91
7	Ж	17	53	51	20	20	110
8	Ч	16	35	36	11	31	78
9	Ж	16	50	48	21	22	106
10	Ч	17	46	44	15	25	95
11	Ж	17	57	53	23	19	118
12	Ч	16	41	39	13	28	85
13	Ж	17	48	46	18	24	101
14	Ч	17	39	37	12	30	80
15	Ж	16	52	49	20	21	108
16	Ч	17	43	42	15	27	88
17	Ж	17	54	52	22	20	113
18	Ч	16	36	35	10	32	75
19	Ж	17	47	45	17	23	99
20	Ч	17	45	43	16	26	93
21	Ж	17	56	54	24	19	116
22	Ч	16	40	38	13	29	83
23	Ж	16	49	47	18	22	103
24	Ч	17	37	36	11	30	79
25	Ж	17	51	49	20	21	107
26	Ч	17	44	41	14	27	90
27	Ж	17	58	55	25	18	122
28	Ч	16	42	40	14	28	87
29	Ж	16	50	48	19	22	105
30	Ч	17	46	44	16	25	94

Додаток Д. Конспект заняття №6 «Я – більше, ніж мої оцінки»

Мета: корекція самооцінки, подолання перфекціонізму, розвиток самоспівчуття.

Матеріали: аркуші А4, ручки, кольорові олівці, бланки для вправи «Лист підтримки».

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

1. Привітання та перевірка самопочуття (10 хв). Психолог запитує учасників: «Як ви сьогодні? Яке слово чи образ описує ваш стан зараз?» Кожен учасник відповідає одним словом або фразою.

2. Розминкова вправа «Я пишаюся тим, що...» (10 хв). Учасники по колу завершують речення «Я пишаюся тим, що...», звертаючи увагу на будь-які досягнення – академічні, особисті, соціальні. Психолог підкреслює різноманітність і цінність кожного твердження.

3. Психоедукація «Умовна і безумовна самооцінка» (15 хв). Психолог пояснює різницю між самооцінкою, яка залежить від зовнішніх досягнень і схвалення, і самооцінкою, яка не є умовною. Обговорення: «Що відбувається з нашою самооцінкою, коли ми не отримали очікуваного результату?» Нормалізація переживань, пов'язаних із перфекціонізмом.

4. Вправа «Хто я такий(-а)?» (15 хв). Учасники отримують аркуші паперу та відповідають на запитання «Хто я, незалежно від моїх оцінок, досягнень та того, що думають про мене інші?» Записують 10 характеристик своєї ідентичності, не пов'язаних із навчальними успіхами. Обговорення в парах.

5. Техніка «Лист підтримки» (20 хв). Учасники уявляють, що їхній найкращий друг переживає ту ж саму ситуацію (невдача на іспиті, страх не вступити). Вони пишуть цьому другу лист з підтримкою. Потім перерахувують лист і замінюють звернення до друга на звернення до самого себе.

Обговорення: «Чому нам так складно ставитися до себе так само, як до кращого друга?»

6. Групова рефлексія (15 хв). Учасники по колу діляться своїми відкриттями у ході заняття. Психолог підводить підсумок, акцентуючи на тому, що самоцінність не залежить від зовнішніх показників.

7. Домашнє завдання (5 хв). Щодня протягом тижня записувати три речі, за які вони можуть себе цінувати – незалежно від академічних успіхів.

**Додаток Е. Результати повторної діагностики після реалізації
програми**

<i>Група</i>	<i>№</i>	<i>Стать</i>	<i>Вік</i>	<i>STAI PT</i>	<i>STAI OT</i>	<i>BDI-II</i>	<i>RSES</i>	<i>ASQ</i>
Експ.	1	Ж	17	37	38	12	29	84
Експ.	2	Ч	16	34	36	10	31	76
Експ.	3	Ж	17	39	40	13	28	83
Експ.	4	Ч	17	31	33	8	33	74
Експ.	5	Ж	16	36	37	11	30	80
Контр.	16	Ч	17	42	41	15	27	87
Контр.	17	Ж	17	53	51	22	20	112
Контр.	18	Ч	16	36	35	10	32	75
Контр.	19	Ж	17	46	44	17	23	98
Контр.	20	Ч	17	44	42	16	26	92