

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Коба Лариса Миколаївна

УДК 364.4:37.09]-053.66(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ПІДЛІТКІВ

Галузь знань 23 Соціальна робота

Спеціальність 231 Соціальна робота

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

_____ Коба Л.М.

Науковий керівник: **Курило Віталій Семенович**, доктор педагогічних
наук, професор, дійсний член НАПН України

АНОТАЦІЯ

Коба Л.М. Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань 23 – соціальна робота за спеціальністю 231 – Соціальна робота. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Полтава, 2026.

Дисертаційну роботу присвячено проблемі організації соціальної роботи закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) як засобу профілактики правопорушень підлітків.

У Вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено мету, об'єкт, предмет, завдання; представлено методи дослідження; розкрито теоретичні засади, висвітлено наукову новизну й практичне значення дисертації; подано відомості про апробацію та впровадження отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* в процесі науково-дослідницької роботи виявлено особливості використання соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень підлітків; *визначено* логічну залежність ефективності профілактичної діяльності закладів загальної середньої освіти і ступеня використання в цьому процесі соціальної роботи як засобу; *набули подальшого розвитку* форми й методи організації соціальної роботи закладів загальної середньої освіти у контексті профілактики правопорушень підлітків.

Встановлено, що проблема профілактики правопорушень серед підлітків є складним міждисциплінарним явищем, яке вимагає комплексного підходу з урахуванням соціальних, психологічних, педагогічних і правових чинників. Аналіз наукових джерел засвідчив, що правопорушення підлітків доцільно розглядати не лише як юридичний факт, а як соціально зумовлений процес, пов'язаний із особливостями соціальної ситуації розвитку, впливом сім'ї, шкільного середовища та ширшого соціального контексту. Це

обґрунтовує необхідність превентивної діяльності, спрямованої на раннє виявлення ризиків і формування захисних соціальних ресурсів.

Обґрунтовано місце соціальної роботи в системі профілактики правопорушень серед підлітків та доведено її системоутворювальну роль у межах закладів загальної середньої освіти. Визначено, що соціальна робота виконує інтегративну, координаційну та превентивну функції, забезпечуючи узгодження дій різних суб'єктів профілактики, поєднання рівнів первинної, вторинної та третинної профілактики та наступність профілактичного впливу. Систематизація напрямів, форм і методів соціальної роботи з підлітками, сім'єю та шкільним середовищем дозволила розглядати соціальну роботу ЗЗСО як цілісну систему профілактичного впливу, здатну реагувати на різні рівні соціального ризику.

Здійснено теоретичне обґрунтування технології соціальної роботи ЗЗСО як засобу профілактики правопорушень підлітків. Уточнено поняття технології соціальної роботи та визначено її відмінність від моделей, програм і методик, що дозволило підкреслити її процедурний, керований і відтворюваний характер. Обґрунтовано принципи та методологічні засади технології, зокрема гуманістичну та правозахисну спрямованість, системність, превентивність, індивідуалізацію, ресурсну орієнтацію, партнерство, середовищний і міжвідомчий підходи.

У ході дослідження визначено структуру та процедурну логіку реалізації технології соціальної роботи ЗЗСО, що охоплює послідовні етапи діагностики, планування, реалізації, моніторингу та корекції профілактичної діяльності. Систематизовано інструментарій реалізації технології та обґрунтовано критерії її результативності, які дозволяють здійснювати комплексне оцінювання змін на індивідуальному, сімейному та середовищному рівнях. Визначено умови ефективності впровадження технології, пов'язані з кадровим, організаційним, методичним, середовищним, міжвідомчим і етичним забезпеченням соціальної роботи в школі.

Здійснено експериментальну перевірку ефективності технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків. Проведення констатувального, формувального та контрольного етапів соціально-педагогічного експерименту дало змогу комплексно оцінити вихідний стан, динаміку змін і кінцеві результати формування правомірної поведінки підлітків за когнітивним, мотиваційно-ціннісним і поведінковим критеріями.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що переважна більшість підлітків експериментальної та контрольної груп перебувала на низькому та середньому рівнях сформованості правомірної поведінки, тоді як частка учнів із високим рівнем була незначною. Практично однаковий розподіл рівнів у групах підтвердив їхню початкову однорідність і створив необхідні методологічні передумови для проведення формувального етапу експерименту.

У процесі формувального етапу було впроваджено розроблену технологію соціальної роботи ЗЗСО, що передбачала системний, середовищний і ресурсний підходи до профілактики правопорушень, інтеграцію соціально-педагогічних, просвітницьких, превентивних і корекційно-розвивальних заходів, а також активне залучення ресурсів шкільного середовища та соціального оточення підлітків. Реалізація технології забезпечила цілеспрямований вплив на когнітивну, мотиваційно-ціннісну та поведінкову сфери особистості підлітків експериментальної групи.

Результати дослідно-експериментальної роботи переконливо підтвердили ефективність технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків та засвідчили досягнення мети й завдань другого розділу дослідження.

Ключові слова: соціальна робота, заклади загальної середньої освіти, підлітки, профілактика правопорушень, правомірна поведінка, технологія соціальної роботи.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЙНОЇ РОБОТИ:

Статті в наукових фахових виданнях України:

1. Коба, Л. М. Технологія соціальної роботи закладу загальної середньої освіти з профілактики правопорушень підлітків: структура та механізми реалізації. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2026. № 2. С. 210–215. <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-2-210-215>

2. Коба, Л. М. Соціальна робота загальноосвітньої середньої школи як чинник формування правомірної поведінки підлітків. *Наука і освіта*. 2026. №2. С. 110-118. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2026-2-13>

3. Коба, Л. М. Організаційно-педагогічні умови реалізації технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2026. № 2. С. 130–135. <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-130-135>

Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:

1. Коба, Л. М. Середовищний та ресурсний підходи в соціальній роботі школи з профілактики правопорушень підлітків. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 25 – 26 березня 2026 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – 320 с. С. 154-157.

2. Коба, Л. М. Теоретичні засади профілактики правопорушень підлітків у системі соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку* : зб. наук. праць за матер. V міжнародної наук.-практ. конф. (Лубни, 28-29 травня 2026 р.) / за ред. Я. І. Юрків, Н. О. Островської. Лубни : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2026. С. 221-227. URL:

<https://drive.google.com/drive/folders/1mY6Sa6ALP4At2TF6HHZwFoG-W1rKNyvX>

ABSTRACT

Koba L.M. Social Work in Institutions of General Secondary Education as a Means of Preventing Juvenile Delinquency – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 23 – social work in the specialty 231 – Social work. State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Poltava, 2026.

This dissertation deals with the problem of organizing social work in general secondary schools as a means of preventing juvenile delinquency.

The Introduction justifies the relevance of the topic, defines the purpose, object, subject, and objectives; presents the research methods; outlines the theoretical foundations; highlights the scientific novelty and practical significance of the dissertation; and provides information on the testing and implementation of the results obtained.

The scientific novelty of this study lies in the fact that, for the first time in the course of research, the specific features of using social work as a means of preventing juvenile delinquency have been identified; a logical relationship has been established between the effectiveness of preventive activities in general education schools and the extent to which social work is utilized as a tool in this process; the forms and methods of organizing social work in general secondary schools in the context of preventing juvenile delinquency have been further developed.

It has been established that the problem of preventing juvenile delinquency is a complex interdisciplinary phenomenon that requires a comprehensive approach taking into account social, psychological, pedagogical, and legal factors. An analysis of scientific sources has shown that juvenile delinquency should be

viewed not only as a legal fact but as a socially conditioned process linked to the specificities of the social development context, the influence of the family, the school environment, and the broader social context. This justifies the need for preventive measures aimed at early risk identification and the development of protective social resources.

The role of social work in the system of crime prevention among adolescents has been substantiated, and its system-forming role within the framework of general secondary education has been demonstrated. It has been determined that social work performs integrative, coordinating, and preventive functions, ensuring the coordination of actions by various prevention actors, the integration of primary, secondary, and tertiary prevention levels, and the continuity of preventive impact. The systematization of the directions, forms, and methods of social work with adolescents, families, and the school environment has made it possible to view social work in general secondary schools as a holistic system of preventive influence capable of responding to various levels of social risk.

A theoretical justification of the social work technology in general secondary schools as a means of preventing juvenile delinquency has been provided. The concept of social work technology has been clarified, and its distinction from models, programs, and methodologies has been defined, which has made it possible to emphasize its procedural, managed, and reproducible nature. The principles and methodological foundations of the technology are substantiated, in particular its humanistic and rights-based orientation, systematic nature, preventive focus, individualization, resource orientation, partnership, and environmental and interagency approaches.

The study has identified the structure and procedural logic of implementing the social work technology for general secondary education institutions, which encompasses the sequential stages of diagnosis, planning, implementation, monitoring, and adjustment of preventive activities. The toolkit for implementing the technology has been systematized, and criteria for its effectiveness have been substantiated, allowing for a comprehensive assessment of changes at the

individual, family, and environmental levels. The conditions for the effective implementation of the technology have been identified, related to staffing, organizational, methodological, environmental, interagency, and ethical support for social work in schools.

An experimental verification of the effectiveness of the social work technology in general secondary schools as a means of preventing juvenile delinquency has been carried out. Conducting the diagnostic, formative, and summative stages of the social and pedagogical experiment made it possible to comprehensively assess the initial state, the dynamics of change, and the final results of the formation of lawful behavior among adolescents according to cognitive, motivational-value, and behavioral criteria.

The results of the diagnostic phase of the experiment showed that the vast majority of adolescents in both the experimental and control groups exhibited low or moderate levels of developed lawful behavior, while the proportion of students with high levels was negligible. The virtually identical distribution of levels across the groups confirmed their initial homogeneity and created the necessary methodological prerequisites for conducting the formative stage of the experiment.

During the formative stage, the developed technology for social work in general secondary education institutions was implemented, which involved a systematic, environmental, and resource-based approaches to the prevention of offenses, the integration of socio-pedagogical, educational, preventive, and corrective-developmental measures, as well as the active involvement of resources from the school environment and the adolescents' social surroundings. The implementation of this methodology ensured a targeted impact on the cognitive, motivational-value, and behavioral spheres of the adolescents in the experimental group.

The results of the research and experimental work convincingly confirmed the efficiency of social work techniques in general secondary schools as a means of preventing juvenile delinquency and demonstrated that the goals and objectives of the second section of the study had been achieved.

Keywords: social work, general secondary school, adolescents, prevention of delinquency, lawful behavior, social work technology.

LIST OF PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THESIS

Articles in scientific professional publications

1. Koba, L. M. Technology of social work of a general secondary education institution for the prevention of juvenile delinquency: structure and mechanisms of implementation. *Social pedagogy: theory and practice*. 2026. № 2. P. 210–215. <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2026-2-210-215> [in Ukrainian].

2. Koba, L. M. Social work of a general secondary school as a factor in the formation of the lawful behavior of adolescents. *Science and Education*. 2026. № 2. P. 110-118. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2026-2-13> [in Ukrainian].

3. Koba, L. M. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of technology of social work for the prevention of juvenile delinquency. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical Sciences*. 2026. № 2. P. 130–135. <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-130-135> [in Ukrainian].

Publications that further highlight the scientific results of the dissertation

1. Koba, L. M. Environmental and resource approaches in the social work of the school for the prevention of juvenile delinquency. *Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice: materials of the 10th International Scientific and Practical Conference (Kharkiv, March 25-26, 2026) / Kharkiv. national ped. H.S. Skovoroda University*. 320 p. P. 154-157. [in Ukrainian].

2. Koba, L. M. Theoretical principles of prevention of juvenile delinquency in the system of social work of general secondary school. *Science and education in global and national dimensions: challenges, threats, prospects for development: coll. of science work for mother 5th International Science-Pract. conf. (Lubny, May 28-29, 2026) / edited by Ya. I. Yurkiv, N. O. Ostrovskaya*. Lubny:

D"Luhansk National University named after Taras Shevchenko", 2026. P. 221-227.

URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1mY6Sa6ALP4At2TF6HHZwFoG-W1rKNyvX> [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ВСТУП.....	12
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ПІДЛІТКІВ	18
1.1. Аналіз стану вивченості проблеми профілактики правопорушень серед підлітків у закладах загальної середньої освіти.....	18
1.2. Соціальна робота в системі профілактики правопорушень серед підлітків.....	44
1.3. Технологія соціальної роботи закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків.....	67
Висновки до 1 розділу.....	93
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ПІДЛІТКІВ	96
2.1. Підготовка та проведення соціально-педагогічного експерименту	96
2.2. Упровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти.....	123
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	163
Висновки до 2 розділу.....	175
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	185
ДОДАТКИ.....	201

ВСТУП

Актуальність теми. Одне з найважливіших завдань держави як соціального інституту полягає у створенні міцного, стабільного суспільства, здатного до активної життєдіяльності та відтворення. У світлі цього однією з актуальних проблем сучасної української держави є профілактика і боротьба з правопорушеннями та злочинністю підлітків і молоді.

Усе життя і діяльність сучасних підлітків протікають в умовах складної міжособистісної взаємодії в офіційних і неофіційних групах. З одного боку, вони живуть і діють в умовах відкритості, оскільки є членами навчальних, громадських та інших груп (колективів), а з іншого боку, їхня антигромадська діяльність відбувається в умовах закритості, оскільки підлітки є членами асоціальних груп із різним ступенем криміналізації, які виникають і формуються. Усі підлітки, їхні вчителі, вихователі, представники громадськості та інші члени суспільства вступають між собою в складні й багатопланові міжособистісні та міжгрупові взаємодії. Соціальна специфіка цієї взаємодії є однією з найважливіших характеристик діяльності, стосунків і спілкування неповнолітніх, усього процесу профілактики та корекції їхніх соціальних відхилень.

Основна відповідальність за успішне здійснення профілактики правопорушень підлітків лежить на закладі загальної середньої освіти як основному інституті виховання (зокрема й соціального) у межах кожного конкретного соціуму. У зв'язку з цим назріла об'єктивна необхідність інтеграції сучасних, модернізованих технологій, форм і методів профілактики правопорушень неповнолітніх у навчально-виховний процес освітніх установ нашої країни.

Розв'язання поставленого завдання істотно полегшується, на наш погляд, використанням соціальної роботи загальноосвітнього закладу як засобу процесу профілактики. І насамперед тому, що в основі протиправної поведінки підлітків лежать соціальні відхилення в особистісній або

поведінковій сферах кожного неповнолітнього. Це вимагає здійснення процесу профілактики та корекції насамперед на соціальному рівні, з використанням різного роду соціальних технологій і способів роботи.

На сьогодні залишається невирішеною низка *суперечностей* між:

– необхідністю і можливістю розв’язання завдання профілактики правопорушень неповнолітніх засобами соціальної роботи та недостатньо ефективним використанням цих можливостей у системі загальноосвітніх закладів;

– педагогічним потенціалом соціальної роботи та недостатньою науково-теоретичною і практичною розробленістю технологій його використання в діяльності загальноосвітньої школи з профілактики правопорушень підлітків;

– ступенем вивченості проблеми диференційованого підходу в науці та реалізацією цього підходу на практиці в соціальній роботі загальноосвітньої школи з профілактики правопорушень підлітків.

Актуальність і недостатня розробленість проблеми використання соціальної роботи у справі профілактики правопорушень неповнолітніх з метою підвищення її ефективності зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків».**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» в межах комплексної наукової теми: «Теоретико-методологічні основи організації соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями клієнтів» (номер державної реєстрації 0110U000753). Тему затверджено вченою радою Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 4 від 02.12. 2022 р.).

Об’єктом дослідження виступає діяльність закладів загальної середньої освіти з профілактики правопорушень підлітків.

Предметом дослідження є соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень.

Мета дослідження: теоретично розробити та впровадити на практиці технологію соціальної роботи як засобу підвищення ефективності діяльності закладів загальної середньої освіти з профілактики правопорушень серед підлітків.

Відповідно до теми, мети, об'єкта і предмета дослідження визначено його наступні **завдання**:

1. Проаналізувати стан вивченості проблеми профілактики правопорушень серед підлітків у закладах загальної середньої освіти.

2. Визначити особливості соціальної роботи в системі профілактики правопорушень серед підлітків.

3. Розробити технологію соціальної роботи закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків.

4. Описати особливості впровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти.

5. Проаналізувати результати проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Методологічне підґрунтя дослідження складають системний підхід, який дає змогу розв'язувати досліджувану проблему в умовах цілісного педагогічного процесу; ідеї соціально-історичної зумовленості процесів соціального виховання та формування особистості; особистісний підхід, який затверджує уявлення про соціальну, діяльнісну та творчу сутність людини як особистості; діяльнісний підхід, який дає змогу дослідити реальний процес взаємодії людини з навколишнім світом та забезпечити розв'язання певних життєво важливих завдань; диференційний підхід.

Для досягнення поставленої мети та вирішення визначених завдань використано наступний комплекс **методів**:

– *теоретичні*: аналіз вітчизняних і зарубіжних літературних джерел та нормативно-правових актів; узагальнення соціально-педагогічного досвіду, моделювання освітньо-виховного процесу;

– *емпіричні*: педагогічне спостереження, опитування, тестування, анкетування, соціально-педагогічний експеримент;

– *статистичні*: кількісна та якісна обробка матеріалів методами математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* в процесі науково-дослідницької роботи виявлено особливості використання соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень підлітків; *визначено* логічну залежність ефективності профілактичної діяльності закладів загальної середньої освіти і ступеня використання в цьому процесі соціальної роботи як засобу; *набули подальшого розвитку* форми й методи організації соціальної роботи закладів загальної середньої освіти у контексті профілактики правопорушень підлітків.

Практична значущість дослідження полягає в розробленні й впровадженні на практиці технології соціальної роботи закладів загальної середньої освіти з профілактики правопорушень підлітків; у виявленні оптимальних педагогічних умов ефективного використання соціальної роботи школи як засобу профілактики, що покладено в основу розроблення її технології.

Отримані результати можуть бути використані в практичній діяльності загальноосвітніх середніх закладів із профілактики правопорушень неповнолітніх, під час підготовки та підвищення кваліфікації соціальних педагогів і соціальних працівників, у роботі органів управління освітою, у процесі написання наукових робіт із зазначеної проблематики.

Експериментальна база дослідження: дослідно-експериментальну роботу проведено у період з 2022 по 2026 рр. Загалом у соціально-педагогічному експерименті взяли участь 348 підлітків, які навчаються у закладах загальної середньої освіти: Опорний заклад «Диканська

загальноосвітня школа I-III ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області»; Опорний заклад «Диканський ліцей імені М.В. Гоголя»; Приватна школа м. Полтави IT STEP School; Академічний ліцей «Європейський» Лубенської міської ради Лубенського району Полтавської області; Академічний ліцей імені братів Шеметів Лубенської міської ради Лубенського району Полтавської області. З них 172 учня увійшли до складу експериментальної групи (ЕГ), а ще 176 учнів склали контрольну групу (КГ). До вибірки були включені учні віком 13-15 років, що відповідає періоду середнього підліткового віку, найбільш чутливого до впливу соціальних ризиків і формування девіантних та протиправних форм поведінки. Зазначена кількість учасників дозволила здійснити порівняльний аналіз результатів у контрольних і експериментальних групах та забезпечити надійність узагальнень.

Окрім підлітків, у соціально-педагогічному експерименті брали участь 26 педагогічних працівників (класні керівники, практичні психологи, педагоги-організатори, представники адміністрації закладів освіти) та 14 фахівців соціальної роботи / соціальних педагогів, які безпосередньо залучалися до реалізації розробленої технології. Також у межах експериментальної роботи до окремих заходів було залучено 376 батьків або законних представників підлітків, включаючи тих, які належали до групи підвищеного соціального ризику. Такий склад і кількісне співвідношення учасників забезпечили комплексний характер дослідження та можливість аналізу змін не лише на індивідуальному, а й на сімейному та середовищному рівнях.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертаційної роботи доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях: X Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 25 – 26 березня 2026 р.); V Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта в

глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку» (Лубни, 28-29 травня 2026 р.).

Результати дисертаційної роботи також обговорювались на науково-методичних семінарах, вебінарах кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Публікації. Зміст та результати дослідження висвітлено в 5 публікаціях, серед них 3 одноосібні статті у наукових фахових виданнях України, 2 – тези апробаційного характеру.

Структура дисертаційної роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (138 найменувань, з них – 28 іноземними мовами), 19 додатків на 47 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 247 сторінки і містить 7 рисунків та 8 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ПІДЛІТКІВ

1.1. Аналіз стану вивченості проблеми профілактики правопорушень серед підлітків у закладах загальної середньої освіти

Проблема профілактики правопорушень серед підлітків у загальноосвітній середній школі належить до числа соціально значущих і комплексних проблем сучасного суспільства, розв'язання яких потребує цілеспрямованих зусиль з боку інститутів освіти, соціального захисту, сім'ї та громади [87]. Підлітковий вік характеризується підвищеною вразливістю до негативних соціальних впливів, нестійкістю ціннісних орієнтацій, прагненням до самоствердження та пошуком соціального визнання, що за несприятливих умов може призводити до формування ризикованих і протиправних форм поведінки [48].

У сучасних умовах загальноосвітня середня школа дедалі більше розглядається не лише як освітній простір, а як важливе соціальне середовище, у межах якого відбувається інтенсивна соціалізація підлітків, формування їхньої правосвідомості, соціальної відповідальності та навичок конструктивної взаємодії [27]. Саме у шкільному середовищі найчастіше виявляються перші прояви девіантної й делінквентної поведінки, що зумовлює особливу роль школи у здійсненні ранньої профілактики правопорушень та своєчасного реагування на поведінкові ризики [53].

Особливого значення в цьому контексті набуває соціальна робота загальноосвітньої середньої школи, спрямована на створення безпечного, підтримувального та превентивного освітнього середовища [61]. Соціальна робота в умовах школи покликана забезпечити координацію зусиль педагогічного колективу, сім'ї, соціальних служб і громади, а також сприяти

формуванню у підлітків соціально прийнятних моделей поведінки, навичок правомірної діяльності та відповідального ставлення до власних вчинків [72].

Актуалізація проблеми профілактики правопорушень серед підлітків зумовлена також посиленням дії сучасних соціальних викликів, зокрема цифровізації дитячого й підліткового простору, поширенням віртуальних форм ризикованої поведінки, зростанням соціальної напруги в суспільстві та трансформацією сімейних виховних практик. За таких умов соціальна робота в загальноосвітній середній школі потребує науково обґрунтованого переосмислення як системний профілактичний ресурс, здатний запобігати виникненню правопорушень і мінімізувати їх негативні соціальні наслідки.

Нашим завданням є узагальнення та критичне осмислення наукових підходів до профілактики правопорушень серед підлітків у загальноосвітній середній школі, визначення місця і ролі соціальної роботи в системі профілактичної діяльності, а також окреслення наукових прогалин, що зумовлюють необхідність подальшого дослідження зазначеної проблеми.

У дослідженні О. Караман «Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи» [37] розглядається проблема забезпечення захисту прав і законних інтересів дитини в умовах загальноосвітньої школи як складова соціально-педагогічної діяльності закладу освіти. Авторка виходить з положення, що школа є одним із ключових соціальних інститутів, відповідальних не лише за навчання, а й за соціальний захист дитини, попередження негативних впливів середовища та мінімізацію соціальних ризиків. У центрі уваги дослідження перебуває створення таких соціально-педагогічних умов, які забезпечують безпеку, підтримку та розвиток особистості дитини в освітньому середовищі.

У роботі проаналізовано сутність поняття «захист дитинства» в соціально-педагогічному контексті та обґрунтовано його зв'язок із превентивною діяльністю школи. О. Караман доводить, що захист дитинства передбачає не лише реагування на вже наявні проблеми, а й цілеспрямовану профілактичну роботу, спрямовану на попередження соціального

неблагополуччя, порушень прав дитини та девіантних форм поведінки. Особливу увагу приділено ролі соціального педагога у виявленні груп ризику, координації взаємодії школи з сім'єю та соціальними службами, а також організації індивідуального соціально-педагогічного супроводу дітей.

Науковиця доходить висновку, що ефективність захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи забезпечується за наявності комплексу взаємопов'язаних соціально-педагогічних умов, серед яких провідними є гуманістична спрямованість освітнього середовища, міжвідомча взаємодія, партнерство школи й сім'ї, системність соціально-педагогічної роботи та орієнтація на ранню профілактику. Авторка підкреслює, що відсутність цілісної організації соціально-педагогічної діяльності знижує профілактичний потенціал школи й ускладнює попередження негативних соціальних явищ у дитячому середовищі.

Для нашого дослідження важливими є положення О. Караман щодо розгляду загальноосвітньої школи як ключового суб'єкта соціального захисту й профілактики, а також ідея про необхідність створення спеціальних соціально-педагогічних умов як основи превентивної діяльності. У нашій роботі ми спираємося на обґрунтовану авторкою тезу про системний і превентивний характер соціально-педагогічної діяльності школи, що безпосередньо корелює з розробкою та впровадженням технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків.

У дисертації О. Караман «Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України» [39] розглядається соціально-педагогічна робота з підлітками, які мають досвід правопорушень і перебувають у спеціальних соціальних інституціях системи виконання покарань як окрема професійна сфера соціальної педагогіки. Дослідниця обґрунтовує теоретичні та методичні засади системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, спрямованої на їхню ресоціалізацію, використовуючи комплекс методів аналізу,

моделювання, спостереження, опитування, тестування та соціально-педагогічного експерименту, що дозволяє розглядати її роботу як системне й емпірично перевірене дослідження в межах соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Авторка особливу увагу приділяє визначенню сутнісних характеристик соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, які мають досвід правопорушень, зокрема питанням теоретичного осмислення її змісту, логіки організації та фахових підходів. У роботі розкривається структура соціально-педагогічної діяльності в пенітенціарних умовах, принципи взаємодії з підлітками, механізми підтримки мотивації до змін і розвитку позитивних соціальних компетентностей, а також систематизуються методичні рішення, що відповідають вимогам сучасної професійної практики. Зокрема, авторка підкреслює важливість комплексності та індивідуалізації підходів до кожного неповнолітнього, використання нормативно-правових та педагогічних засад профілактики подальших правопорушень, що формує цілісну картину соціально-реабілітаційного процесу.

У дисертації також окреслено методику оцінювання результатів соціально-педагогічної роботи, зокрема розроблено критеріальну базу визначення рівня ресоціалізованості неповнолітніх засуджених та готовності персоналу пенітенціарних закладів до роботи з цією категорією клієнтів. Запропоновані підходи до діагностики, включно з тестуванням компетентностей, самооцінкою змін підлітків, соціометричними процедурами тощо, можуть бути адаптовані для оцінювання результативності профілактичної технології у загальноосвітній школі, оскільки, як і в пенітенціарному контексті, мова йде про формування соціальних компетентностей, норм відповідальної поведінки та підтримки позитивної соціалізації.

Для нашого дослідження важливою є теза О. Караман про системний характер соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на зміну соціальної поведінки підлітків шляхом поєднання діагностичних, корекційних і

підтримувальних інтервенцій. Ця ідея резонує з розробленою в нашій роботі технологією соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків, оскільки акцент робиться на інтеграції різних форм і методів соціального впливу, індивідуалізації профілактичної роботи та оцінюванні результатів у динаміці.

У дослідженні Я. Юрків «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення» [110] розкриваються науково-теоретичні та практичні засади формування професійної готовності фахівців соціальної педагогіки та соціальної роботи до діяльності з групами населення, які перебувають у соціальній вразливості. Авторка обґрунтовує систему професійної підготовки як сукупність взаємопов'язаних компонентів – цілerezультативного, теоретико-методологічного, суб'єктно-об'єктного, середовищного, змістового та технологічного – що забезпечують формування в майбутніх фахівців знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з різноманітними вразливими категоріями населення. Ця робота ґрунтується на міждисциплінарному аналізі наукової літератури, узагальненні міжнародного й вітчизняного досвіду, нормативно-правовому аналізі та моделюванні професійних компетентностей, що формують професійну спроможність соціальних працівників і соціальних педагогів у контексті сучасних соціальних викликів.

Авторка детально інтерпретує поняття «вразливі категорії населення» як соціальну групу, що найбільш сприйнятлива до впливу негативних чинників, труднощів адаптації та ризиків соціальної дезадаптації, що узгоджується з концептуальною орієнтацією на вивчення підлітків із ризиками правопорушної поведінки в умовах загальноосвітньої школи. У контексті підготовки майбутніх соціальних фахівців питання професійної готовності включає не лише знання теоретичних основ соціальної роботи, але й формування цілісного професійного образу особистості, здатної до міждисциплінарної взаємодії, ефективної комунікації з клієнтами та

спільнотами, та застосування практичних інтервенцій у роботі з вразливими групами.

Важливою частиною праці є характеристика суб'єкта професійної підготовки – майбутнього соціального працівника та соціального педагога, у якій авторка виділяє загальнопрофесійні, спеціалізовані та інноваційні вимоги до викладачів, експертів і практиків, що беруть участь у формуванні професійної спроможності студентів. Зокрема, підкреслюється необхідність поєднання теоретичних знань з практичними вміннями, здатності здійснювати саморефлексію, критичне мислення та адаптацію до змінних соціальних умов, що є важливими складниками професійної ефективності у сфері соціальної роботи із вразливими категоріями населення.

Для нашого дослідження значущими є положення Я. Юрків про необхідність формування у майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів цілісної готовності до роботи з групами ризику, що включає розвиток практичних навичок соціальної діагностики, підтримки, супроводу та міжвідомчої взаємодії. У межах дисертації ці ідеї підсилюють обґрунтування необхідності професійної підготовки фахівців, здатних ефективно застосовувати технологію соціальної роботи з підлітками, які мають ризики правопорушень, через поєднання знань, методичних умінь і соціально-педагогічних компетентностей.

У дослідженні В. Афанасьєвої [5] проблема профілактики девіантної поведінки підлітків розглядається крізь призму діяльності загальноосвітньої школи як організованого соціально-педагогічного середовища. Авторка виходить з того, що школа є первинним інституційним простором, у якому виявляються перші ознаки поведінкових відхилень, і саме тому вона має відігравати ключову роль у превентивній діяльності. У роботі профілактика трактується не як сукупність окремих заходів, а як цілісна система цілеспрямованого впливу, що охоплює діагностичний, корекційний та профілактичний компоненти.

У межах дослідження авторка вирішує питання визначення структури соціально-педагогічної профілактики, ролі суб'єктів шкільного середовища та умов ефективності превентивної діяльності. Особлива увага приділяється взаємодії педагогічного колективу, адміністрації школи та соціального педагога як координатора профілактичної роботи. В. Афанасьєва доходить висновку, що результативність профілактики значною мірою залежить від її системності, наступності та інтегрованості в загальну діяльність школи [там само].

Для нашого дослідження важливим є положення про школу як цілісний профілактичний простір, у межах якого соціальна робота виконує координаційну та підтримувальну функцію. У нашій роботі ми будемо спиратися на ідею системності профілактики, доповнюючи її інструментарієм соціальної роботи (оцінка потреб, соціальний супровід, міжінституційна взаємодія), що дозволяє розглядати профілактику правопорушень як результат комплексного соціального впливу [там само].

У дослідженні Л. Линник [51] увага зосереджується на профілактичній роботі з важковиховуваними підлітками як специфічною групою ризику в умовах загальноосвітньої школи. Авторка розглядає важковиховуваність як соціально-педагогічний феномен, що формується під впливом несприятливих умов соціалізації, де шкільне середовище може або посилювати, або нівелювати негативні тенденції. Профілактика трактується як випереджувальна діяльність, спрямована на запобігання закріпленню асоціальних моделей поведінки.

У роботі вирішуються питання визначення соціально-педагогічних засад профілактичної діяльності, ролі суб'єктів шкільного середовища та необхідності цілеспрямованої роботи саме з підлітками групи ризику. Авторка доходить висновку, що профілактична робота в школі має бути чітко структурованою, послідовною та орієнтованою на індивідуальні особливості підлітків, а не зводиться до загальних виховних заходів [там само].

Для нашого дослідження важливим є висновок про необхідність адресної профілактики, зорієнтованої на підлітків з підвищеним ризиком правопорушень. У нашій роботі ми будемо спиратися на тезу про доцільність індивідуалізації профілактичної діяльності, інтерпретуючи її через механізми соціальної роботи в ЗЗСО (індивідуальні плани підтримки, соціальний супровід, робота з сім'єю) [там само].

У праці Н. Клішевич [41] проблема делінквентної поведінки підлітків розглядається в історико-педагогічному контексті, що дозволяє простежити еволюцію підходів до профілактики та корекції правопорушень неповнолітніх. Авторка аналізує розвиток соціально-педагогічної роботи з підлітками з делінквентною поведінкою та підкреслює поступовий перехід від репресивних і реактивних форм впливу до превентивних та інституційно оформлених практик.

У межах дослідження вирішується питання визначення етапів становлення профілактичної діяльності, її організаційних форм і методів. Науковець доходить висновку, що ефективна профілактика делінквентної поведінки потребує інституційного закріплення у вигляді спеціалізованих служб, програм і технологій, інтегрованих у діяльність соціальних інститутів, зокрема школи [там само].

Для нашого дослідження важливим є висновок про необхідність технологізації профілактики правопорушень у шкільному середовищі. У нашій роботі ми будемо спиратися на ідею переходу від ситуативних заходів до програмно організованої соціальної роботи в ЗЗСО, що включає чіткі етапи, алгоритми дій та критерії оцінювання результативності [там само].

Докторське дослідження В. Степаненко [97] присвячене теоретичному обґрунтуванню та практичній реалізації профілактики поведінкових девіацій учнів у закладах загальної середньої освіти. Автор розглядає девіантну поведінку як багатофакторне явище, що формується на перетині індивідуальних, сімейних і середовищних чинників. Особливу увагу

приділено ролі освітнього середовища як детермінанти як ризиків, так і профілактичного потенціалу.

У роботі вирішується завдання інтеграції різних наукових підходів у єдину систему профілактики, що дозволяє комплексно впливати на поведінкові ризики учнів. Авторка доходить висновку, що ефективна профілактика можлива лише за умови поєднання індивідуальної роботи з учнем, цілеспрямованого впливу на середовище та залучення соціальних ресурсів школи й громади [там само].

Для нашого дослідження важливим є положення про комплексність профілактики та середовищний підхід до її організації. У нашій роботі ми будемо спиратися на ці положення, інтерпретуючи їх у межах соціальної роботи як системи взаємодії індивіда, сім'ї, школи та громади з метою попередження правопорушень [там само].

У навчально-методичних матеріалах МОН України щодо створення служб порозуміння [3] розкривається проблема попередження конфліктів, насильства та порушень дисципліни в закладах освіти шляхом упровадження медіації та відновних практик. Автори виходять з того, що конфлікти та агресивна поведінка є передумовами більш серйозних правопорушень, а тому потребують превентивного реагування на ранніх етапах.

У цих матеріалах вирішується питання інституційного впровадження служб порозуміння в структурі школи та визначення механізмів їх функціонування. Узагальнений висновок полягає в тому, що відновні практики сприяють формуванню відповідального ставлення до власної поведінки та зменшенню рівня конфліктності в шкільному середовищі [там само].

Для нашого дослідження важливим є висновок про доцільність використання інституційних механізмів профілактики в школі. У нашій роботі ми будемо спиратися на ці підходи як на один із інструментів соціальної роботи ЗЗСО, спрямованих на створення безпечного середовища та попередження правопорушень [там само].

У посібнику ГО «Ла Страда-Україна» [4] відновні практики розглядаються як ефективний інструмент роботи з конфліктами та порушеннями норм у закладах освіти. Автори наголошують на значенні відновного підходу для формування культури відповідальності та взаємоповаги серед учнів.

У роботі вирішуються питання методичного забезпечення впровадження відновних практик, підготовки фахівців і інтеграції цих практик у повсякденну діяльність школи. Робиться висновок, що відновний підхід має значний профілактичний потенціал щодо попередження ескалації поведінкових порушень у правопорушення [там само].

Для нашого дослідження важливим є положення про практичну орієнтованість і технологічність відновних практик. У нашій роботі ми будемо спиратися на ці ідеї як на складову моделі соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків [там само].

У монографічному дослідженні Т. Федорченко [104] проблема профілактики девіантної поведінки школярів розглядається в контексті соціокультурного середовища, у якому формується особистість дитини. Авторка виходить із положення, що поведінкові відхилення не можуть бути пояснені виключно індивідуальними особливостями підлітка, а є результатом взаємодії соціальних, культурних, сімейних і освітніх чинників. У цьому зв'язку школа постає як соціальний інститут, здатний не лише транслювати норми, а й активно впливати на соціалізаційні процеси [там само].

У роботі вирішується питання визначення соціально-педагогічних детермінант девіантної поведінки та умов ефективної профілактики в освітньому середовищі. Дослідниця доходить висновку, що профілактика має спиратися на цілеспрямоване формування позитивного соціокультурного середовища, у якому зменшується вплив ризикогенних факторів і посилюється роль підтримувальних соціальних зв'язків [там само].

Для нашого дослідження важливим є висновок про середовищний характер профілактики та необхідність розгляду школи як соціального простору, що може або знижувати, або посилювати ризики правопорушень. У нашій роботі ми будемо спиратися на ці положення, розглядаючи соціальну роботу ЗЗСО як інструмент цілеспрямованого конструювання безпечного й підтримувального середовища [там само].

У навчальному посібнику А. Капської [34] соціальна робота розкривається як професійна діяльність, зорієнтована на підтримку особистості в процесі соціалізації, зокрема в умовах освітніх інституцій. Авторка аналізує технологічний аспект соціальної роботи, підкреслюючи значення планування, діагностики, супроводу та оцінювання результатів соціального впливу.

У межах посібника вирішується питання систематизації технологій соціальної роботи, які можуть бути застосовані в роботі з дітьми та підлітками. Зроблено висновок, що ефективність соціальної роботи залежить від її технологічної впорядкованості, міжвідомчої взаємодії та орієнтації на реальні потреби клієнта [там само].

Для нашого дослідження важливим є положення про технологічність соціальної роботи як умову її результативності. У нашій роботі ми будемо спиратися на підхід А. Капської, інтегруючи базові технології соціальної роботи (оцінка потреб, планування втручання, моніторинг) у модель профілактики правопорушень у ЗЗСО [там само].

У посібнику І. Зверєвої та Г. Лактіонової [29] соціальна робота в Україні розглядається як система професійної діяльності, що реалізується в різних соціальних інститутах, зокрема в освіті. Автори підкреслюють, що школа є одним із ключових майданчиків соціальної роботи з дітьми та підлітками, оскільки саме тут концентруються основні проблеми соціалізації.

У роботі вирішується питання визначення функцій соціальної роботи в освітньому середовищі, її зв'язку з профілактикою соціальних ризиків та ролі фахівця соціальної сфери у взаємодії з сім'єю та громадою. Автори доходять

висновку, що профілактична спрямованість є однією з базових функцій соціальної роботи в закладах освіти [там само].

Для нашого дослідження важливим є висновок про системну роль соціальної роботи в освіті як механізму попередження соціальних відхилень. У нашій роботі ми будемо спиратися на ці положення, розглядаючи профілактику правопорушень як одну з ключових функцій соціальної роботи ЗЗСО [там само].

У дослідженні О. Безпалько [8] соціально-педагогічна діяльність аналізується з позицій підтримки та захисту дитини в процесі її розвитку. Авторка акцентує увагу на необхідності раннього виявлення соціальних проблем і ризиків, що можуть призвести до відхилень у поведінці, зокрема правопорушень.

У роботі вирішується питання визначення напрямів соціально-педагогічної підтримки дітей і підлітків, а також ролі профілактики в системі соціального захисту. Зроблено висновок, що превентивна діяльність є більш ефективною та соціально доцільною, ніж реагування на вже сформовані правопорушення [там само].

Для нашого дослідження важливим є акцент на ранній профілактиці та соціальній підтримці як ключових компонентах соціальної роботи. У нашій роботі ми будемо спиратися на ці ідеї, обґрунтовуючи необхідність превентивної соціальної роботи в ЗЗСО як засобу попередження правопорушень підлітків [там само].

У посібнику З. Кияниці та Ж. Петровича [40] соціальна робота з дітьми та сім'ями розглядається як важливий ресурс профілактики соціальних проблем, у тому числі девіантної та делінквентної поведінки підлітків. Автори виходять із положення, що сімейне середовище суттєво впливає на формування поведінкових моделей дитини, а тому робота зі сім'єю є невід'ємною складовою профілактики.

У роботі вирішується питання організації соціальної роботи з вразливими сім'ями, визначаються технології оцінки потреб і підтримки, а

також механізми міжвідомчої взаємодії. Автори доходять висновку, що без залучення сім'ї профілактика в шкільному середовищі є обмеженою та малоефективною [там само].

Для нашого дослідження важливим є висновок про необхідність інтеграції шкільної соціальної роботи з роботою із сім'єю. У нашій роботі ми будемо спиратися на ці положення, включаючи сімейно-орієнтовані технології до моделі профілактики правопорушень у ЗЗСО [там само].

У методичних матеріалах Н. Рудкевич [85] соціально-педагогічна робота розглядається як практична діяльність, що потребує чітких алгоритмів, інструментів та критеріїв ефективності. Авторка акцентує увагу на необхідності професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи в закладах освіти.

У роботі вирішується питання методичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності, зокрема профілактичної. Робиться висновок, що відсутність чітких методичних орієнтирів знижує ефективність соціальної роботи в школі [там само].

Для нашого дослідження важливим є висновок про потребу методичного та технологічного забезпечення соціальної роботи ЗЗСО. У нашій роботі ми будемо спиратися на ці положення, розробляючи структуровану модель профілактики правопорушень підлітків у шкільному середовищі [там само].

Отже, окреслені наукові праці демонструють спільну для сучасної науки тенденцію: профілактика правопорушень підлітків у школі розглядається не як ізольована «виховна» дія, а як багатовимірний процес, що поєднує роботу з особистістю підлітка, його найближчим соціальним оточенням і шкільним середовищем як інституційним простором соціалізації. Водночас різні автори роблять акценти на різних рівнях цієї системи: одні – на середовищі та організації шкільної профілактики, інші – на технологіях супроводу й індивідуальної роботи з групами ризику, треті – на інституційних механізмах (служби, програми, процедури), що забезпечують

сталість профілактичної діяльності. Саме ця варіативність фокусів зумовлює потребу в чіткому методологічному впорядкуванні дослідницького поля.

У метааналізі Д. Уілсона, Д. Годфредсона, С. Найака [138] розглядається ефективність широкого спектра шкільних профілактичних інтервенцій, спрямованих на зниження проблемної поведінки підлітків (делінквентності/правопорушень у широкому розумінні, вживання ПАР, пропусків занять тощо). Автори виходять з того, що школа є ключовим соціальним інститутом первинної профілактики, але профілактичні практики в школах дуже різноманітні – від індивідуального консультування до змін управління школою.

Дослідження вирішує питання: які типи шкільних програм демонструють кращі результати та за яких умов, а також наскільки наявна доказова база придатна для прийняття рішень у політиці й практиці. У висновках підкреслюється, що середні ефекти загалом невеликі, а між дослідженнями є значна варіативність; при цьому автори наголошують на проблемі: популярні підходи часто недостатньо якісно досліджені, що обмежує їхню доказову придатність [там само].

Для нашої дисертації важливою є не лише сама констатація «малих, але наявних» ефектів, а й методологічний акцент: профілактика в школі має оцінюватися як система технологій, де результативність залежить від типу інтервенції, якості реалізації та контексту. У нашій роботі ми будемо спиратися на цю логіку, обґрунтовуючи потребу технологічного опису соціальної роботи ЗЗСО (етапи, процедури, індикатори результативності) та вимогу доказовості щодо застосовуваних інструментів [там само].

У систематичному огляді Дж. Міттона та співавторів [129] профілактика насильства й агресивної поведінки аналізується як *secondary prevention* – тобто втручання для дітей/підлітків, які вже демонструють агресивність або перебувають у зоні ризику. Автори відштовхуються від позиції, що рання агресивність є важливим предиктором майбутньої

насильницької та кримінальної поведінки, а школа – природний майданчик для втручання [там само].

Робота відповідає на питання, чи дають шкільні програми, адресовані групам ризику, статистично значущий ефект щодо зменшення агресивної поведінки, а також які компоненти програм можуть бути сильнішими. У результатах огляду показано, що виявлені випробування (RCT) загалом демонструють зменшення агресивної поведінки після втручань, а в окремих дослідженнях ефекти зберігаються у відтермінованому вимірі. Водночас автори підкреслюють потребу в якісніших дослідженнях щодо довготривалості та «твердих» наслідків (на кшталт травм/інцидентів насильства) [там само].

Для нашого дослідження важливо, що Cochrane-логіка задає «еталон» технологізації: чіткі критерії включення, фокус на експериментальних дизайнах, увага до компонентів інтервенцій (наприклад, соціально-навичковий/реляційний вектор може бути сильнішим). У нашій роботі ми будемо спиратися на цей підхід, коли обґрунтовуватимемо технологію соціальної роботи ЗЗСО як поєднання раннього виявлення ризиків + адресного супроводу груп ризику + компонентів розвитку соціальних навичок і взаємин [там само].

У систематичному огляді Дж. Міттона, К. ДіГізеппі та співавторів (Arch Pediatr Adolesc Med) [130] аналізується ефективність шкільних програм запобігання насильству саме в логіці вторинної профілактики (учні з уже наявними проявами проблемної поведінки або високим ризиком). Автори концентруються на тому, що для шкільного середовища типовими є програми контролю гніву, соціальних навичок, тренінги поведінкової саморегуляції тощо, але їхня реальна ефективність потребує синтезу доказів.

Дослідження вирішує питання: наскільки вторинні шкільні програми знижують агресивні/насильницькі прояви та як це залежить від рівня школи (primary/secondary) і типу програм. За підсумком автори роблять висновок, що шкільні програми можуть давати зменшення агресії/насильницьких

проявів у групах ризику, але сила доказів варіює, а потрібні кращі випробування та стандартизовані вимірювання результатів [там само].

Для нашої дисертації важливо, що ця робота підсилює аргумент: профілактика правопорушень у школі має бути не лише «масовою» (універсальною), а й селективною/індикативною – тобто спрямованою на підлітків груп ризику з технологічно описаними процедурами (відбору, супроводу, оцінювання змін). У нашій роботі ми будемо спиратися на цю тезу, закладаючи в технологію соціальної роботи ЗЗСО окремий контур вторинної профілактики (casework/супровід, робота з сім'єю, корекційно-розвивальні компоненти) [там само].

У статті Д. Фаррінгтона, Г. Гаффні, Ф. Лосела та М. Тофі [118] запропоновано «огляд оглядів» (systematic reviews of systematic reviews) щодо ефективності developmental prevention programs, які націлені на зміну індивідуальних, сімейних або шкільних факторів ризику з метою запобігання делінквентності, агресії, булінгу. Автори підкреслюють, що профілактика має бути розвивальною: посилювати захисні фактори, а не зводитися до контролю/покарання.

Робота вирішує питання, що показує сукупність якісних систематичних оглядів: чи ефективні програми різних рівнів (індивідуальні, сімейні, шкільні), і які є типові розміри ефектів. У висновках зазначається, що всі типи програм загалом демонструють позитивний ефект, а також робляться рекомендації щодо покращення якості систематичних оглядів і необхідності інвестувати в developmental prevention [там само].

Для нашого дослідження це принципово: технологія соціальної роботи ЗЗСО має бути вбудована в розвивкову логіку (робота з факторами ризику/захисту), а не «реактивну» логіку після інциденту. У нашій роботі ми будемо спиратися на цей підхід при обґрунтуванні того, що профілактика правопорушень у школі є комплексом міжрівневих інтервенцій: індивідуальних (навички, саморегуляція), сімейних (виховний потенціал, підтримка), середовищних (клімат, безпека) [там само].

У систематичному огляді та метааналізі С. Тагері та Б. Уелша [135] розглянуто after-school programs (ASPs) як соціальну інтервенцію, потенційно пов'язану зі зменшенням делінквентності (ризикова поведінка/правопорушення підлітків). Автори звертають увагу на широку різноманітність форматів ASPs (академічні, рекреаційні, тренінгово-менторські) і на змішаність результатів у попередніх оцінюваннях, що й зумовило потребу метааналітичного узагальнення.

Робота відповідає на питання: чи дають позаурочні програми помітне зниження делінквентності та чи відрізняються ефекти за типом програми/характеристиками досліджень. У висновках показано, що середній ефект є малим і статистично непевним, при цьому автори не роблять висновку «відмовитися», а радше наголошують на вимогах до якості реалізації та досліджень, зокрема на важливості програмної доброчесності/фіделіті та кращих оцінювальних дизайнів [там само].

Для нашого дослідження цінним є технологічний урок: навіть перспективні профілактичні формати (як-от позаурочні програми) можуть давати слабкий ефект без чітко заданих компонентів, адресності, контролю якості реалізації та супровідних соціальних механізмів (робота з сім'єю, індивідуальна підтримка, координація ресурсів). У нашій роботі ми будемо спиратися на це, коли обґрунтовуватимемо, що технологія соціальної роботи ЗЗСО має включати умови ефективності (фіделіті, моніторинг, міжсуб'єктна взаємодія), а не лише перелік заходів [там само].

У метааналізі М. Мілке та Д. Фаррінгтона [128] узагальнюється експериментальна доказова база щодо шкільних інтервенцій, спрямованих на зменшення відсторонень (suspension) та арештів (arrest) – показників, які часто пов'язані з траєкторіями делінквентності та криміналізації підлітків. Автори підкреслюють, що школа дедалі частіше розглядається як точка входу для превенції, але важливо розуміти реалістичний масштаб ефектів саме на “жорстких” адміністративних наслідках.

Дослідження вирішує питання: чи знижують шкільні програми (у RCT-дизайнах із великими вибірками та офіційними показниками) рівні відсторонень та арештів. У висновках показано, що загалом ефекти є малими та статистично невиразними, що автори трактують як аргумент на користь подальших якісних експериментів і точнішого налаштування інтервенцій під контекст та механізми впливу [там само].

Для нашої дисертації це важливо як «реалістичний» блок доказів: технологія соціальної роботи ЗЗСО має бути спроектована так, щоб впливати не лише на «м'які» результати (ставлення, знання), а й – через механізми підтримки та відновлення – на поведінкові та дисциплінарні траєкторії. У нашій роботі ми будемо спиратися на цей висновок, прописуючи у технології зв'язок між компонентами (діагностика ризиків → супровід/інтервенції → взаємодія з сім'єю/службами → моніторинг) та вимірюючи ефективність за різнорівневими індикаторами [там само].

У кластерному рандомізованому дослідженні Ф. Хуанга, А. Грегорі та А. Уарда-Сідела [124] оцінюється вплив *restorative practices* у школах на застосування *out-of-school suspensions*. Автори виходять з того, що відсторонення від навчання є поширеною практикою дисциплінування, але має негативні наслідки та може посилювати ризики подальшої делінквентності, а відновні практики розглядаються як альтернатива.

Робота вирішує питання: чи дає впровадження *restorative practices* вимірюваний ефект на рівні відсторонень у порівнянні з контролем. За результатами автори показують, що загалом відмінності між групами можуть бути неочевидними, але виявляються ефекти для підгруп, зокрема для учнів, які вже мали досвід відсторонення (тобто групи підвищеного ризику). Це важливо, бо підкреслює: *restorative*-компоненти можуть працювати як селективна/вторинна профілактика в школі [там само].

Для нашого дослідження ключовим є технологічний висновок: відновні практики мають сенс як компонент шкільної соціальної роботи не «замість усього», а як цільовий інструмент роботи з конфліктами та повторюваними

порушеннями, який знижує ризик ескалації. У нашій роботі ми будемо спиратися на це, інтегруючи restorative-механізми в технологію соціальної роботи ЗЗСО як спеціальний блок (поряд із діагностикою, супроводом, сімейною роботою та міжвідомчою взаємодією) [там само].

Для нашої дисертації принципово важливо перейти від простого переліку напрацювань до їх концептуального групування, оскільки це дозволяє: (1) показати логіку розвитку наукової думки; (2) виявити домінантні підходи, що визначають сучасне розуміння шкільної профілактики; (3) відмежувати суміжні трактування профілактики (педагогічні, психологічні, правові) від власне соціально-робочої інтерпретації; (4) обґрунтувати, чому в межах нашого дослідження профілактика правопорушень у школі розглядатиметься як результат системної соціальної роботи (оцінка ризиків і потреб, супровід, робота з сім'єю, координація ресурсів школи/громади/служб, моніторинг змін). Таким чином, класифікація наукових підходів у цьому підрозділі є не формальною «методологічною вставкою», а необхідним кроком для побудови власної концептуальної рамки дослідження.

Під науковими підходами до профілактики правопорушень у школі у подальшому будемо розуміти сукупність теоретичних позицій і практико-орієнтованих принципів, які визначають: (а) що саме вважається об'єктом профілактики (правопорушення як факт, делінквентність як поведінкова тенденція, ризик як передумова); (б) на якому рівні здійснюється ключовий вплив (особистість – група – сім'я – школа – громада); (в) які механізми визнаються пріоритетними (виховні, соціально-педагогічні, соціально-правові, організаційні, відновні тощо); (г) які критерії ефективності застосовуються (зниження ризиків, стабілізація поведінки, підвищення правосвідомості, покращення шкільного клімату, зменшення конфліктності, налагодження взаємодії інституцій). Такий спосіб визначення підходів дає змогу уникнути надмірної термінологічної строкатості й перевести різноспрямовані напрацювання в єдину аналітичну рамку.

Логіка подальшої класифікації в межах цього підрозділу спиратиметься на два взаємодоповнювальні критерії. Перший – рівневий, тобто де локалізовано головний профілактичний ресурс: на рівні особистості підлітка, на рівні його найближчих соціальних зв'язків (сім'я, однолітки), на рівні шкільного середовища або на рівні міжінституційної взаємодії. Другий – механізмовий, тобто якими засобами досягається профілактичний ефект: через виховний/педагогічний вплив, через соціально-педагогічний супровід, через правове виховання та нормативну регуляцію, через психологічну підтримку, через організаційні технології управління випадком, через відновні практики й медіацію, через програмно-цільові інтервенції. Поєднання цих критеріїв є методологічно доцільним, оскільки дозволяє одночасно бачити і «де» працює профілактика, і «як» вона працює.

З урахуванням зазначеного, доцільно виокремити низку базових підходів, які найчастіше задають рамки дослідження профілактики правопорушень у загальноосвітній школі й визначають вибір методів, форм та організаційних моделей. По-перше, це соціально-педагогічний підхід, який розглядає профілактику як системну діяльність школи, спрямовану на попередження відхилень поведінки через поєднання виховних впливів, соціальної підтримки й організацію співпраці суб'єктів освітнього процесу. У межах цього підходу ключовими стають: раннє виявлення ризиків, індивідуалізація роботи, взаємодія з сім'єю, упорядкування профілактичних програм і визначення умов результативності [70].

По-друге, вагоме місце посідає середовищний (екологічний) підхід, у якому об'єктом впливу є не лише підліток, а й шкільний клімат, культура взаємин, наявність підтримки та безпеки, а також «архітектура» норм і правил у шкільній спільноті. У такій рамці профілактика правопорушень пов'язується з конструюванням безпечного середовища та системи підтримувальних зв'язків: зменшенням конфліктності, підвищенням відчуття включеності, запобіганням стигматизації й відторгненню «важких» підлітків. Для соціальної роботи цей підхід особливо продуктивний, оскільки дозволяє

описувати профілактику як зміну середовищних умов, що продукують або, навпаки, стримують ризикову поведінку [55].

По-третє, важливою є група підходів, які можна умовно об'єднати як соціально-робочий (практико-технологічний) підхід. Його відмінність у тому, що профілактика розуміється через інструменти професійної соціальної роботи: оцінку потреб і ризиків, планування інтервенції, соціальний супровід, кейс-менеджмент, міжвідомчу взаємодію, моніторинг змін і оцінювання результатів. Саме цей підхід є методологічно ключовим для нашого дослідження у межах спеціальності 231 «Соціальна робота», оскільки дозволяє описати шкільну профілактику як керований процес професійного втручання, а не лише як виховну функцію школи [29].

По-четверте, окремий блок становить соціально-правовий (правовиховний) підхід, де профілактика правопорушень визначається через формування правосвідомості, правової культури, відповідальності, знання норм і наслідків, а також через співпрацю зі структурами ювенальної превенції та службами у справах дітей. У межах цього підходу ключовим питанням є коректне поєднання правового впливу з підтримкою: щоб профілактика не зводилася до «санкційності», а працювала як запобігання ризикам і ресоціалізаційна підтримка.

По-п'яте, у сучасних шкільних практиках значної ваги набуває відновний (ресторативний) підхід, що пов'язує профілактику з роботою над конфліктами, порушеннями норм, наслідками шкоди та відновленням стосунків у спільноті. Тут профілактичний ефект досягається через медіацію, кола порозуміння, служби порозуміння, практики відновлення відповідальності та емпатії. Для нашої теми цей підхід є важливим як технологічний компонент системи шкільної соціальної роботи, який зменшує імовірність ескалації конфліктів у правопорушення [76].

Нарешті, як допоміжний, але методологічно значущий, варто виділити системний та міждисциплінарний підхід, який інтегрує попередні: він дозволяє розглядати профілактику правопорушень як багаторівневу систему

взаємопов'язаних впливів (індивідуальних, групових, сімейних, інституційних і міжінституційних). Така перспектива потрібна для того, щоб у подальшому обґрунтувати власну модель соціальної роботи школи: з визначеними суб'єктами, ресурсами, процедурами, етапами, показниками та механізмами оцінювання [83].

Таким чином, плавний перехід до класифікації наукових підходів дозволяє зафіксувати ключову методологічну позицію нашого дослідження: профілактика правопорушень підлітків у загальноосвітній середній школі буде розглядатися не лише як виховна функція, а як системно організована соціальна робота, що поєднує середовищні зміни, індивідуальний і сімейний супровід, інституційні механізми безпеки та міжвідомчу взаємодію. Саме на цій основі далі доцільно розгорнути класифікацію підходів більш предметно – з визначенням їхніх концептуальних засад, сильних сторін, обмежень і можливостей застосування для побудови моделі профілактичної соціальної роботи в ЗЗСО.

У межах наукових досліджень профілактики правопорушень серед підлітків у загальноосвітній середній школі сформувався спектр підходів, які відрізняються за логікою пояснення причин правопорушень, об'єктами та рівнями впливу, а також за інструментами досягнення профілактичного результату. Їх систематизація дозволяє не лише впорядкувати існуючі наукові позиції, а й обґрунтувати вибір технологічної рамки дослідження у межах спеціальності 231 «Соціальна робота».

Одним із базових у дослідженнях означеної проблеми є соціально-педагогічний підхід, у межах якого профілактика правопорушень розглядається як складова цілісної виховної та соціально-педагогічної діяльності школи. Представники цього підходу акцентують увагу на ролі педагогічного колективу, організації виховного процесу, формуванні соціально прийнятних норм поведінки та корекції відхилень на ранніх етапах. Профілактика трактується як система заходів, спрямованих на попередження девіантної й делінквентної поведінки через виховний вплив,

соціальну підтримку та взаємодію школи з сім'єю. Водночас обмеженням цього підходу є його орієнтація переважно на педагогічні засоби, що не завжди дозволяє вибудувати чітку технологію професійної соціальної роботи з визначеними етапами, процедурами та індикаторами результативності [48].

Вагоме місце у сучасних дослідженнях посідає середовищний (екологічний) підхід, відповідно до якого правопорушення підлітків розглядаються як наслідок впливу несприятливого соціального середовища, зокрема шкільного клімату, характеру міжособистісних взаємин, рівня безпеки та підтримки. У межах цього підходу профілактика спрямовується не лише на зміну поведінки окремого підлітка, а й на трансформацію умов його соціалізації. Для соціальної роботи в загальноосвітній середній школі цей підхід є концептуально значущим, оскільки дозволяє обґрунтувати необхідність цілеспрямованого формування безпечного, інклюзивного та підтримувального освітнього середовища. Разом із тим середовищний підхід потребує доповнення технологічними механізмами, які забезпечують системність і керованість профілактичного процесу [5].

У контексті спеціальності 231 «Соціальна робота» особливого значення набуває соціально-робочий (технологічний) підхід, у межах якого профілактика правопорушень розглядається як результат професійного соціального втручання. Цей підхід ґрунтується на використанні інструментів соціальної роботи: оцінки потреб і ризиків, індивідуального та групового соціального супроводу, планування втручання, кейс-менеджменту, міжвідомчої взаємодії, моніторингу та оцінювання результатів. Перевагою такого підходу є можливість чіткого структурування профілактичної діяльності у вигляді соціальної технології, що має визначену мету, етапи реалізації, суб'єктів, методи й критерії ефективності. Саме цей підхід є методологічно провідним для нашого дослідження [68].

Окрему групу становлять дослідження, виконані в руслі соціально-правового (правовиховного) підходу, де профілактика правопорушень у школі пов'язується з формуванням правової культури, правосвідомості та

відповідального ставлення до соціальних норм. У межах цього підходу школа розглядається як простір правового виховання та первинної правової соціалізації, а профілактика здійснюється через поєднання освітніх, виховних і превентивних заходів у співпраці з органами ювенальної превенції. Водночас для соціальної роботи важливим є уникнення надмірної нормативності й санкційності, що зумовлює необхідність поєднання правового впливу з підтримкою та соціальним супроводом підлітків групи ризику [74].

У сучасних дослідженнях дедалі більшого поширення набуває відновний (ресторативний) підхід, який пов'язує профілактику правопорушень із роботою над конфліктами, порушеннями норм і наслідками шкоди в шкільному середовищі. Профілактичний ефект у межах цього підходу досягається не шляхом покарання, а через відновлення соціальних зв'язків, формування відповідальності та усвідомлення наслідків власних дій. Для соціальної роботи в загальноосвітній середній школі відновний підхід є важливим як технологічний інструмент, що дозволяє попереджати ескалацію конфліктів у правопорушення та підтримувати безпечний шкільний клімат [90].

Узагальнюючи, слід зазначити, що кожен із розглянутих підходів робить вагомий внесок у розуміння профілактики правопорушень серед підлітків у шкільному середовищі, проте жоден із них окремо не забезпечує повної технологічної завершеності профілактичної діяльності. Це зумовлює необхідність інтеграції їх положень у межах технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи, яка поєднуватиме середовищний вплив, індивідуальний і сімейний соціальний супровід, правовиховні та відновні механізми, а також чітко визначені етапи, процедури та критерії результативності. Саме така інтегративна технологічна перспектива визначає подальшу логіку нашого дослідження.

Отже, узагальнення результатів аналізу наукових праць українських і зарубіжних дослідників дає підстави стверджувати, що профілактика

правопорушень підлітків у загальноосвітній середній школі розглядається в сучасній науці як багаторівнева й міжінституційна проблема, що не зводиться до окремих виховних заходів. Українські автори переважно акцентують на соціально-педагогічній організації профілактики в школі, ролі суб'єктів освітнього процесу, роботі з «групами ризику», необхідності раннього виявлення відхилень і створенні підтримувального середовища. Зарубіжні дослідження, натомість, демонструють більш виражену орієнтацію на доказовість, стандарти оцінювання ефективності (зокрема через систематичні огляди, метааналізи, RCT/кластерні випробування), а також на розмежування рівнів профілактики (універсальної, селективної, індикативної/вторинної).

Спільним для обох масивів літератури є висновок про те, що профілактика має бути системною, довготривалою та інтегрованою у життєдіяльність школи, а не епізодичною. Українські дослідники послідовно підкреслюють значення координації дій педагогічного колективу, сім'ї, психологічної служби, соціального педагога/фахівця соціальної сфери; водночас зарубіжні праці підтверджують, що без чітко визначених компонентів інтервенції та контролю якості реалізації (фіделіті) навіть популярні профілактичні формати дають невеликі або нестійкі ефекти. Таким чином, у науковому полі формується консенсус: ефективність профілактики обумовлюється не самим фактом її наявності, а технологічною впорядкованістю процесу та відповідністю інструментів реальним механізмам ризику.

Важливим результатом порівняння є те, що українська традиція більш детально описує зміст і організацію профілактичної роботи (суб'єкти, напрями, принципи, форми), тоді як англомовні джерела дають сильну рамку для оцінювання результативності й уточнюють, які саме інтервенції мають кращу доказову підтримку (зокрема адресні програми для груп ризику, розвиток соціальних навичок, поведінкова саморегуляція, *restorative practices*). Одночасно зарубіжні метааналітичні висновки демонструють методологічно важливий факт: позитивні ефекти частіше виявляються на

«м'яких» показниках (агресивність, конфліктність, навички), тоді як на «жорстких» адміністративних чи кримінально-правових показниках (арешти, відсторонення, повторні інциденти) ефекти можуть бути малими. Це означає, що для шкільної профілактики критично важливими стають правильний вибір індикаторів, багаторівневе вимірювання результатів і достатня тривалість супроводу.

Узагальнено можна виокремити кілька домінантних наукових підходів, які повторюються і в українських, і в зарубіжних працях: (1) соціально-педагогічний (профілактика як системна діяльність школи), (2) середовищний/екологічний (шкільний клімат, безпечне середовище як умова попередження ризиків), (3) соціально-правовий (правова культура, взаємодія з ювенальною превенцією), (4) відновний/ресторативний (медіація, служби порозуміння як інструменти зниження конфліктності та ескалації), і (5) технологічний підхід соціальної роботи (оцінка потреб і ризиків, соціальний супровід, кейс-менеджмент, міжвідомча координація, моніторинг). Для нашого дослідження ключовим є саме п'ятий підхід як інтегративний: він дозволяє з'єднати попередні підходи в керований процес професійного втручання.

Найбільш суттєва науково-практична прогалина, що проявляється при зіставленні двох корпусів літератури, полягає в тому, що попри значну кількість робіт про профілактику девіантної/делінквентної поведінки в школі, недостатньо представленими залишаються дослідження, у яких профілактика правопорушень описана саме як цілісна технологія соціальної роботи ЗЗСО з чітко визначеними: (а) етапами (скринінг/виявлення ризиків → оцінка потреб → план втручання → супровід → міжвідомча взаємодія → оцінювання/корекція), (б) процедурами та ролями учасників, (в) набором інструментів для різних рівнів профілактики (універсальної, селективної, індикативної), (г) системою показників ефективності. Саме ця прогалина й створює підстави для постановки завдань нашої дисертації та переходу до обґрунтування і розроблення технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків.

1.2. Соціальна робота в системі профілактики правопорушень серед підлітків

Соціальна робота в сучасному суспільстві дедалі більше утверджується як одна з провідних професійних сфер, спрямованих на попередження соціальних ризиків і негативних проявів у поведінці дітей та молоді [99]. У цьому контексті профілактика правопорушень серед підлітків постає як пріоритетний напрям соціальної роботи, зумовлений складністю процесів соціалізації у підлітковому віці, підвищеною вразливістю до впливу несприятливих соціальних чинників та потенційною загрозою закріплення девіантних і делінквентних моделей поведінки. Саме соціальна робота, орієнтована на підтримку особистості в соціальному середовищі, дозволяє розглядати правопорушення не лише як юридичний факт, а як прояв глибших соціальних проблем і дисфункцій.

На відміну від підходів, що зосереджуються переважно на контролі, покаранні або корекції вже вчинених правопорушень, соціальна робота ґрунтується на превентивній логіці та розвиткувальній спрямованості. Її метою є своєчасне виявлення соціальних ризиків, мінімізація їх негативного впливу та активізація ресурсів підлітка, сім'ї, школи й громади. У цьому сенсі соціальна робота виступає не допоміжним елементом системи профілактики правопорушень, а її системоутворювальним компонентом, що забезпечує зв'язок між різними інституціями та рівнями профілактичного впливу.

Особливе значення соціальна робота набуває у сфері освіти, зокрема в умовах загальноосвітньої середньої школи, яка є одним із найбільш стабільних і тривалих соціальних середовищ у житті підлітка. Школа концентрує основні процеси соціалізації, міжособистісної взаємодії, формування норм і цінностей, а також виступає простором, у якому найчастіше виявляються перші ознаки соціальної дезадаптації та поведінкових порушень. За таких умов соціальна робота в закладі загальної середньої освіти набуває стратегічного значення для профілактики

правопорушень, оскільки поєднує профілактичні, діагностичні, консультативні, координаційні та захисні функції [100].

У системі профілактики правопорушень серед підлітків соціальна робота виконує інтегративну роль, забезпечуючи взаємодію освітніх закладів, соціальних служб, органів ювенальної превенції, громадських організацій та сім'ї. Така міжінституційна взаємодія є необхідною умовою ефективної профілактики, оскільки жоден із соціальних інститутів не здатний самотійно нейтралізувати весь комплекс чинників, що зумовлюють протиправну поведінку підлітків. Саме соціальна робота створює умови для узгодження зусиль різних суб'єктів, координації ресурсів та забезпечення безперервності профілактичного впливу [109].

Отже, осмислення соціальної роботи як складової системи профілактики правопорушень серед підлітків потребує комплексного теоретичного аналізу її сутності, функцій, рівнів реалізації, напрямів і методів діяльності. Такий аналіз є необхідною передумовою для подальшого обґрунтування технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як ефективного засобу попередження правопорушень у підлітковому середовищі.

Нашим завданням на цьому етапі дисертаційного дослідження є теоретичне обґрунтування ролі та місця соціальної роботи в системі профілактики правопорушень серед підлітків, з'ясування її сутності, функцій, рівнів і напрямів реалізації в умовах загальноосвітньої середньої школи, а також визначення методологічних засад для подальшого розроблення технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень підлітків.

Соціальна робота як галузь наукового знання і професійної діяльності сформувалася у відповідь на потребу суспільства в системному реагуванні на соціальні ризики, вразливість та дезадаптацію особистості. У цьому сенсі профілактика правопорушень серед підлітків є органічною складовою соціальної роботи, оскільки спрямована на попередження негативних

соціальних наслідків ще до їх юридичної фіксації. На відміну від підходів, що інтерпретують правопорушення переважно як правову або дисциплінарну проблему, соціальна робота розглядає їх як прояв сукупності соціальних детермінант – сімейних, освітніх, середовищних, економічних і культурних, – що впливають на процес соціалізації підлітка [28].

У теоретичному вимірі соціальна робота спирається на міждисциплінарну методологічну основу, поєднуючи положення соціології, психології, педагогіки, права та соціальної політики. Водночас її специфіка полягає у практичній спрямованості на зміну соціальної ситуації клієнта шляхом активізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Саме ця особливість зумовлює превентивний характер соціальної роботи у сфері профілактики правопорушень: фокус переноситься з реагування на наслідки на роботу з причинами та умовами формування протиправної поведінки. Такий підхід дозволяє розглядати профілактику як безперервний процес соціальної підтримки, супроводу та розвитку [32].

Важливою рисою соціальної роботи є її орієнтація на різні рівні соціального впливу – індивідуальний, сімейний, груповий та громадський. У контексті профілактики правопорушень це означає можливість комплексної роботи з підлітком як особистістю, з його найближчим соціальним оточенням (сім'єю, однолітками), а також із соціальним середовищем, у якому він перебуває. Такий багаторівневий підхід відрізняє соціальну роботу від суто виховної або корекційної діяльності й дозволяє вибудовувати системні профілактичні стратегії, спрямовані на зниження соціальних ризиків і підвищення захисних факторів [1].

У професійному вимірі соціальна робота у сфері профілактики правопорушень ґрунтується на чітко визначених принципах: пріоритеті інтересів дитини, добровільності участі, конфіденційності, партнерстві та міжвідомчій взаємодії. Ці принципи забезпечують гуманістичний характер профілактичної діяльності та запобігають її перетворенню на інструмент контролю чи санкцій. Відтак соціальна робота виступає не лише як засіб

зниження рівня правопорушень, а і як механізм підтримки позитивної соціалізації та формування соціально відповідальної поведінки підлітків [54].

Особливе значення соціальна робота набуває в умовах загальноосвітньої середньої школи, де вона реалізується як професійна діяльність, інтегрована в освітній процес. Шкільне середовище створює унікальні можливості для раннього виявлення соціальних проблем, систематичного спостереження за поведінкою підлітків та налагодження довготривалого профілактичного впливу. У цьому контексті соціальна робота виходить за межі окремих профілактичних заходів і постає як цілісна система професійної діяльності, спрямованої на створення безпечного, підтримувального та інклюзивного освітнього середовища [132].

З позицій спеціальності 231 «Соціальна робота» принципово важливо підкреслити, що профілактика правопорушень у школі не може розглядатися виключно як педагогічна функція або як сфера відповідальності правоохоронних органів. Саме соціальна робота забезпечує зв'язок між освітніми, соціальними та правовими інститутами, виступаючи координатором профілактичної діяльності. Вона поєднує діагностику соціальних ризиків, соціальний супровід підлітків групи ризику, роботу з сім'єю, залучення ресурсів громади та взаємодію з органами ювенальної превенції.

Таким чином, соціальна робота виступає науково та професійно обґрунтованою основою профілактики правопорушень серед підлітків, що дозволяє розглядати цей процес як керований, цілеспрямований і технологічно впорядкований. Усвідомлення соціальної роботи як системоутворювального елементу профілактики створює теоретичні передумови для подальшого аналізу її функцій, рівнів і напрямів реалізації, а також для обґрунтування технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків.

Розгляд правопорушень підлітків як об'єкта соціальної роботи зумовлений насамперед соціальною природою цього явища. У науковому

дискурсі правопорушення неповнолітніх дедалі частіше трактуються не лише як юридично фіксовані дії, що порушують норми права, а як результат складних процесів соціалізації, у межах яких підліток засвоює або, навпаки, відкидає соціально прийнятні норми поведінки. Такий підхід дозволяє вийти за межі суто правового аналізу та розглядати правопорушення як прояв соціальної дезадаптації, дефіциту підтримки, порушень у взаємодії з ключовими соціальними інститутами [71].

У контексті соціальної роботи важливим є розмежування понять девіантної, делінквентної та протиправної поведінки підлітків. Девіантна поведінка охоплює широкий спектр відхилень від соціальних норм, які не завжди мають юридичні наслідки, але можуть виступати передумовами подальшої криміналізації. Делінквентна поведінка характеризується вчинками, що порушують правові норми, однак з урахуванням віку суб'єкта часто не тягнуть за собою повної кримінальної відповідальності. Власне правопорушення є юридично визначеним актом, який фіксується відповідними інституціями. Для соціальної роботи принципово важливим є те, що всі зазначені форми поведінки розглядаються як процес, а не як одиничний факт, що відкриває можливості для профілактичного втручання на ранніх етапах [68].

Соціальна робота підходить до аналізу правопорушень підлітків через призму соціальних ризиків і захисних факторів. До ключових соціальних детермінант правопорушень належать несприятливі умови сімейного виховання, дефіцит батьківської уваги та контролю, насильство або конфлікти в родині, негативний вплив одноліткових груп, низький рівень шкільної інтеграції, досвід стигматизації чи відчуження в освітньому середовищі, а також соціально-економічні чинники. У цьому контексті правопорушення розглядається як симптом ширшої проблеми соціальної вразливості підлітка, а не як автономний акт, ізольований від його життєвої ситуації [109].

Водночас соціальна робота не обмежується фіксацією ризиків, а акцентує увагу на наявності та розвитку захисних ресурсів – позитивних соціальних зв'язків, підтримувальних стосунків у сім'ї та школі, сформованих соціальних і комунікативних навичок, позитивного досвіду участі в соціально значущій діяльності. Саме поєднання аналізу ризиків і ресурсів дозволяє соціальній роботі розглядати підлітка не як «порушника», а як суб'єкта соціальної підтримки, здатного до змін за умови створення відповідних соціальних умов [40].

Особливістю підходу соціальної роботи є також урахування вікових та психосоціальних особливостей підліткового періоду. Підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною нестабільністю, прагненням до самоствердження, чутливістю до впливу референтної групи та експериментуванням із соціальними ролями. У поєднанні з несприятливими соціальними умовами ці особливості можуть сприяти формуванню ризикованої та протиправної поведінки. Для соціальної роботи це означає необхідність індивідуалізованого підходу до оцінки ситуації підлітка та вибору адекватних профілактичних інтервенцій [118].

З позицій спеціальності 231 «Соціальна робота» правопорушення підлітків постають як легітимний об'єкт професійної діяльності, оскільки соціальна робота спрямована на попередження негативних соціальних наслідків і відновлення соціального функціонування особистості. Це відрізняє її від діяльності правоохоронних органів, орієнтованих переважно на контроль і реагування, та від суто педагогічної роботи, зосередженої на виховному впливі. Соціальна робота інтегрує ці виміри, забезпечуючи комплексний підхід до проблеми правопорушень у підлітковому середовищі.

У межах загальноосвітньої середньої школи розгляд правопорушень підлітків як об'єкта соціальної роботи має особливе значення, оскільки школа є тим соціальним простором, де зосереджені ключові фактори ризику та ресурси підтримки. Саме тут можливе раннє виявлення девіантних тенденцій, систематичне спостереження за соціальною поведінкою підлітків і

реалізація довготривалих профілактичних програм. Отже, трактування правопорушень підлітків як об'єкта соціальної роботи створює теоретичні підстави для розгортання цілеспрямованої, системної та технологічно впорядкованої профілактичної діяльності в умовах загальноосвітньої середньої школи [131].

Важливим аспектом розгляду правопорушень підлітків як об'єкта соціальної роботи є усвідомлення їх процесуального характеру. У більшості випадків правопорушення не виникають раптово, а є результатом поступового накопичення негативних соціальних впливів, закріплення ризикованих поведінкових моделей та зниження ефективності механізмів соціального контролю і підтримки. Соціальна робота, на відміну від правоохоронної діяльності, орієнтується не на ізольований вчинок, а на траєкторію поведінки підлітка, що дозволяє втручатися на різних етапах її формування.

У цьому контексті особливого значення набуває поняття соціальної ситуації розвитку підлітка, яка охоплює сукупність умов життя, систему міжособистісних стосунків і соціальних ролей. Неприятлива соціальна ситуація розвитку – хронічні конфлікти в сім'ї, педагогічна занедбаність, відсутність позитивних дорослих моделей, досвід насильства або стигматизації – створює підґрунтя для формування девіантної та делінквентної поведінки. Для соціальної роботи це означає необхідність аналізу контексту, у якому виникає правопорушення, а не лише самого факту його вчинення [54].

Розглядаючи правопорушення як об'єкт соціальної роботи, доцільно також звернутися до типології підлітків, схильних до протиправної поведінки. У наукових дослідженнях виокремлюють підлітків із ситуативними порушеннями поведінки, підлітків із стійкими девіантними тенденціями, а також підлітків, які перебувають у стані глибокої соціальної дезадаптації. Для соціальної роботи така типологія має практичне значення,

оскільки дозволяє диференціювати профілактичні та корекційні інтервенції залежно від рівня ризику та глибини проблеми [72].

Окремої уваги заслуговує проблема стигматизації підлітків-правопорушників, яка часто ускладнює їх подальшу соціалізацію. Фіксація статусу «порушника», негативні очікування з боку педагогів і однолітків, обмеження участі в шкільному житті можуть сприяти закріпленню девіантної ідентичності. Соціальна робота, на відміну від каральних підходів, орієнтується на дестигматизацію, відновлення соціальних зв'язків і створення умов для позитивних змін, що ще раз підкреслює її гуманістичний і профілактичний характер [122].

З позицій соціальної роботи правопорушення підлітків доцільно розглядати також як індикатор порушень у функціонуванні соціальних інститутів, передусім сім'ї та школи. Неефективність виховного потенціалу сім'ї, формалізований характер педагогічної взаємодії, дефіцит індивідуальної підтримки в освітньому середовищі посилюють ризик протиправної поведінки. Відтак об'єктом соціальної роботи стає не лише підліток, а й соціальні умови, у яких він перебуває, що відповідає середовищному та системному підходам у соціальній роботі.

У межах загальноосвітньої середньої школи розгляд правопорушень як об'єкта соціальної роботи дозволяє перейти від реактивної логіки «виявлення – покарання» до превентивно-розвиткової логіки, орієнтованої на підтримку, супровід і відновлення. Саме школа створює можливості для регулярної взаємодії з підлітком, залучення його до позитивної соціальної діяльності, формування соціальних і громадянських компетентностей. У цьому контексті соціальна робота виступає ключовим механізмом трансформації шкільного середовища у простір профілактики правопорушень.

Отже, трактування правопорушень підлітків як об'єкта соціальної роботи ґрунтується на розумінні їх соціальної зумовленості, процесуального характеру та взаємозв'язку з умовами соціалізації. Такий підхід дозволяє обґрунтувати необхідність системної, багаторівневої та технологічно

впорядкованої профілактичної діяльності в закладах загальної середньої освіти й створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу місця соціальної роботи в системі профілактики правопорушень серед підлітків.

Система профілактики правопорушень серед підлітків формується як багаторівнева сукупність інституцій, механізмів і видів діяльності, спрямованих на запобігання протиправній поведінці та мінімізацію її соціальних наслідків. До цієї системи традиційно залучені заклади освіти, соціальні служби, органи ювенальної превенції, служби у справах дітей, заклади охорони здоров'я, громадські організації та сім'я. Кожен із зазначених суб'єктів виконує специфічні функції, однак ефективність профілактики значною мірою залежить від узгодженості їх дій і наявності інтегративного механізму взаємодії [40].

У такій системі соціальна робота посідає особливе місце, оскільки за своєю сутністю орієнтована на координацію та поєднання зусиль різних інституцій навколо потреб конкретного підлітка. На відміну від діяльності правоохоронних органів, спрямованої переважно на контроль і реагування на правопорушення, та педагогічної діяльності, зосередженої на вихованні й навчанні, соціальна робота інтегрує профілактичний, підтримувальний і відновний виміри. Саме це дозволяє розглядати її як системоутворювальний компонент профілактики правопорушень серед підлітків [29].

Важливою характеристикою соціальної роботи в системі профілактики є її міжінституційний характер. Соціальний працівник або фахівець із соціальної роботи виступає посередником між школою, сім'єю, соціальними службами та іншими суб'єктами, забезпечуючи обмін інформацією, узгодження дій і безперервність підтримки. Така роль є особливо значущою у випадках, коли підліток перебуває в складних життєвих обставинах або належить до групи підвищеного ризику, а проблеми його поведінки виходять за межі компетенції одного інституту [2].

У системі профілактики правопорушень соціальна робота виконує також аналітико-діагностичну функцію, що полягає у виявленні соціальних

ризиків, оцінці потреб підлітка та його сім'ї, а також прогнозуванні можливих негативних сценаріїв розвитку ситуації. Саме завдяки цій функції соціальна робота забезпечує перехід від формального реагування на правопорушення до цілеспрямованого превентивного втручання. Діагностичний компонент дозволяє визначити, які саме чинники – сімейні, освітні, середовищні – потребують корекції або підтримки [54].

Особливе місце соціальна робота посідає в ранній та вторинній профілактиці, коли правопорушення ще не набули стійкого характеру. На цьому етапі вона спрямована на роботу з підлітками групи ризику, формування захисних соціальних факторів, підтримку позитивної шкільної адаптації та розвиток соціальних навичок. Соціальна робота дозволяє поєднувати індивідуальні інтервенції з впливом на найближче соціальне оточення підлітка, що підвищує ефективність профілактичних заходів [106].

У межах загальноосвітньої середньої школи соціальна робота набуває статусу ключової ланки профілактичної системи, оскільки школа є постійним середовищем перебування підлітка та місцем концентрації основних соціальних впливів. Саме тут соціальна робота реалізується як комплексна діяльність, що включає соціальну діагностику, профілактичні програми, індивідуальний і сімейний супровід, а також взаємодію з позашкільними інституціями. Така інтеграція дозволяє забезпечити системність і наступність профілактичної роботи [100].

З позицій спеціальності 231 «Соціальна робота» важливо підкреслити, що соціальна робота в системі профілактики правопорушень не є допоміжною або другорядною. Навпаки, вона виступає центральним механізмом, який поєднує різні рівні профілактики (первинний, вторинний, третинний) та забезпечує їх узгоджене функціонування. Завдяки цьому соціальна робота створює умови для переходу від фрагментарних профілактичних заходів до цілісної, технологічно впорядкованої системи профілактики правопорушень серед підлітків.

Отже, місце соціальної роботи в системі профілактики правопорушень серед підлітків визначається її інтегративною, координаційною та превентивною роллю. Вона забезпечує зв'язок між різними соціальними інститутами, орієнтується на потреби та ресурси підлітка й його оточення та створює теоретичні й практичні передумови для розгортання ефективної технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи у сфері профілактики правопорушень.

У сучасних наукових підходах профілактика правопорушень серед підлітків розглядається як багаторівневий процес, що передбачає диференціацію цілей, завдань і засобів впливу залежно від ступеня соціального ризику та глибини проблемної поведінки. Такий підхід дозволяє уникнути уніфікованих і малоефективних рішень, натомість забезпечуючи адресність, своєчасність і результативність профілактичної діяльності. Для соціальної роботи, як професійної діяльності, орієнтованої на управління соціальними ризиками, розмежування рівнів профілактики є принципово важливим, оскільки воно визначає зміст, інструментарій та організаційні форми втручання [33].

У науковій і практичній літературі традиційно виокремлюють первинну (універсальну), вторинну (селективну) та третинну (індикативну) профілактику. Кожен із зазначених рівнів має власні завдання, цільові групи та механізми реалізації, а соціальна робота забезпечує їх узгоджене функціонування в межах єдиної системи профілактики правопорушень [1].

Первинна (універсальна) профілактика спрямована на попередження виникнення ризикованої та протиправної поведінки серед усіх підлітків незалежно від наявності ознак соціальної дезадаптації. На цьому рівні профілактика має переважно превентивно-розвитковий характер і орієнтована на формування соціально прийнятних моделей поведінки, правосвідомості, навичок конструктивної взаємодії та відповідального ставлення до соціальних норм. У межах загальноосвітньої середньої школи первинна профілактика реалізується через створення безпечного,

підтримувального та інклюзивного освітнього середовища, що знижує загальний рівень соціальних ризиків [130].

Специфіка соціальної роботи на рівні первинної профілактики полягає в її середовищній і просвітницькій спрямованості. Соціальна робота бере участь у формуванні шкільного клімату, організації профілактичних програм, спрямованих на розвиток соціальних і громадянських компетентностей, попередження насильства, булінгу, дискримінації, а також у проведенні інформаційно-просвітницької роботи з учнями та батьками. Інструментами соціальної роботи на цьому рівні виступають соціально-профілактичні програми, тренінги життєвих навичок, групові форми роботи, участь у розробленні шкільних політик безпеки та партнерська взаємодія з педагогічним колективом [72].

Вторинна (селективна) профілактика орієнтована на підлітків, які перебувають у групі підвищеного соціального ризику або вже демонструють окремі ознаки девіантної поведінки. На цьому рівні профілактична діяльність набуває більш адресного характеру та спрямована на попередження переходу ризикованої поведінки у стійкі делінквентні форми. Для соціальної роботи вторинна профілактика є одним із ключових напрямів, оскільки саме тут найбільш чітко проявляється потреба в професійному втручанні, соціальній підтримці та супроводі [54].

Соціальна робота на рівні вторинної профілактики зосереджується на виявленні підлітків групи ризику, оцінці їхніх потреб, аналізі соціальної ситуації розвитку та організації цілеспрямованих інтервенцій. Основними інструментами виступають індивідуальна соціальна робота, соціальний супровід, робота з сім'єю, координація між інституціями, а також групові корекційно-розвивальні програми. У шкільному середовищі це може включати індивідуальні плани підтримки, консультаційну роботу, залучення підлітків до соціально значущої діяльності та взаємодію з позашкільними соціальними службами [118].

Третинна (індикативна) профілактика спрямована на підлітків, які вже вчинили правопорушення або мають стійкі прояви делінквентної поведінки. Метою цього рівня є запобігання повторним правопорушенням, мінімізація негативних соціальних наслідків і сприяння ресоціалізації підлітка. На цьому етапі профілактика тісно пов'язана з корекційною та відновною діяльністю, а також з міжвідомчою взаємодією [99].

Для соціальної роботи третинна профілактика означає реалізацію комплексного соціального супроводу, що включає роботу з підлітком, його сім'єю, освітнім середовищем і відповідними службами. Особливого значення набувають відновні практики, медіація, підтримка процесів реінтеграції в шкільну спільноту та зменшення ефектів стигматизації. Соціальна робота на цьому рівні не підміняє діяльність правоохоронних органів, але забезпечує гуманістичний і підтримувальний вимір профілактики, орієнтований на відновлення соціального функціонування підлітка [91].

Важливо підкреслити, що в реальній практиці зазначені рівні профілактики не існують ізольовано, а взаємодіють між собою, утворюючи єдиний профілактичний континуум. Соціальна робота забезпечує цю наступність, дозволяючи переходити від універсальних заходів до адресних інтервенцій і, за необхідності, до комплексного супроводу. Саме така логіка створює передумови для технологізації профілактичної діяльності, коли кожен рівень має чітко визначені цілі, інструменти та критерії результативності.

У межах загальноосвітньої середньої школи багаторівневий підхід до профілактики правопорушень дозволяє соціальній роботі виконувати стратегічну роль у формуванні безпечного освітнього середовища. Первинна профілактика створює загальні умови соціальної безпеки, вторинна – забезпечує адресну підтримку підлітків групи ризику, третинна – сприяє ресоціалізації та запобіганню повторним правопорушенням. Такий підхід

відповідає сучасним науковим уявленням про профілактику як системну, безперервну та керовану діяльність.

Отже, розмежування рівнів профілактики правопорушень і визначення специфіки соціальної роботи на кожному з них дозволяє обґрунтувати соціальну роботу як ключовий елемент системи профілактики. Саме багаторівневий характер соціальної роботи створює методологічні та практичні підстави для подальшого розроблення технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень серед підлітків.

Функціональний аналіз соціальної роботи у сфері профілактики правопорушень серед підлітків є необхідною теоретичною передумовою для її технологізації та практичної реалізації в умовах загальноосвітньої середньої школи. На відміну від фрагментарного переліку заходів, функціональний підхід дозволяє розкрити стійкі напрями професійної діяльності, що забезпечують цілісність, системність і результативність профілактичного впливу. У контексті спеціальності 231 «Соціальна робота» функції розглядаються як відносно самостійні, але взаємопов'язані компоненти професійної діяльності, спрямовані на попередження соціальних ризиків, підтримку позитивної соціалізації та мінімізацію ймовірності правопорушень.

Діагностична функція соціальної роботи полягає у своєчасному виявленні соціальних ризиків, оцінці потреб підлітка та аналізі його соціальної ситуації розвитку. У профілактиці правопорушень ця функція має ключове значення, оскільки дозволяє перейти від реактивної логіки до превентивної. Діагностика охоплює аналіз сімейного оточення, шкільної адаптації, міжособистісних стосунків, поведінкових проявів і ресурсів підтримки. Саме на основі діагностичної інформації визначаються рівень профілактики, доцільні інструменти соціальної роботи та інтенсивність втручання [32].

Профілактична функція спрямована на попередження формування та закріплення девіантних і делінквентних моделей поведінки. Вона реалізується на всіх рівнях профілактики – від первинного до третинного – і включає формування правосвідомості, розвиток соціальних навичок, підвищення рівня соціальної відповідальності та залучення підлітків до позитивної соціальної діяльності. У межах загальноосвітньої школи профілактична функція соціальної роботи проявляється у створенні безпечного освітнього середовища, реалізації соціально-профілактичних програм і партнерській взаємодії з педагогами та батьками [2].

Корекційно-розвивальна функція соціальної роботи орієнтована на подолання вже наявних поведінкових відхилень і розвиток особистісних ресурсів підлітка. У профілактиці правопорушень ця функція набуває особливого значення на вторинному та третинному рівнях, коли існує потреба у зміні негативних поведінкових стереотипів і формуванні альтернативних моделей соціальної поведінки. Корекційно-розвивальна діяльність включає індивідуальну та групову роботу, тренінги соціальних навичок, підтримку процесів саморегуляції та відповідального прийняття рішень [29].

Соціально-захисна функція спрямована на забезпечення дотримання прав і законних інтересів підлітків, особливо тих, хто перебуває у складних життєвих обставинах. У контексті профілактики правопорушень ця функція передбачає запобігання вторинній віктимізації, протидію стигматизації та захист підлітка від негативних впливів соціального середовища. Соціальна робота, реалізуючи соціально-захисну функцію, виступає гарантом гуманістичного підходу до підлітка, що особливо важливо в ситуаціях взаємодії з правоохоронними та іншими контролюючими структурами [54].

Координаційна функція соціальної роботи полягає в узгодженні дій різних суб'єктів профілактики правопорушень – школи, сім'ї, соціальних служб, органів ювенальної превенції, громадських організацій. В умовах загальноосвітньої середньої школи саме соціальна робота забезпечує

безперервність профілактичного процесу та уникнення дублювання або фрагментації зусиль. Координаційна функція створює передумови для міжвідомчої взаємодії та комплексного підходу до вирішення проблем поведінки підлітків [88].

Консультативна функція спрямована на надання професійної підтримки підліткам, батькам і педагогам з питань профілактики правопорушень, міжособистісних конфліктів, кризових ситуацій і соціальної адаптації. Консультування дозволяє підвищити рівень обізнаності учасників освітнього процесу, сформулювати адекватні уявлення про причини та наслідки правопорушень, а також сприяти конструктивному вирішенню проблемних ситуацій [80].

Інформаційно-просвітницька функція соціальної роботи полягає в поширенні знань про соціальні норми, правову відповідальність, можливості отримання допомоги та підтримки. У профілактиці правопорушень ця функція має значення насамперед на первинному рівні, однак зберігає актуальність і на інших рівнях, оскільки сприяє формуванню правової культури та соціальної компетентності підлітків і дорослих [69].

Сукупність зазначених функцій утворює функціональну матрицю соціальної роботи, яка забезпечує її системний характер у профілактиці правопорушень серед підлітків. Важливо підкреслити, що жодна з функцій не реалізується ізольовано: діагностика зумовлює вибір профілактичних і корекційних заходів, координація забезпечує їх узгодженість, а соціально-захисна та консультативна функції надають гуманістичного змісту всьому процесу. Така інтеграція функцій створює теоретичні та практичні передумови для розроблення технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків.

Ефективність соціальної роботи у сфері профілактики правопорушень серед підлітків значною мірою визначається чітким окресленням і системною реалізацією її основних напрямів. Напрямок у даному контексті розглядається як відносно стійка, цілеспрямована сукупність видів професійної діяльності,

об'єднаних спільною метою, цільовою групою та інструментарієм. Виокремлення напрямів соціальної роботи дозволяє структурувати профілактичну діяльність, забезпечити її адресність і створити передумови для подальшої технологізації процесу профілактики правопорушень у загальноосвітній середній школі [40].

Одним із провідних напрямів є індивідуальна соціальна робота з підлітками, спрямована на підтримку осіб, які перебувають у групі ризику або вже мають прояви девіантної чи делінквентної поведінки. У межах цього напрямку соціальна робота зосереджується на вивченні індивідуальних потреб, особистісних особливостей, життєвих обставин підлітка та чинників, що впливають на його поведінку. Індивідуальна робота включає соціальну діагностику, консультування, складання індивідуального плану підтримки, соціальний супровід і моніторинг змін. Саме цей напрям дозволяє реалізувати принцип індивідуалізації профілактичного впливу та забезпечити гнучке реагування на динаміку поведінки підлітка [65].

Важливе місце в системі профілактики правопорушень посідає групова соціальна робота з підлітками, яка спрямована на формування соціально прийнятних моделей поведінки, розвиток комунікативних навичок і навичок конструктивної взаємодії. Групові форми роботи створюють умови для корекції поведінки через групову динаміку, позитивний вплив однолітків і спільну діяльність. У профілактичному контексті групова робота реалізується у формі тренінгів життєвих навичок, занять із розвитку правосвідомості, програм попередження агресивної та ризикованої поведінки. Цей напрям є особливо ефективним на рівні первинної та вторинної профілактики, коли існує можливість запобігти закріпленню негативних поведінкових стереотипів [58].

Окремим і надзвичайно значущим напрямом є соціальна робота з сім'єю підлітка, оскільки сімейне середовище відіграє визначальну роль у формуванні поведінкових установок і ціннісних орієнтацій. У профілактиці правопорушень робота з сім'єю спрямована на підвищення виховного

потенціалу батьків, подолання дисфункційних сімейних взаємин, формування навичок відповідального батьківства та створення підтримувального мікросередовища для підлітка. Соціальна робота з сім'єю включає консультування, соціальний супровід, сімейні зустрічі, а також взаємодію з іншими соціальними інституціями у випадках складних життєвих обставин [46].

У сучасних умовах дедалі більшого значення набуває середовищний напрям соціальної роботи, спрямований на формування безпечного та підтримувального шкільного середовища. Цей напрям передбачає участь соціальної роботи в розробленні та реалізації шкільних програм профілактики правопорушень, політик запобігання насильству та булінгу, розвитку учнівського самоврядування й культури взаємоповаги. Середовищний підхід дозволяє розглядати профілактику не як сукупність окремих заходів, а як системну діяльність, інтегровану в освітній процес і повсякденне життя школи [47].

Важливим напрямом соціальної роботи у профілактиці правопорушень є соціальний супровід підлітків, які перебувають у складних життєвих обставинах або мають досвід правопорушень. Соціальний супровід передбачає тривалу, послідовну підтримку підлітка та його сім'ї, координацію дій різних суб'єктів профілактики та моніторинг досягнутих результатів. У межах загальноосвітньої школи цей напрям забезпечує безперервність профілактичної роботи та сприяє ресоціалізації підлітків, зменшенню ризику повторних правопорушень.

Окрему групу становлять відновні та медіаційні практики, які все активніше впроваджуються в шкільне середовище як альтернативний підхід до реагування на порушення норм поведінки. Соціальна робота відіграє ключову роль у впровадженні відновних практик, орієнтованих на відновлення соціальних зв'язків, усвідомлення наслідків вчинків і відповідальність за завдану шкоду. Такий напрям дозволяє поєднати

профілактичні та корекційні завдання, мінімізуючи стигматизацію підлітків і сприяючи їх соціальній інтеграції [45].

Таким чином, напрями соціальної роботи у профілактиці правопорушень серед підлітків утворюють цілісну систему, що охоплює індивідуальний, груповий, сімейний і середовищний рівні впливу. Їх поєднання забезпечує комплексний характер профілактичної діяльності та створює підґрунтя для розроблення технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи, здатної ефективно реагувати на різні рівні соціального ризику й потреби підлітків.

Реалізація соціальної роботи у сфері профілактики правопорушень серед підлітків потребує чіткого визначення форм і методів професійної діяльності, які забезпечують її цілеспрямованість, системність і результативність. У контексті спеціальності 231 «Соціальна робота» форма розглядається як організаційний спосіб здійснення професійної діяльності, тоді як методи – як сукупність прийомів і засобів впливу на особистість підлітка та його соціальне оточення. Розмежування форм і методів дозволяє не лише впорядкувати профілактичну діяльність, а й створити підґрунтя для її технологізації в умовах загальноосвітньої середньої школи [54].

У системі профілактики правопорушень традиційно виокремлюють індивідуальні, групові та масові форми соціальної роботи. Індивідуальні форми застосовуються насамперед у роботі з підлітками групи ризику або тими, хто вже має досвід девіантної чи делінквентної поведінки. Вони передбачають безпосередню взаємодію соціального працівника з підлітком і спрямовані на глибоке розуміння його проблемної ситуації, мотивації та ресурсів. До індивідуальних форм належать соціальне консультування, соціальний супровід, індивідуальні профілактичні бесіди, складання та реалізація індивідуальних планів підтримки. Перевагою цих форм є можливість індивідуалізації впливу та гнучкого реагування на динаміку поведінки підлітка [123].

Групові форми соціальної роботи відіграють важливу роль у профілактиці правопорушень, оскільки дозволяють використовувати потенціал групової взаємодії для формування соціально прийнятних моделей поведінки. У шкільному середовищі групова робота реалізується у формі тренінгів, тематичних занять, дискусій, соціально-психологічних груп підтримки. Такі форми сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок саморегуляції, відповідальності та здатності до конструктивного вирішення конфліктів. Особливе значення групові форми мають на первинному та вторинному рівнях профілактики, коли важливо впливати не лише на окремого підлітка, а й на його соціальне оточення [126].

Масові форми соціальної роботи спрямовані на ширше коло учасників освітнього процесу та мають переважно інформаційно-просвітницький і профілактичний характер. До них належать лекції, тематичні заходи, соціальні акції, батьківські збори, участь у шкільних програмах із формування безпечного середовища. Хоча масові форми не забезпечують глибокого індивідуального впливу, вони створюють загальне профілактичне тло, сприяють підвищенню рівня правової культури та соціальної відповідальності учнівської спільноти [132].

Поряд із формами соціальної роботи важливе значення має добір методів, за допомогою яких реалізується профілактичний вплив. У системі профілактики правопорушень серед підлітків доцільно виокремити соціально-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-правові та відновні методи. Соціально-педагогічні методи спрямовані на формування ціннісних орієнтацій, правосвідомості та соціальних норм поведінки. Вони включають переконання, приклад, залучення до соціально значущої діяльності, організацію виховних ситуацій [27].

Соціально-психологічні методи орієнтовані на зміну поведінкових установок, розвиток емоційної сфери та навичок міжособистісної взаємодії. До них належать тренінги, рольові ігри, моделювання ситуацій, методи розвитку саморефлексії та саморегуляції. Застосування цих методів є

особливо ефективним у роботі з підлітками, які демонструють агресивну, імпульсивну або конфліктну поведінку.

Соціально-правові методи використовуються з метою підвищення рівня правової обізнаності підлітків, формування відповідального ставлення до норм права та усвідомлення наслідків протиправних дій. У межах соціальної роботи вони реалізуються не в каральній, а в просвітницькій та превентивній логіці, поєднуючись із консультуванням і соціальною підтримкою. Це дозволяє уникнути формалізму й зменшити ризик стигматизації підлітків.

Окреме місце в сучасній практиці займають відновні методи та медіація, які розглядаються як ефективна альтернатива традиційним санкційним підходам. Відновні практики спрямовані на усвідомлення підлітком наслідків своїх дій, відновлення порушених соціальних зв'язків і формування відповідальності за завдану шкоду. Соціальна робота відіграє ключову роль у впровадженні таких методів у шкільному середовищі, забезпечуючи їх гуманістичний і профілактичний характер [19].

Важливо підкреслити, що ефективність форм і методів соціальної роботи значною мірою залежить від їх поєднання та відповідності рівню профілактики. Індивідуальні форми та корекційні методи є доцільними на вторинному й третинному рівнях, тоді як групові та масові форми – на первинному. Саме така диференціація створює умови для системної та керованої профілактичної діяльності в умовах загальноосвітньої середньої школи.

Отже, різноманіття форм і методів соціальної роботи у профілактиці правопорушень серед підлітків забезпечує її гнучкість, адаптивність і результативність. Їх науково обґрунтований добір і поєднання є необхідною умовою для подальшого розроблення та впровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків.

Узагальнення теоретичних положень, викладених вище, дозволяє розглядати соціальну роботу загальноосвітньої середньої школи як цілісну, багаторівневу та функціонально впорядковану систему профілактичного впливу, спрямовану на попередження правопорушень серед підлітків. Така система не зводиться до сукупності окремих заходів або фрагментарних форм роботи, а характеризується внутрішньою логікою, взаємозв'язком елементів і орієнтацією на довготривалий соціально значущий результат.

Цілісність соціальної роботи у профілактиці правопорушень забезпечується, по-перше, єдністю мети, що полягає у зниженні соціальних ризиків, формуванні соціально відповідальної поведінки та підтримці позитивної соціалізації підлітків. По-друге, вона ґрунтується на системному поєднанні рівнів профілактики – первинного, вторинного та третинного, – кожен з яких має власні завдання та інструментарій, але водночас функціонує у взаємозв'язку з іншими. Саме соціальна робота забезпечує наступність і узгодженість цих рівнів у межах шкільного середовища [1].

Як цілісна система профілактичного впливу соціальна робота загальноосвітньої середньої школи інтегрує функціональний, змістовий та організаційний компоненти. Функціональний компонент охоплює діагностичну, профілактичну, корекційно-розвивальну, соціально-захисну, координаційну, консультативну та інформаційно-просвітницьку функції, які реалізуються у взаємодії та взаємодоповненні. Змістовий компонент відображає напрями, форми та методи соціальної роботи з підлітками, сім'єю та шкільним середовищем. Організаційний компонент забезпечує узгодження дій усіх суб'єктів профілактики та інтеграцію соціальної роботи в освітній процес.

Особливістю соціальної роботи в умовах загальноосвітньої середньої школи є її середовищна спрямованість, що передбачає вплив не лише на окремого підлітка, а й на соціальне оточення, у якому формується його поведінка. Школа виступає не просто місцем реалізації профілактичних заходів, а соціальним простором, у межах якого можливе формування

безпечного, підтримувального та інклюзивного середовища. У такому середовищі профілактика правопорушень набуває розвиткувального характеру й поєднується з формуванням громадянських, соціальних і правових компетентностей учнів.

Цілісність системи соціальної роботи проявляється також у її міжінституційній взаємодії, яка забезпечує залучення ресурсів сім'ї, соціальних служб, органів ювенальної превенції та громадських організацій. Соціальна робота школи виступає координуючою ланкою цієї взаємодії, орієнтуючись на потреби підлітка та забезпечуючи безперервність профілактичного впливу. Такий підхід дозволяє уникнути дублювання функцій, підвищити ефективність профілактичних заходів і зменшити ризик формального або репресивного ставлення до підлітків.

Важливим аспектом розгляду соціальної роботи як цілісної системи є її технологічний потенціал. Системність, структурованість і повторюваність елементів профілактичної діяльності створюють передумови для її технологізації, тобто розроблення науково обґрунтованої технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків. Така технологія має забезпечувати керованість процесу, чітке визначення цілей, завдань, етапів, методів і очікуваних результатів профілактичної діяльності.

Отже, соціальна робота загальноосвітньої середньої школи у сфері профілактики правопорушень серед підлітків постає як цілісна система професійної діяльності, що поєднує багаторівневий, функціональний і середовищний підходи. Її теоретичне осмислення у межах підрозділу 1.2 створює необхідне науково-методологічне підґрунтя для подальшого обґрунтування та розроблення технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як ефективного засобу профілактики правопорушень серед підлітків.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, соціальну роботу загальноосвітньої середньої школи ми визначаємо як цілісну систему

профілактичного впливу, що характеризується багаторівневістю, функціональною впорядкованістю, середовищною спрямованістю та міжінституційною взаємодією. Така система має виразний технологічний потенціал і потребує подальшого наукового обґрунтування у вигляді спеціально розробленої технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень серед підлітків, що й зумовлює логіку наступного етапу дисертаційного дослідження.

Ми наголошуємо, що соціальна робота закладу загальної середньої освіти у сфері профілактики правопорушень підлітків – це система професійної діяльності, що реалізується в освітньому середовищі та спрямована на раннє виявлення соціальних ризиків, попередження делінквентної поведінки, формування правомірних моделей поведінки, мобілізацію ресурсів сім'ї, школи та громади, а також координацію міжвідомчої взаємодії суб'єктів профілактики.

1.3. Технологія соціальної роботи закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків

Сучасні виклики, пов'язані з поширенням девіантної та делінквентної поведінки серед підлітків, зумовлюють необхідність переходу від фрагментарних профілактичних заходів до науково обґрунтованих, системних і керованих форм професійної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває технологічний підхід у соціальній роботі, який дозволяє забезпечити цілеспрямованість, послідовність і результативність профілактики правопорушень у загальноосвітній середній школі [40].

Як показано в підрозділі 1.2, соціальна робота загальноосвітньої середньої школи функціонує як цілісна система профілактичного впливу, що охоплює різні рівні профілактики, напрями, форми та методи діяльності. Водночас ефективність цієї системи значною мірою залежить від ступеня її впорядкованості та технологічної організації. Саме тому постає потреба в осмисленні соціальної роботи школи не лише як сукупності професійних дій,

а як технології, що має чітко визначену структуру, етапи реалізації, інструментарій і прогнозований результат.

У науковому дискурсі поняття «технологія соціальної роботи» трактується як спосіб організації професійної діяльності, що передбачає раціональне поєднання цілей, завдань, методів, форм і засобів впливу з урахуванням конкретних соціальних умов і потреб цільової групи. У контексті профілактики правопорушень серед підлітків технологія соціальної роботи дозволяє забезпечити керованість профілактичного процесу, адаптацію професійних інтервенцій до рівня соціального ризику та створення умов для стійких позитивних змін у поведінці підлітків [16].

Особливої актуальності набуває розроблення технології соціальної роботи саме в умовах загальноосвітньої середньої школи, яка виступає базовим соціальним середовищем для більшості підлітків і водночас простором раннього виявлення соціальних ризиків. Технологічний підхід дозволяє інтегрувати профілактичну діяльність у структуру шкільного життя, забезпечити її системність і наступність, а також узгодити дії педагогів, соціальних працівників, батьків і зовнішніх соціальних інституцій.

У межах цього підрозділу технологія соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи розглядається як науково обґрунтований засіб профілактики правопорушень підлітків, що ґрунтується на принципах системності, превентивності, індивідуалізації, міжінституційної взаємодії та орієнтації на ресурси особистості й соціального середовища. Такий підхід дозволяє не лише підвищити ефективність профілактичної діяльності, а й створює підґрунтя для її подальшої експериментальної перевірки.

Отже, актуальність звернення до проблеми технологізації соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи зумовлена потребою у створенні цілісного, керованого та відтворюваного механізму профілактики правопорушень серед підлітків. Це визначає логіку подальшого теоретичного аналізу сутності, структури та змісту технології соціальної роботи школи як ефективного засобу профілактики правопорушень.

У сучасній теорії та практиці соціальної роботи поняття «технологія» набуває дедалі більшого значення у зв'язку з потребою підвищення ефективності, керованості та відтворюваності професійної діяльності. У сфері профілактики правопорушень серед підлітків технологічний підхід дозволяє перейти від інтуїтивних або фрагментарних форм роботи до науково обґрунтованої системи дій, зорієнтованої на досягнення чітко визначених результатів. У цьому контексті технологія соціальної роботи розглядається не як механічна сукупність методів, а як цілісний спосіб організації професійної діяльності, що має власну логіку, структуру та інструментарій [9].

У науковій літературі технологію соціальної роботи трактують як систему цілеспрямованих, послідовних і взаємопов'язаних дій соціального працівника, спрямованих на розв'язання соціальних проблем конкретної цільової групи з урахуванням умов соціального середовища. На відміну від окремих форм або методів, технологія передбачає чітке визначення мети, завдань, етапів реалізації, засобів впливу та очікуваних результатів. Саме така логіка дозволяє розглядати технологію як інструмент управління соціальними процесами, зокрема процесами профілактики правопорушень серед підлітків [88].

У контексті профілактики правопорушень підлітків технологія соціальної роботи набуває особливої значущості, оскільки має справу зі складним, багатофакторним і динамічним соціальним явищем. Правопорушення підлітків формуються під впливом сукупності соціальних, психологічних, сімейних і середовищних чинників, що зумовлює необхідність комплексного та поетапного впливу. Технологія соціальної роботи дозволяє інтегрувати різні напрями, форми та методи профілактичної діяльності в єдину систему, зорієнтовану на зниження соціальних ризиків і розвиток захисних ресурсів особистості.

Важливим аспектом визначення сутності технології соціальної роботи є її відмінність від моделі, програми або окремої методики. Модель, як

правило, має описово-теоретичний характер і відображає загальні зв'язки між елементами процесу. Програма фіксує перелік заходів і ресурсів у межах певного часово-просторового контексту. Технологія ж поєднує в собі теоретичне обґрунтування та практичну алгоритмізацію професійної діяльності, забезпечуючи можливість її повторюваного й контрольованого застосування в різних умовах загальноосвітньої середньої школи.

З позицій спеціальності 231 «Соціальна робота» технологія соціальної роботи у профілактиці правопорушень підлітків розглядається як професійно зумовлений спосіб діяльності, що ґрунтується на принципах гуманізму, превентивності, індивідуалізації, системності та міжінституційної взаємодії. Вона орієнтована не на репресивний вплив або контроль, а на створення умов для позитивної соціалізації підлітків, формування відповідальної поведінки та підтримку їхнього соціального розвитку. Такий підхід дозволяє розглядати технологію соціальної роботи як ефективний інструмент попередження правопорушень у шкільному середовищі.

Сутнісною характеристикою технології соціальної роботи у профілактиці правопорушень є її багаторівневність, що відповідає рівням профілактики – первинному, вторинному та третинному. На кожному з цих рівнів технологія передбачає використання специфічних форм і методів соціальної роботи, адаптованих до рівня соціального ризику та потреб підлітків. Така диференціація забезпечує адресність профілактичного впливу та підвищує ймовірність досягнення стійких позитивних змін у поведінці.

Умови загальноосвітньої середньої школи зумовлюють необхідність розглядати технологію соціальної роботи як інтегровану в освітній процес систему професійної діяльності. Школа виступає не лише місцем реалізації технології, а й активним соціальним середовищем, у межах якого формується поведінка підлітків. Відтак технологія соціальної роботи школи повинна враховувати особливості шкільного мікросоціуму, взаємодію педагогів, батьків і зовнішніх соціальних інституцій, а також можливості середовищного впливу.

Таким чином, технологія соціальної роботи у профілактиці правопорушень підлітків може бути визначена як науково обґрунтована, структурована та поетапна система професійної діяльності, спрямована на попередження протиправної поведінки шляхом зниження соціальних ризиків, розвитку захисних ресурсів особистості та оптимізації соціального середовища загальноосвітньої середньої школи. Таке розуміння технології створює теоретичні передумови для подальшого визначення її принципів, структури та умов ефективного впровадження.

Важливою характеристикою технології соціальної роботи у профілактиці правопорушень підлітків є її керованість і прогнозованість результатів. На відміну від спонтанної або ситуативної профілактичної діяльності, технологія передбачає можливість планування очікуваних змін у поведінці підлітків, оцінювання ефективності впроваджених заходів і коригування професійних дій відповідно до отриманих результатів. Саме ця властивість робить технологію соціальної роботи придатною для експериментальної перевірки та наукового обґрунтування, що є принципово важливим у межах дисертаційного дослідження.

Технологія соціальної роботи у сфері профілактики правопорушень характеризується також поетапністю реалізації, яка відображає логіку професійного втручання. У загальному вигляді вона охоплює етап діагностики соціальних ризиків і потреб підлітків, етап планування профілактичних і корекційних заходів, етап безпосередньої реалізації соціально-профілактичного впливу та етап оцінювання результативності. Поетапність дозволяє забезпечити послідовність і внутрішню логіку професійної діяльності, а також створює умови для контролю якості соціальної роботи в закладі загальної середньої освіти.

Сутнісною ознакою технології соціальної роботи є її відтворюваність, тобто можливість застосування в різних закладах загальної середньої освіти за умови збереження ключових структурних елементів. Водночас відтворюваність не означає уніфікації або стандартизації, що ігнорує

специфіку конкретного соціального контексту. Навпаки, технологія соціальної роботи поєднує стабільність базових компонентів із гнучкістю їх практичної реалізації, що дозволяє адаптувати технологію до особливостей конкретної школи, соціального середовища та контингенту підлітків.

У цьому контексті доцільно підкреслити ресурсну орієнтацію технології соціальної роботи, яка полягає у зосередженні не лише на проблемах і дефіцитах підлітків, а й на їхніх потенційних можливостях, сильних сторонах і соціальних ресурсах. Ресурсний підхід дозволяє змінити фокус профілактичної діяльності з контролю та обмежень на підтримку розвитку, залучення підлітків до соціально значущої діяльності та формування позитивної соціальної ідентичності. Саме ресурсна спрямованість надає технології соціальної роботи розвиткувального характеру та підвищує її ефективність у довгостроковій перспективі.

Окремої уваги заслуговує питання ціннісно-нормативного підґрунтя технології соціальної роботи у профілактиці правопорушень. Технологія не є нейтральним інструментом, оскільки вона ґрунтується на певних цінностях і уявленнях про соціальну норму, відповідальність, права дитини та межі професійного втручання. У цьому сенсі технологія соціальної роботи школи спирається на принципи дотримання прав дитини, недискримінації, добровільності участі та поваги до гідності підлітка. Таке ціннісне підґрунтя запобігає трансформації профілактики у форму соціального контролю або репресивного впливу.

Технологія соціальної роботи у профілактиці правопорушень підлітків також характеризується міждисциплінарністю, оскільки інтегрує знання та підходи соціальної роботи, педагогіки, психології, права та соціальної політики. Проте саме соціальна робота виступає інтегрувальною основою технології, забезпечуючи узгодження різних підходів навколо потреб підлітка та цілей профілактики. Це дозволяє уникнути фрагментарності впливу та створити єдину логіку професійної діяльності в умовах школи.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що технологія соціальної роботи у профілактиці правопорушень підлітків є не лише інструментом практичної діяльності, а й самостійною науково-теоретичною категорією, що відображає сучасний рівень розвитку соціальної роботи як науки. Її впровадження в загальноосвітній середній школі створює умови для системного, керованого та гуманістично зорієнтованого впливу на поведінку підлітків і забезпечує підґрунтя для подальшого експериментального дослідження ефективності запропонованої технології.

Розроблення технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків потребує чіткої методологічної основи, яка визначає логіку професійного втручання, критерії добору інструментарію та межі впливу на особистість і соціальне середовище. Методологічні засади технології виконують функцію «рамки», що забезпечує наукову обґрунтованість технологічного підходу, узгодженість її елементів і відповідність ціннісним орієнтирам соціальної роботи. Водночас принципи технології слугують нормативно-ціннісними орієнтирами діяльності, що забезпечують гуманістичний характер профілактики та запобігають її редукції до контролю або санкцій.

У межах спеціальності 231 «Соціальна робота» технологія профілактики правопорушень підлітків у ЗЗСО має ґрунтуватися на поєднанні підходів соціальної роботи (системного, середовищного, ресурсного, екологічного, правозахисного тощо) та принципів професійної діяльності, які регулюють взаємодію з підлітком, сім'єю, педагогічним колективом і міжвідомчими партнерами. Така інтеграція методології та принципів забезпечує цілісність технології, її керованість і відтворюваність.

Одним із базових принципів технології є принцип гуманізму та пріоритету інтересів дитини. Він передбачає розгляд підлітка не як «порушника» або «проблемного учня», а як суб'єкта розвитку, який потребує підтримки, соціального захисту та створення умов для позитивної соціалізації. Реалізація цього принципу означає, що профілактичні

інтервенції мають бути спрямовані не на приниження, стигматизацію чи виключення підлітка зі шкільного середовища, а на відновлення його соціальних зв'язків, формування відповідальності, розвиток життєвих і соціальних компетентностей. Гуманістична основа технології визначає також етичні межі втручання, недопущення дискримінації, повагу до гідності й індивідуальності підлітка, а також обов'язкове врахування його думки при плануванні соціальної допомоги.

З принципом гуманізму тісно пов'язаний принцип правозахисної спрямованості (rights-based approach) [121]. Технологія соціальної роботи у ЗЗСО має забезпечувати захист прав підлітка на освіту, безпеку, повагу до гідності та отримання допомоги у випадку складних життєвих обставин. Правозахисний принцип передбачає, що профілактика правопорушень не може реалізовуватися шляхом порушення прав підлітка, надмірного контролю або тиску. Навпаки, ефективна профілактика у шкільному середовищі передбачає формування правової культури, розвиток правосвідомості, а також підтримку доступу підлітків і сімей до соціальних послуг та міжвідомчих ресурсів.

Наступним фундаментальним орієнтиром виступає принцип системності. Профілактика правопорушень серед підлітків у межах соціальної роботи ЗЗСО розглядається як система взаємопов'язаних компонентів, у якій зміни одного елемента (наприклад, поведінки підлітка) неможливі без урахування інших (сімейного середовища, групи однолітків, шкільного клімату, доступу до позашкільних ресурсів). Принцип системності передбачає: (а) узгодженість цілей, завдань, форм і методів; (б) поєднання профілактичних інтервенцій різного рівня (первинного, вторинного, третинного); (в) взаємодію суб'єктів профілактики; (г) неперервність супроводу та моніторингу. Саме системність забезпечує технологічність соціальної роботи, перетворюючи профілактику на керований процес із прогнозованими результатами.

Важливе місце посідає принцип превентивності та раннього втручання. Його зміст полягає в орієнтації на попередження ризиків, а не на реагування після виникнення правопорушення. Для шкільного середовища це означає створення механізмів раннього виявлення ознак соціальної дезадаптації, булінгу, конфліктності, прогульництва, ризикованої поведінки та інших факторів, що можуть призвести до делінквентності. Превентивний принцип зумовлює потребу в профілактиці на рівні всієї школи (універсальні програми), цільовій роботі з групами ризику (селективна профілактика) і спеціалізованому супроводі підлітків із досвідом правопорушень (індикативна профілактика). Важливо, що раннє втручання має здійснюватися не «карально», а підтримувально та розвитково.

Принцип індивідуалізації та адресності конкретизує технологічний підхід, оскільки передбачає добір інструментів впливу відповідно до потреб, ресурсів і рівня ризику підлітка. Адресність означає перехід від «однакових заходів для всіх» до поєднання універсальних програм із персоналізованими планами підтримки та соціального супроводу. На практиці це вимагає: проведення оцінки потреб (needs assessment), визначення індивідуальних і сімейних ризиків і ресурсів, формулювання реалістичних цілей змін, підбору методів (консультування, тренінги, медіація, супровід тощо) і моніторингу динаміки [131].

Окремо слід підкреслити принцип ресурсності та орієнтації на сильні сторони (strengths-based) [138]. У профілактиці правопорушень підлітків цей принцип є критично важливим, оскільки «проблемно-дефіцитний» підхід часто призводить до стигматизації та закріплення негативної ідентичності. Натомість ресурсна технологія фокусується на розвитку потенціалу підлітка (соціальні навички, навчальні досягнення, інтереси, позитивні соціальні ролі), активізації ресурсів сім'ї, шкільного колективу та громади. Це створює психологічні й соціальні умови для зміни поведінки, підвищення самоконтролю, відповідальності й включення підлітка в конструктивні форми діяльності.

Не менш важливим є принцип партнерства та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Соціальна робота у школі не може бути ефективною, якщо підліток є пасивним об'єктом впливу. Партнерство передбачає залучення підлітка до визначення проблеми, формулювання цілей підтримки та вибору шляхів їх досягнення. У роботі з батьками цей принцип проявляється у переході від звинувачувальних комунікацій до підтримки відповідального батьківства і спільного пошуку рішень. У взаємодії з педагогами партнерство означає узгодження ролей і відповідальності, формування єдиного профілактичного простору, де соціальна робота доповнює педагогічні впливи, але не підміняє їх.

Для шкільного контексту ключовим є принцип середовищності. Він виходить із того, що профілактика правопорушень є ефективною тоді, коли впливає не лише на підлітка, а й на умови соціалізації у школі: шкільний клімат, норми взаємодії, рівень безпеки, наявність конфліктів, стилі педагогічного спілкування, можливості участі у шкільному житті. Середовищний принцип задає необхідність змін у шкільній культурі та організаційних практиках – від формування політик запобігання насильству і булінгу до розвитку учнівського самоврядування, відновних практик і підтримувальних служб.

У технології соціальної роботи вкрай важливий принцип міжвідомчої взаємодії та координації. Профілактика правопорушень підлітків зазвичай виходить за межі можливостей одного закладу освіти: вона потребує взаємодії із соціальними службами, службами у справах дітей, ювенальною превенцією, психологічною службою, медичними й громадськими організаціями. Координаційний принцип означає наявність у технології механізмів налагодження комунікації, узгодження планів підтримки, скерування підлітка/сім'ї до відповідних послуг, а також забезпечення безперервності супроводу. Саме соціальна робота виступає тією професійною діяльністю, що «зшиває» інституційні зусилля навколо потреб підлітка.

Особливого значення набуває принцип конфіденційності та етичної відповідальності, що регулює роботу з персональною інформацією, випадками насильства, сімейних конфліктів або правопорушень. У шкільному середовищі конфіденційність є складним, але необхідним принципом: інформація має бути захищеною, водночас соціальний працівник зобов'язаний діяти в інтересах безпеки дитини, а також дотримуватися правових вимог щодо реагування на випадки загрози. Тому технологія має містити чіткі процедури: що і кому може бути повідомлено, як фіксуються випадки, як забезпечується безпека підлітка, які межі професійної таємниці.

Зазначені принципи «працюють» не ізольовано, а в комплексі, утворюючи нормативно-ціннісне ядро технології. Однак для повної методологічної визначеності необхідно окреслити також методологічні підходи, на яких ґрунтується технологія соціальної роботи ЗЗСО.

Провідним виступає системний підхід, відповідно до якого профілактика правопорушень розглядається як система взаємопов'язаних елементів: суб'єктів (підлітки, батьки, педагоги, соціальні працівники, партнери), цілей, змісту, засобів, умов і результатів. Системний підхід вимагає встановлення структури технології, логіки взаємодії компонентів і механізмів зворотного зв'язку. У межах системного бачення технологія передбачає: діагностику → планування → реалізацію → оцінювання результатів → корекцію дій. Це забезпечує керованість профілактичного процесу та створює підстави для його емпіричної перевірки.

З системним підходом тісно пов'язаний екологічний (екосистемний) підхід, який акцентує на впливі різних рівнів соціального середовища на поведінку підлітка: мікросистеми (сім'я, клас), мезосистеми (узаємодія сім'ї і школи), екзосистеми (умови праці батьків, доступ до соціальних послуг), макросистеми (культура, соціальні норми, політики), хроносистеми (динаміка змін у часі). Екологічний підхід дозволяє технології уникнути індивідуалізації провини підлітка та перейти до аналізу контексту, у якому формується правопорушна поведінка. Для школи це означає: профілактика не

обмежується роботою з «проблемним учнем», а включає роботу зі шкільною культурою, сімейними умовами та ресурсами громади.

Середовищний підхід уточнює екологічне бачення, концентруючись на школі як на середовищі соціалізації. Він передбачає проектування безпечного освітнього простору, в якому знижуються фактори ризику (агресія, булінг, виключення, стигма) і посилюються захисні фактори (підтримка дорослих, участь, довіра, справедливі правила, можливості розвитку). Середовищний підхід у технології вимагає включення компонентів, спрямованих на шкільний клімат: профілактичні політики, механізми реагування на конфлікти, системи підтримки, розвиток учнівського самоврядування, відновні практики. Важливо, що середовищний підхід узгоджується з функцією соціальної роботи щодо оптимізації соціального середовища.

Ресурсний (strengths-based) підхід визначає логіку технології як такої, що опирається на сильні сторони підлітка і потенціал підтримки з боку значущих дорослих і громади. У технологічному вимірі ресурсний підхід вимагає включення інструментів оцінки ресурсів, мотиваційної підтримки, залучення до позитивних соціальних ролей і діяльності. Він змінює «тон» профілактики: з карального – на розвитковий, з контролю – на включення, з ізоляції – на інтеграцію. Це важливо для попередження повторних правопорушень та зниження рівня стигматизації.

Діяльнісний підхід фокусується на формуванні поведінкових моделей через діяльність: соціально значущі проекти, волонтерство, учнівське самоврядування, групові практики, тренінгові програми, моделювання ситуацій вибору. Він є методологічно важливим, оскільки підліткова поведінка формується не лише через знання про норми, а через реальний досвід взаємодії та відповідальної участі. У межах технології діяльнісний підхід забезпечує практичну спрямованість профілактики та створює умови для формування соціальних компетентностей, зниження імпульсивності, розвитку навичок самоконтролю та конструктивного вирішення конфліктів.

Для технології соціальної роботи ЗЗСО релевантним є також компетентнісний підхід (у частині соціальних і громадянських компетентностей), який дозволяє пов'язати профілактику правопорушень із розвитком умінь і ставлень: правова грамотність, відповідальність, емпатія, комунікація, критичне мислення, ненасильницька взаємодія. З технологічної точки зору компетентнісний підхід дає змогу чіткіше визначити результати профілактики як сформовані компетентності, а не лише «відсутність правопорушень».

Нарешті, важливою методологічною підвалиною є інтегративний підхід, який забезпечує узгодження педагогічних, психологічних і соціально-правових інструментів навколо соціально-робітничої логіки підтримки підлітка. Інтегративність означає, що технологія передбачає не паралельне «існування» різних заходів, а їх поєднання в єдиний профілактичний континуум: від формування шкільного клімату і загальних профілактичних програм – до індивідуального супроводу, сімейної роботи та міжвідомчої координації.

Таким чином, принципи та методологічні засади технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень підлітків утворюють науково й ціннісно обґрунтовану основу, яка забезпечує системність, гуманістичну спрямованість, адресність і результативність профілактичного впливу. Визначені принципи задають нормативні орієнтири професійної діяльності, а методологічні підходи – пояснювальну та організаційну логіку побудови технології. Це створює підґрунтя для подальшого визначення структури та етапів реалізації технології, її інструментарію та умов ефективного впровадження в загальноосвітній середній школі.

Технологізація соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи у сфері профілактики правопорушень підлітків передбачає визначення її структури як цілісної системи та опис етапів реалізації як логічно впорядкованого процесу професійного втручання. Структура технології забезпечує внутрішню узгодженість цілей, завдань, суб'єктів, змісту, форм і

методів профілактичної діяльності, тоді як етапність – її керованість, відтворюваність і можливість оцінювання результативності. В умовах ЗЗСО технологія має враховувати специфіку шкільного середовища як провідного простору соціалізації підлітків, необхідність міжвідомчої взаємодії та диференціацію профілактичної роботи відповідно до рівнів ризику (первинна/вторинна/третинна профілактика).

1) Структура технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень підлітків

Метою технології є попередження правопорушень серед підлітків шляхом системного впливу на соціальні ризики та ресурси розвитку, формування соціально відповідальної поведінки й створення безпечного підтримувального шкільного середовища.

Завдання технології конкретизують мету і можуть бути сформульовані як такі, що забезпечують послідовність профілактичного впливу:

- діагностувати соціальні ризики, потреби та ресурси підлітків, класів, шкільного середовища та сімей;
- проєктувати й планувати профілактичну роботу школи як систему (універсальні заходи) і як адресні інтервенції (для груп ризику та підлітків із досвідом правопорушень);
- реалізувати комплекс профілактичних, корекційно-розвивальних і відновних інтервенцій на різних рівнях профілактики;
- забезпечити соціальний супровід підлітків, які перебувають у складних життєвих обставинах або мають високий рівень ризику;
- координувати міжвідомчу взаємодію та використання ресурсів громади;
- здійснювати моніторинг і оцінювання процесу та результатів, коригувати технологію на основі зворотного зв'язку.

Об'єкт технології – процес профілактики правопорушень серед підлітків у шкільному середовищі як соціально-педагогічний і соціально-робітничий процес.

Предмет технології – зміст, механізми, форми, методи й етапи професійної соціальної роботи ЗЗСО, спрямовані на попередження правопорушень підлітків.

Цільові групи (адресати технології) доцільно визначати диференційовано за рівнями профілактики:

1) Універсальна група (первинна профілактика): усі підлітки школи; педагогічний колектив; батьківська спільнота; учнівське самоврядування.

2) Група підвищеного ризику (вторинна профілактика): підлітки з ознаками дезадаптації (системні порушення дисципліни, конфліктність, прогули, агресивні прояви, ранні адиктивні ризики, перебування в несприятливому сімейному контексті тощо); класи/групи з підвищеною конфліктністю; сім'ї, що потребують підтримки.

3) Група високого ризику/наслідків (третинна профілактика): підлітки з досвідом правопорушень, обліку/взаємодії з ювенальною превенцією; ті, хто переживає кризові ситуації (насильство, втечі з дому, гострі конфлікти, віктимізація); сім'ї з комплексними проблемами; ситуації повторюваних порушень.

Суб'єкти реалізації технології (виконавці) в умовах ЗЗСО:

- фахівець із соціальної роботи/соціальний педагог (як координатор технології);
- практичний психолог (як партнер у діагностиці й корекційно-розвивальних інтервенціях);
- класний керівник, педагог-організатор, адміністрація школи (управлінська й середовищна складова);
- учнівське самоврядування (партнерський компонент, формування клімату);
- батьки/законні представники (сімейний ресурс і середовище);
- зовнішні партнери: служба у справах дітей, центр соціальних служб, ювенальна превенція, медичні служби, громадські організації, медіатори (міжвідомчий контур).

Ресурсне забезпечення технології включає:

- а) кадрові ресурси (відповідальні особи, розподіл ролей);
- б) організаційні ресурси (час у розкладі, шкільні правила/політики, канали комунікації);
- в) методичні ресурси (програми, інструменти діагностики, тренінгові модулі, протоколи реагування);
- г) інформаційні ресурси (реєстрація випадків, моніторингові дані, база контактів партнерів);
- д) партнерські ресурси (меморандуми, алгоритми скерування);
- е) матеріальні ресурси (простір для консультацій/груп, роздаткові матеріали).

Очікувані результати технології слід задавати на трьох рівнях:

- індивідуальному: зниження частоти ризикованих/протиправних дій; зростання самоконтролю, відповідальності, соціальних навичок; підвищення залученості до навчання; покращення комунікації з дорослими;
- сімейному: підвищення виховного потенціалу; покращення взаємодії «батьки–дитина»; підвищення участі батьків у підтримці;
- шкільно-середовищному: покращення шкільного клімату; зниження конфліктності/насильства; зменшення прогульництва; підвищення ефективності міжвідомчої взаємодії та готовності школи до раннього реагування.

Реалізація технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків ґрунтується на поетапній процедурній логіці, яка відображає послідовність професійного втручання та забезпечує його керованість, цілеспрямованість і результативність. Поетапність у даному контексті не має формального характеру, а виступає необхідною умовою системного впливу на складні соціальні процеси, пов'язані з формуванням ризикованої та протиправної поведінки підлітків у шкільному середовищі.

Початковим етапом реалізації технології є діагностико-аналітичний, зміст якого полягає у виявленні та аналізі соціальних ризиків, потреб і ресурсів як окремих підлітків, так і шкільного середовища загалом. На цьому етапі соціальна робота зосереджується на вивченні стану шкільного клімату, характеру міжособистісних взаємин, поширеності конфліктних і ризикованих форм поведінки, а також особливостей сімейного контексту, що впливає на соціалізацію підлітків. Діагностика здійснюється з урахуванням принципів етичності, конфіденційності та ненав'язливості й має на меті не маркування «проблемних» учнів, а формування об'єктивного уявлення про зони підвищеного ризику та наявні ресурси підтримки. Саме на цьому етапі визначаються цільові групи технології відповідно до рівнів профілактики, окреслюються пріоритетні напрями подальшої роботи та створюється аналітичне підґрунтя для проектування профілактичних інтервенцій.

Наступним у процедурній логіці є проєктувально-планувальний етап, який забезпечує перехід від діагностичних висновків до цілеспрямованої організації соціальної роботи. На цьому етапі відбувається конкретизація мети та завдань профілактичної діяльності, визначення змісту, форм і методів роботи на різних рівнях профілактики, а також розподіл відповідальності між суб'єктами реалізації технології. Важливою особливістю цього етапу є розроблення чітких алгоритмів і процедур реагування на ризикові ситуації, що дозволяє уникнути ситуативності й формалізму у профілактичній діяльності школи. Планування передбачає також визначення показників результативності та механізмів моніторингу, що створює умови для подальшого оцінювання ефективності технології. Таким чином, проєктувально-планувальний етап виконує функцію технологічного «каркасу», на який у подальшому спирається вся система соціальної роботи з профілактики правопорушень.

Центральним за змістом є етап практичної реалізації технології, у межах якого здійснюється безпосередній профілактичний, корекційно-розвивальний і підтримувальний вплив на підлітків, їхні сім'ї та шкільне

середовище. Реалізація технології відбувається диференційовано, відповідно до рівнів профілактики, і передбачає поєднання універсальних, селективних та індикативних інтервенцій. На рівні первинної профілактики основна увага зосереджується на формуванні безпечного та підтримувального шкільного середовища, розвитку соціальних і правових компетентностей підлітків, профілактиці конфліктів і насильства, залученні учнів до соціально значущої діяльності. Вторинний рівень реалізації технології спрямований на адресну роботу з підлітками групи ризику та їхніми сім'ями і передбачає індивідуальне консультування, групові корекційно-розвивальні програми, соціальний супровід і взаємодію з педагогами. На третинному рівні соціальна робота орієнтована на тривалий супровід підлітків із досвідом правопорушень або високим рівнем соціального ризику, ресоціалізацію та запобігання повторним протиправним проявам, що нерідко потребує міжвідомчої взаємодії та застосування відновних практик.

Важливо підкреслити, що реалізаційний етап не зводиться до механічного виконання запланованих заходів, а передбачає постійну професійну рефлексію та коригування дій відповідно до динаміки поведінки підлітків і змін у соціальному середовищі. Саме на цьому етапі технологія соціальної роботи виявляє свою гнучкість і адаптивність, поєднуючи структурованість із можливістю індивідуалізованого підходу.

Логічним продовженням реалізації технології є моніторингово-оцінювальний етап, який забезпечує зворотний зв'язок між запланованими цілями та досягнутими результатами. У межах цього етапу здійснюється систематичний збір і аналіз інформації щодо змін у поведінці підлітків, рівня їх соціальної адаптації, стану шкільного клімату та ефективності застосованих форм і методів соціальної роботи. Оцінювання результативності має комплексний характер і поєднує кількісні та якісні показники, що дозволяє уникнути поверхових висновків і забезпечити об'єктивність аналізу. Моніторинг не лише фіксує досягнення або проблеми, а й слугує підставою для корекції профілактичної діяльності.

Завершальним у процедурній логіці є корекційно-вдосконалювальний етап, який спрямований на оптимізацію технології соціальної роботи на основі результатів моніторингу та професійної рефлексії. На цьому етапі уточнюються змістові акценти профілактичної діяльності, удосконалюються методи та форми роботи, коригуються алгоритми взаємодії між суб'єктами профілактики. Корекційний етап забезпечує циклічність технології та її здатність до саморозвитку, що є особливо важливим в умовах динамічних соціальних змін і різноманітності шкільних контекстів.

Таким чином, поетапна реалізація технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків забезпечує логічну послідовність професійного втручання – від діагностики та планування до практичної реалізації, оцінювання та корекції. Саме така процедурна логіка дозволяє розглядати запропоновану систему як технологію у повному науковому розумінні цього поняття, що створює підґрунтя для її ефективного впровадження та подальшої експериментальної перевірки.

Ефективна реалізація технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків потребує чітко визначеного інструментарію, який забезпечує практичну реалізацію її структурних компонентів і процедурної логіки. Інструменти у цьому контексті розглядаються не як ізольовані засоби впливу, а як сукупність організаційних, методичних, діагностичних і документальних рішень, що забезпечують керованість, відтворюваність і результативність профілактичної діяльності. Їх використання дозволяє перевести технологію з рівня концептуального опису у площину системної професійної практики.

Ключове місце серед інструментів реалізації технології посідають засоби соціальної діагностики та оцінки потреб, які забезпечують науково обґрунтоване визначення рівня соціального ризику, особливостей поведінки підлітків і впливу соціального середовища. До таких інструментів належать структуровані спостереження, індивідуальні бесіди, аналіз шкільної

документації, анкетування та експертні оцінки педагогів і фахівців соціальної роботи. Їх застосування дозволяє уникнути суб'єктивізму в ухваленні рішень і забезпечує адресність профілактичних інтервенцій. Важливо, що діагностичні інструменти використовуються не з контролювальною або репресивною метою, а як засіб раннього виявлення ризиків і визначення ресурсів підтримки.

Невід'ємним інструментом технології є система планування та супроводу випадку, яка передбачає фіксацію індивідуальних потреб підлітка, визначення цілей соціальної підтримки, планування заходів і моніторинг динаміки змін. Такий інструментарій забезпечує індивідуалізацію соціальної роботи та дозволяє відстежувати ефективність втручання на різних етапах реалізації технології. У межах шкільного середовища це сприяє координації дій між соціальним працівником, педагогами, психологом і, за потреби, зовнішніми партнерами.

Важливу роль у реалізації технології відіграють методичні інструменти, що включають профілактичні програми, тренінгові модулі, сценарії занять, інформаційно-просвітницькі матеріали для підлітків і батьків, а також алгоритми реагування на ризикові ситуації. Застосування таких інструментів забезпечує єдність підходів до профілактики правопорушень у межах школи та сприяє формуванню спільного профілактичного простору. Водночас методичні матеріали мають адаптуватися до конкретного контингенту учнів і соціального контексту школи, що зумовлює необхідність їх гнучкого використання в межах технології.

Окрему групу інструментів становлять засоби організаційного та міжвідомчого забезпечення технології, які спрямовані на налагодження взаємодії між суб'єктами профілактики. До них належать протоколи комунікації, алгоритми скерування до соціальних служб, механізми обміну інформацією з дотриманням принципів конфіденційності, а також форми спільного планування та обговорення випадків. Використання цих

інструментів дозволяє забезпечити безперервність соціального супроводу підлітків і підвищує ефективність профілактичної діяльності в умовах обмежених ресурсів школи.

Значущим інструментом реалізації технології є система документування, яка включає реєстрацію звернень, фіксацію заходів, проміжні та підсумкові звіти, а також аналітичні довідки щодо стану профілактичної роботи. Документування виконує не лише облікову, а й аналітичну функцію, забезпечуючи можливість узагальнення досвіду, виявлення тенденцій і прийняття управлінських рішень. У контексті дисертаційного дослідження саме ця система створює емпіричну базу для оцінювання ефективності запропонованої технології.

Оцінювання результативності технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків є необхідною складовою її наукового обґрунтування та впровадження. Результативність у цьому контексті розглядається як ступінь досягнення поставленої мети та завдань технології, що виявляється у змінах на індивідуальному, сімейному та середовищному рівнях. Визначення критеріїв результативності дозволяє здійснювати об'єктивну оцінку профілактичного впливу та уникнути формального підходу до аналізу результатів.

Одним із ключових критеріїв результативності є поведінковий, який відображає динаміку проявів ризикованої та протиправної поведінки підлітків. Його показниками виступають зниження кількості дисциплінарних порушень, конфліктних ситуацій, проявів агресії, випадків прогульництва та повторних інцидентів. Аналіз поведінкових змін дозволяє зробити висновки щодо ефективності профілактичних і корекційних інтервенцій у межах технології.

Важливим критерієм результативності є соціально-компетентнісний, який відображає рівень сформованості у підлітків навичок саморегуляції, конструктивної комунікації, відповідального прийняття рішень і правосвідомості. Показниками цього критерію можуть бути підвищення

залученості підлітків до навчальної та позашкільної діяльності, позитивні зміни у взаємодії з однолітками та дорослими, зростання готовності дотримуватися соціальних норм. Оцінювання цього критерію дозволяє виявити глибинні зміни, що не завжди фіксуються через формальні показники поведінки.

Окремо доцільно виокремити сімейно-підтримувальний критерій, який відображає зміни у взаємодії між підлітком і його сім'єю. Його показниками можуть слугувати підвищення активності батьків у взаємодії зі школою, покращення комунікації з дитиною, зниження рівня сімейної конфліктності та зростання готовності сім'ї до співпраці з фахівцями соціальної роботи. Цей критерій є важливим, оскільки ефективність профілактики правопорушень значною мірою залежить від підтримувального потенціалу сімейного середовища.

Середовищний критерій результативності відображає зміни на рівні шкільного клімату та організації освітнього середовища. До його показників належать підвищення рівня відчуття безпеки серед учнів, зниження проявів булінгу та насильства, формування культури взаємоповаги й довіри, а також підвищення ефективності внутрішніх механізмів реагування на ризикові ситуації. Аналіз середовищних змін дозволяє оцінити системний вплив технології та її здатність трансформувати шкільний простір у напрямі профілактики правопорушень.

Важливим доповненням до зазначених критеріїв є організаційно-координаційний критерій, який відображає ефективність взаємодії між суб'єктами профілактики та ступінь інституційної спроможності школи реалізовувати технологію соціальної роботи. Його показниками можуть бути рівень дотримання протоколів і алгоритмів, ефективність міжвідомчої взаємодії, стабільність соціального супроводу та наявність зворотного зв'язку між учасниками процесу.

Таким чином, інструменти реалізації технології соціальної роботи та система критеріїв її результативності утворюють взаємопов'язаний комплекс,

який забезпечує практичну здійсненність, керованість і наукову перевірюваність профілактичної діяльності у загальноосвітній середній школі. Саме цей комплекс дозволяє розглядати запропоновану технологію не лише як теоретичну конструкцію, а як ефективний засіб профілактики правопорушень серед підлітків, що може бути впроваджений і оцінений у реальних умовах освітнього процесу.

Ефективність впровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків зумовлюється сукупністю взаємопов'язаних умов, які забезпечують можливість її практичної реалізації, стійкість результатів і відповідність гуманістичним та професійним стандартам соціальної роботи. Технологія як науково обґрунтована система професійної діяльності не може бути ефективною лише завдяки наявності чітко визначеної структури та етапів; її результативність залежить від того, наскільки шкільне середовище, кадровий потенціал і організаційні механізми готові до сприйняття та реалізації профілактичного впливу.

Однією з ключових умов ефективності є кадрова спроможність закладу загальної середньої освіти до реалізації соціальної роботи як професійної діяльності. Йдеться насамперед про наявність фахівця із соціальної роботи або соціального педагога, який володіє професійними компетентностями у сфері профілактики правопорушень, соціальної діагностики, супроводу випадку та міжвідомчої взаємодії. Водночас ефективність технології значною мірою залежить і від готовності педагогічного колективу до співпраці з фахівцем соціальної роботи, розуміння превентивної логіки профілактики та відмови від виключно дисциплінарних або репресивних практик реагування на проблемну поведінку підлітків. Таким чином, кадрова умова включає не лише професійну підготовку окремих спеціалістів, а й формування спільної профілактичної культури в межах школи.

Важливою умовою впровадження технології є організаційно-управлінське забезпечення профілактичної діяльності. Ефективна соціальна

робота у школі потребує чіткого визначення ролей і відповідальності між суб'єктами профілактики, інтеграції соціальної роботи в систему управління закладом освіти, а також підтримки з боку адміністрації школи. Організаційна умова передбачає наявність внутрішніх регламентів, алгоритмів реагування на ризикові ситуації, узгоджених протоколів взаємодії та можливостей для системного планування профілактичної діяльності. За відсутності таких механізмів технологія соціальної роботи ризикує залишитися фрагментарною та залежною від ініціатив окремих працівників.

Не менш значущою умовою ефективності є методичне забезпечення технології, яке охоплює наявність науково обґрунтованих програм, методичних матеріалів, інструментів діагностики та моніторингу, адаптованих до шкільного середовища. Методична умова забезпечує єдність підходів до профілактики правопорушень, сприяє підвищенню якості професійної діяльності та створює можливості для відтворення технології в різних закладах загальної середньої освіти. Водночас методичне забезпечення має бути гнучким і відкритим до корекції, що дозволяє адаптувати технологію до конкретних соціальних і культурних умов функціонування школи.

Суттєвим чинником ефективності технології виступає середовищна готовність закладу освіти до реалізації профілактичного впливу. Йдеться про стан шкільного клімату, характер взаємин між учасниками освітнього процесу, рівень довіри до фахівців соціальної роботи та сприйняття школи як безпечного й підтримувального простору. Технологія соціальної роботи не може бути результативною в умовах високої конфліктності, стигматизації окремих груп учнів або домінування авторитарних підходів до дисципліни. Тому важливою умовою є формування культури взаємоповаги, участі та діалогу, що створює підґрунтя для превентивної та відновної роботи з підлітками.

Окремого значення набуває міжвідомча та міжінституційна взаємодія як умова ефективного впровадження технології. Профілактика правопорушень підлітків у шкільному середовищі нерідко виходить за межі

можливостей одного закладу освіти й потребує залучення ресурсів соціальних служб, служб у справах дітей, ювенальної превенції, закладів охорони здоров'я та громадських організацій. Ефективна технологія передбачає наявність налагоджених каналів комунікації, чітких маршрутів скерування та узгоджених підходів до супроводу підлітків і їхніх сімей. Саме соціальна робота школи виконує координаційну функцію, забезпечуючи безперервність і цілісність профілактичного впливу.

Важливою умовою реалізації технології є дотримання етичних принципів соціальної роботи, зокрема конфіденційності, добровільності участі, поваги до гідності підлітка та пріоритету його інтересів. У шкільному середовищі ці принципи набувають особливої ваги, оскільки поєднуються з вимогами освітнього процесу та правовими обмеженнями. Технологія соціальної роботи має передбачати чіткі етичні орієнтири та процедури, які регулюють роботу з персональними даними, реагування на випадки насильства чи загрози безпеці, а також межі професійної відповідальності фахівця.

Необхідно зазначити, що суттєвий вплив на сучасну систему профілактики правопорушень серед підлітків мають виклики, зумовлені воєнним станом в Україні. Тривале перебування дітей в умовах воєнної небезпеки, вимушене переміщення сімей, руйнування усталених соціальних зв'язків, обмеження можливостей безпосереднього спілкування, тривалі періоди дистанційного навчання, психоемоційне напруження, переживання втрати близьких, нестабільність життєвих обставин та постійний інформаційний тиск істотно підвищують ризик виникнення девіантної та протиправної поведінки підлітків. У таких умовах традиційні форми профілактичної роботи вже не забезпечують належного рівня ефективності, що актуалізує необхідність їх модернізації відповідно до сучасних соціальних викликів.

Під час розроблення технології соціальної роботи зазначені чинники були враховані як важлива складова організації профілактичної діяльності закладу загальної середньої освіти. Насамперед це знайшло відображення у

посиленні психолого-педагогічного супроводу підлітків, розвитку партнерської взаємодії між соціальним педагогом, практичним психологом, класними керівниками та батьками, а також у впровадженні заходів, спрямованих на формування стресостійкості, навичок емоційної саморегуляції та конструктивного розв'язання конфліктів.

Особливу увагу було приділено роботі з дітьми, які належать до груп підвищеного соціального ризику, зокрема внутрішньо переміщеними особами, підлітками, що пережили психотравмувальні події, дітьми військовослужбовців, а також учнями, які тривалий час навчалися дистанційно або зазнали труднощів соціальної адаптації. Для таких категорій учнів передбачалося проведення індивідуального соціального супроводу, консультацій, адаптаційних занять, груп взаємопідтримки, тренінгів розвитку життєстійкості та заходів, спрямованих на формування позитивних моделей соціальної поведінки.

Воєнний стан також зумовив необхідність ширшого використання цифрових технологій у профілактичній роботі. Окремі консультації, просвітницькі заходи, батьківські зустрічі, групові обговорення та інформаційно-профілактичні заняття могли проводитися із застосуванням дистанційних платформ, що забезпечувало безперервність соціально-педагогічної підтримки незалежно від безпекової ситуації чи місця перебування учасників освітнього процесу.

Крім того, у зміст профілактичної роботи були інтегровані питання інформаційної безпеки, критичного сприйняття інформації, протидії маніпулятивному впливу в соціальних мережах, розвитку медіаграмотності та відповідальної поведінки в цифровому середовищі. Це пов'язано з тим, що в умовах війни інформаційні загрози, кібербулінг, поширення деструктивного контенту та втягнення підлітків у протиправну діяльність через цифрові канали набувають особливої актуальності.

Отже, запропонована технологія соціальної роботи враховує специфіку функціонування закладу загальної середньої освіти в умовах воєнного стану

та спрямована на забезпечення гнучкої, комплексної й адаптивної системи профілактики правопорушень серед підлітків, здатної ефективно реагувати на сучасні соціальні виклики.

Необхідною умовою ефективності є також наявність системи моніторингу та рефлексії, яка дозволяє відстежувати хід реалізації технології, оцінювати досягнуті результати та своєчасно вносити корективи. Моніторинг виступає інструментом не лише контролю, а й професійного навчання, оскільки сприяє осмисленню досвіду, виявленню сильних і проблемних сторін технології та її подальшому удосконаленню. За відсутності системного моніторингу технологія втрачає здатність до розвитку й адаптації до змін у соціальному середовищі.

Таким чином, ефективність впровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків забезпечується сукупністю кадрових, організаційних, методичних, середовищних, міжвідомчих та етичних умов, що перебувають у тісному взаємозв'язку. Лише за наявності цих умов технологія може функціонувати як цілісна, керована та результативна система профілактичного впливу, здатна забезпечити стійкі позитивні зміни у поведінці підлітків і шкільному середовищі загалом. Визначені умови створюють підґрунтя для подальшої експериментальної перевірки ефективності запропонованої технології, що й визначає логіку наступного етапу дисертаційного дослідження.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційної роботи здійснено цілісний теоретико-методологічний аналіз проблеми профілактики правопорушень серед підлітків у контексті соціальної роботи закладів загальної середньої освіти. Узагальнення наукових підходів, концепцій і практик дозволило визначити соціальну роботу школи як провідний інструмент системної профілактики

правопорушень, орієнтований на попередження соціальних ризиків і забезпечення позитивної соціалізації підлітків.

Установлено, що проблема профілактики правопорушень серед підлітків є складним міждисциплінарним явищем, яке вимагає комплексного підходу з урахуванням соціальних, психологічних, педагогічних і правових чинників. Аналіз наукових джерел засвідчив, що правопорушення підлітків доцільно розглядати не лише як юридичний факт, а як соціально зумовлений процес, пов'язаний із особливостями соціальної ситуації розвитку, впливом сім'ї, шкільного середовища та ширшого соціального контексту. Це обґрунтовує необхідність превентивної діяльності, спрямованої на раннє виявлення ризиків і формування захисних соціальних ресурсів.

Обґрунтовано місце соціальної роботи в системі профілактики правопорушень серед підлітків та доведено її системоутворювальну роль у межах загальноосвітньої середньої школи. Визначено, що соціальна робота виконує інтегративну, координаційну та превентивну функції, забезпечуючи узгодження дій різних суб'єктів профілактики, поєднання рівнів первинної, вторинної та третинної профілактики та наступність профілактичного впливу. Систематизація напрямів, форм і методів соціальної роботи з підлітками, сім'єю та шкільним середовищем дозволила розглядати соціальну роботу ЗЗСО як цілісну систему профілактичного впливу, здатну реагувати на різні рівні соціального ризику.

Здійснено теоретичне обґрунтування технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків. Уточнено поняття технології соціальної роботи та визначено її відмінність від моделей, програм і методик, що дозволило підкреслити її процедурний, керований і відтворюваний характер. Обґрунтовано принципи та методологічні засади технології, зокрема гуманістичну та правозахисну спрямованість, системність, превентивність, індивідуалізацію, ресурсну орієнтацію, партнерство, середовищний і міжвідомчий підходи.

У ході дослідження визначено структуру та процедурну логіку реалізації технології соціальної роботи ЗЗСО, що охоплює послідовні етапи діагностики, планування, реалізації, моніторингу та корекції профілактичної діяльності. Систематизовано інструментарій реалізації технології та обґрунтовано критерії її результативності, які дозволяють здійснювати комплексне оцінювання змін на індивідуальному, сімейному та середовищному рівнях. Визначено умови ефективності впровадження технології, пов'язані з кадровим, організаційним, методичним, середовищним, міжвідомчим і етичним забезпеченням соціальної роботи в школі.

Отже, перший розділ дисертації створив цілісне теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження. Обґрунтована технологія соціальної роботи закладів загальної середньої освіти з профілактики правопорушень підлітків потребує експериментальної перевірки її ефективності в реальних умовах освітнього процесу, що зумовлює логіку та зміст наступного розділу дисертаційного дослідження, присвяченого методиці та організації експериментальної роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ПІДЛІТКІВ

2.1. Підготовка та проведення соціально-педагогічного експерименту

Перехід до експериментального етапу дисертаційної роботи зумовлений необхідністю емпіричної перевірки теоретичних положень, обґрунтованих у першому розділі нашої дисертації, а також визначення ефективності розробленої технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків. Теоретичний аналіз засвідчив доцільність упровадження системної, технологічно впорядкованої соціальної роботи в умовах шкільного середовища, однак підтвердження її результативності потребує спеціально організованого педагогічного експерименту.

Соціально-педагогічний експеримент у межах даного дослідження розглядається як науково обґрунтований спосіб цілеспрямованого впливу на освітній і соціально-виховний процес із метою виявлення змін у поведінці підлітків, стані шкільного середовища та ефективності соціальної роботи в контексті профілактики правопорушень. Його проведення дозволяє не лише перевірити висунуту гіпотезу, а й встановити причинно-наслідкові зв'язки між упровадженням технології соціальної роботи та динамікою досліджуваних показників.

Організація соціально-педагогічного експерименту ґрунтувалася на принципах науковості, системності, об'єктивності, етичності та відтворюваності результатів. Особливу увагу приділено дотриманню етичних норм соціальної роботи та педагогічної діяльності, зокрема забезпеченню добровільності участі підлітків, конфіденційності отриманої інформації та

пріоритету інтересів дитини. Це зумовлено специфікою об'єкта дослідження та необхідністю мінімізувати можливі ризики для учасників експерименту.

Соціально-педагогічний експеримент проводився поетапно й передбачав цілеспрямовану підготовку дослідницької бази, визначення вибірки, добір методів збору емпіричних даних, а також розроблення інструментарію для оцінювання результативності впровадження технології соціальної роботи. Такий підхід дозволив забезпечити логічну послідовність експериментальної роботи та створити умови для комплексного аналізу отриманих результатів.

У межах підрозділу 2.1 увагу зосереджено на обґрунтуванні методології соціально-педагогічного експерименту, характеристиці його етапів, визначенні мети, завдань і гіпотези дослідження, описі вибірки та умов проведення експериментальної роботи. Це створює необхідне підґрунтя для подальшого аналізу результатів упровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків.

Мета, завдання та гіпотеза соціально-педагогічного експерименту в межах даного дисертаційного дослідження визначалися відповідно до загальної логіки наукового пошуку та тих теоретико-методологічних положень, які було обґрунтовано у першому розділі. Вихідною позицією стало розуміння того, що технологія соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засіб профілактики правопорушень серед підлітків має бути не лише теоретично цілісною та внутрішньо узгодженою, а й емпірично перевіреною в реальних умовах освітнього процесу. Саме тому педагогічний експеримент було спрямовано на виявлення динаміки змін у поведінці підлітків і характеристиках шкільного середовища, а також на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між упровадженням розробленої технології та досягнутими результатами профілактичної діяльності.

Метою соціально-педагогічного експерименту визначено експериментальну перевірку ефективності технології соціальної роботи

загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків, з'ясування її впливу на зниження проявів ризикованої та протиправної поведінки, розвиток соціально значущих компетентностей підлітків і покращення профілактичного потенціалу шкільного середовища. Водночас мета експерименту передбачала не лише констатацію загального рівня результативності технології, а й уточнення тих її компонентів, які є найбільш дієвими в умовах загальноосвітньої середньої школи, а також визначення умов, за яких технологія забезпечує стійкі позитивні зміни.

Для досягнення поставленої мети було визначено систему взаємопов'язаних завдань соціально-педагогічного експерименту, які відображають послідовність експериментальної роботи від діагностики вихідного стану до оцінювання результатів впровадження технології. Передусім завданням експерименту стало визначення вихідного рівня сформованості показників, що характеризують схильність підлітків до правопорушної поведінки, а також наявні прояви соціальних ризиків у шкільному середовищі. Це передбачало здійснення первинної діагностики, спрямованої на виявлення поведінкових, соціально-компетентнісних, сімейно-підтримувальних та середовищних характеристик, які в подальшому слугували базою для порівняння змін. Наступним завданням було обґрунтування та уточнення експериментальної програми впровадження технології соціальної роботи, що включало визначення її процедурної логіки, добір форм і методів роботи, адаптацію інструментарію до умов конкретних закладів освіти та підготовку суб'єктів реалізації технології. Окремим завданням експерименту стало безпосереднє впровадження технології соціальної роботи в експериментальних групах, забезпечення її поетапної реалізації та організація комплексного профілактичного впливу на підлітків, їхні сім'ї й шкільне середовище. Важливим завданням було здійснення систематичного моніторингу перебігу експериментальної роботи, відстеження проміжних змін, аналіз труднощів та корекція окремих процедурних компонентів технології з урахуванням отриманих даних і

специфіки шкільного контексту. Завершальним завданням соціально-педагогічного експерименту стало проведення підсумкової діагностики й порівняльний аналіз результатів у контрольних та експериментальних групах, що дозволило визначити ефективність розробленої технології, встановити динаміку показників і сформулювати висновки щодо результативності запропонованого підходу до профілактики правопорушень підлітків у загальноосвітній середній школі.

Виходячи з мети та завдань, у дослідженні було сформульовано гіпотезу соціально-педагогічного експерименту, яка відображає основне припущення щодо причинно-наслідкових зв'язків між організацією соціальної роботи в школі та змінами у поведінці підлітків. Гіпотеза полягає в тому, що профілактика правопорушень серед підлітків у загальноосвітній середній школі буде більш ефективною за умови впровадження розробленої технології соціальної роботи як цілісної, поетапної та керованої системи професійної діяльності, що поєднує універсальні, селективні та індикативні інтервенції, орієнтується на раннє виявлення соціальних ризиків, ресурсну підтримку підлітків, партнерську взаємодію з сім'єю, оптимізацію шкільного середовища та міжвідомчу координацію. Передбачається, що реалізація зазначеної технології забезпечить статистично та педагогічно значущі позитивні зміни, які проявляться у зниженні поведінкових ризиків і випадків порушень, підвищенні рівня соціально-комунікативних і правових компетентностей підлітків, посиленні сімейної підтримки, покращенні шкільного клімату та підвищенні організаційної спроможності школи здійснювати системну профілактику правопорушень.

Таким чином, визначені мета, завдання та гіпотеза соціально-педагогічного експерименту забезпечують логічну цілісність експериментального розділу дисертації та окреслюють напрям подальшого викладу в підрозділі 2.1, який передбачає характеристику бази дослідження, вибірки й груп, опис етапів соціально-педагогічного експерименту та обґрунтування методів збору й аналізу емпіричних даних.

Учасники соціально-педагогічного експерименту визначалися з урахуванням об'єкта та предмета дослідження, а також специфіки технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків. Вихідною методологічною позицією стало розуміння того, що профілактика правопорушень у шкільному середовищі є багаторівневим процесом, який охоплює не лише безпосередніх адресатів профілактичного впливу, а й інших суб'єктів освітнього та соціального середовища, залучених до реалізації технології соціальної роботи.

Основною категорією учасників експерименту стали підлітки, які навчаються у закладах загальної середньої освіти та перебувають у віковому періоді середнього підліткового віку. Саме ця вікова група характеризується підвищеною вразливістю до впливу соціальних ризиків, інтенсивними процесами формування ціннісних орієнтацій і моделей поведінки, а також зростанням імовірності проявів девіантної та протиправної поведінки. У межах експерименту підлітки розглядалися як безпосередні адресати профілактичної технології та основний об'єкт оцінювання її результативності.

Вибірка підлітків включала учнів закладів загальної середньої освіти, відібраних за принципом репрезентативності та з урахуванням соціально-педагогічних характеристик шкільного контингенту. До участі в експерименті залучалися як підлітки, що не демонстрували виражених проявів ризикованої поведінки, так і учні, які належали до групи підвищеного соціального ризику. Такий підхід дозволив реалізувати диференційовану профілактику та оцінити ефективність технології соціальної роботи на різних рівнях профілактичного впливу – первинному, вторинному та третинному.

Другу групу учасників експерименту становили фахівці соціальної роботи та соціальні педагоги, які безпосередньо здійснювали реалізацію розробленої технології в умовах загальноосвітньої середньої школи. Їх участь була зумовлена провідною роллю у діагностиці соціальних ризиків,

плануванні профілактичної діяльності, соціальному супроводі підлітків і координації взаємодії між суб'єктами профілактики. У межах експерименту фахівці соціальної роботи виступали не лише виконавцями технології, а й джерелом експертної інформації щодо особливостей її впровадження та результативності.

Важливими учасниками експерименту стали педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти, зокрема класні керівники, практичні психологи, педагоги-організатори та представники адміністрації школи. Їх залучення було необхідним для забезпечення комплексного характеру профілактичної роботи, узгодження соціальної роботи з освітнім процесом і створення підтримувального шкільного середовища. Педагогічні працівники брали участь у реалізації окремих профілактичних заходів, спостереженні за поведінкою підлітків, наданні експертних оцінок і взаємодії з фахівцями соціальної роботи.

Окрему групу учасників експерименту становили батьки або законні представники підлітків, участь яких була важливою умовою реалізації сімейно-орієнтованого компонента технології соціальної роботи. Залучення батьків забезпечувало можливість впливу на сімейне середовище, підвищення виховного потенціалу сім'ї та узгодження профілактичних зусиль школи й родини. У межах експерименту батьки брали участь у консультативних і просвітницьких заходах, а також у взаємодії з фахівцями соціальної роботи щодо підтримки підлітків групи ризику.

Крім того, до реалізації експериментальної роботи залучалися представники зовнішніх соціальних інституцій, зокрема служб у справах дітей, центрів соціальних служб, ювенальної превенції та громадських організацій. Їх участь мала консультативно-партнерський характер і була спрямована на забезпечення міжвідомчої взаємодії, соціального супроводу підлітків з високим рівнем соціального ризику та розширення ресурсних можливостей школи у сфері профілактики правопорушень.

Таким чином, учасниками соціально-педагогічного експерименту стали підлітки як безпосередні адресати профілактичної технології, фахівці соціальної роботи та соціальні педагоги як її основні виконавці, педагогічні працівники школи як партнери у створенні профілактичного середовища, батьки як ключовий ресурс сімейної підтримки та представники зовнішніх соціальних інституцій як суб'єкти міжвідомчої взаємодії. Такий склад учасників експерименту забезпечив комплексний характер дослідження та створив умови для всебічної оцінки ефективності впровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків.

Кількість учасників соціально-педагогічного експерименту визначалася з урахуванням мети дослідження, необхідності забезпечення репрезентативності вибірки та можливості отримання статистично і педагогічно значущих результатів. Загалом у соціально-педагогічному експерименті взяли участь 348 підлітків, які навчаються у закладах загальної середньої освіти. З них 172 учня увійшли до складу експериментальної групи (ЕГ), а ще 176 учнів склали контрольну групу (КГ). До вибірки були включені учні віком 13–15 років, що відповідає періоду середнього підліткового віку, найбільш чутливого до впливу соціальних ризиків і формування девіантних та протиправних форм поведінки. Зазначена кількість учасників дозволила здійснити порівняльний аналіз результатів у контрольних і експериментальних групах та забезпечити надійність узагальнень.

Окрім підлітків, у соціально-педагогічному експерименті брали участь 26 педагогічних працівників (класні керівники, практичні психологи, педагоги-організатори, представники адміністрації закладів освіти) та 14 фахівців соціальної роботи / соціальних педагогів, які безпосередньо залучалися до реалізації розробленої технології. Також у межах експериментальної роботи до окремих заходів було залучено 376 батьків або законних представників підлітків, включаючи тих, які належали до групи

підвищеного соціального ризику. Такий склад і кількісне співвідношення учасників забезпечили комплексний характер дослідження та можливість аналізу змін не лише на індивідуальному, а й на сімейному та середовищному рівнях.

Для досягнення мети соціально-педагогічного експерименту та перевірки висунутої гіпотези було використано комплекс взаємодоповнювальних методів діагностики, що відповідають предмету дослідження та дозволяють оцінити результативність упровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків. Добір методів здійснювався з урахуванням принципів наукової обґрунтованості, валідності, надійності та етичності.

Основну групу методів становили психолого-педагогічні та соціально-педагогічні методи діагностики, спрямовані на виявлення поведінкових і соціальних характеристик підлітків. Зокрема, застосовувалися анкетування, тестування та опитування підлітків з метою виявлення рівня правосвідомості, ставлення до соціальних норм, схильності до ризикованої поведінки, особливостей міжособистісної взаємодії та самооцінки. Анкетні методи дозволили отримати узагальнену інформацію про суб'єктивне сприйняття підлітками власної поведінки та соціального середовища.

Важливе місце у системі діагностики посідали методи спостереження, які застосовувалися в природних умовах освітнього процесу. Педагогічне та соціально-педагогічне спостереження дозволяло фіксувати прояви поведінки підлітків у навчальній та позанавчальній діяльності, характер взаємин з однолітками та дорослими, динаміку змін у процесі реалізації технології соціальної роботи. Отримані дані доповнювали результати анкетування та сприяли підвищенню об'єктивності діагностики.

Для оцінювання соціального контексту та сімейного впливу використовувалися бесіди та напівструктуровані інтерв'ю з підлітками, батьками, педагогами та фахівцями соціальної роботи. Ці методи дали змогу

поглиблено проаналізувати причини ризикованої поведінки, особливості сімейних взаємин, рівень виховного потенціалу родини та ефективність взаємодії між суб'єктами профілактики.

З метою виявлення змін у шкільному середовищі та профілактичному потенціалі закладу освіти застосовувався аналіз документації, зокрема даних про відвідування занять, дисциплінарні випадки, звернення до соціальних служб, матеріали внутрішнього моніторингу та плани профілактичної роботи школи. Аналіз документації дозволив простежити динаміку кількісних показників і зіставити їх з результатами якісної діагностики.

Для узагальнення та інтерпретації результатів експерименту використовувалися методи математичної та статистичної обробки даних, які забезпечили можливість порівняння показників контрольних і експериментальних груп, визначення достовірності змін і підтвердження ефективності впровадженої технології. Статистичний аналіз слугував інструментом перевірки висунутої гіпотези та підвищення наукової надійності отриманих висновків.

Таким чином, визначена кількість учасників соціально-педагогічного експерименту та комплексна система методів діагностики створили необхідні умови для всебічної емпіричної перевірки ефективності технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків і забезпечили наукову обґрунтованість результатів експериментального дослідження.

Для оцінювання ефективності впровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків у соціально-педагогічному експерименті нами було визначено три взаємопов'язані критерії: **когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінковий**. Обрані критерії відображають внутрішню логіку процесу профілактики – від усвідомлення соціальних і правових норм, через формування ціннісних орієнтацій і мотивації до правомірної поведінки, до реальних поведінкових проявів у шкільному середовищі.

Узагальнення критеріїв здійснювалося на основі системного, середовищного та ресурсного підходів, відповідно до яких профілактика правопорушень розглядається як багатовимірний і цілісний соціально-педагогічний процес формування правомірної поведінки підлітків, що передбачає інтеграцію когнітивних уявлень про соціальні й правові норми, мотиваційно-ціннісних орієнтацій на відповідальність і неприйняття правопорушень, а також поведінкових проявів, пов'язаних із дотриманням правил, самоконтролем і конструктивною соціальною взаємодією у шкільному середовищі.

Когнітивний критерій характеризує рівень поінформованості підлітків щодо соціальних і правових норм, наслідків правопорушної поведінки, а також розуміння механізмів відповідальності й можливостей отримання допомоги у складних життєвих ситуаціях. Цей критерій відображає інтелектуальну основу профілактики правопорушень, без якої неможливе усвідомлене дотримання соціально прийнятних норм поведінки.

Показниками когнітивного критерію є:

- знання підлітками основних правових норм і правил поведінки у шкільному та позашкільному середовищі;
- розуміння сутності правопорушення та відмінності між проступком і злочином;
- усвідомлення можливих соціальних, правових і особистісних наслідків протиправної поведінки;
- поінформованість про способи захисту власних прав і механізми звернення по допомогу;
- здатність аналізувати соціальні та правові ситуації й розпізнавати ризиковані дії.

Низький рівень характеризується фрагментарними або поверховими знаннями про правові норми, нерозумінням наслідків правопорушень, труднощами у розпізнаванні ризикованих і протиправних ситуацій, низькою обізнаністю щодо шляхів правового захисту.

Середній рівень виявляється у наявності базових знань про соціальні та правові норми, частковому розумінні наслідків правопорушної поведінки, здатності розпізнавати типові ризикові ситуації, проте нестійкості знань і труднощам у застосуванні їх у нестандартних обставинах.

Високий рівень визначається системними та усвідомленими знаннями про правові норми, чітким розумінням відповідальності за протиправні дії, здатністю аналізувати складні соціальні ситуації, прогнозувати наслідки власних вчинків і орієнтуватися у механізмах правового та соціального захисту.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає ставлення підлітків до соціальних і правових норм, їх внутрішню готовність дотримуватися правил, ціннісні орієнтації щодо відповідальності, справедливості, поваги до інших і неприйняття насильства та правопорушень. Саме цей критерій характеризує внутрішні спонукальні механізми поведінки, що зумовлюють вибір між правомірними та протиправними діями.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є:

- позитивне або негативне ставлення до правомірної поведінки та соціальних норм;
- рівень внутрішньої мотивації дотримуватися правил, а не уникати покарання;
- ціннісне ставлення до відповідальності за власні вчинки;
- ставлення до насильства, булінгу та інших форм порушення прав інших осіб;
- готовність до відновлення порушених взаємин і прийняття відповідальності за заподіяну шкоду.

Низький рівень проявляється у байдужому або негативному ставленні до соціальних норм, домінуванні зовнішньої мотивації (страх покарання), толерантності до насильства чи правопорушень, небажанні визнавати відповідальність за власні дії.

Середній рівень характеризується ситуативним прийняттям соціальних норм, нестійкою мотивацією до правомірної поведінки, частковим усвідомленням цінності відповідальності та справедливості, проте залежністю поведінки від думки однолітків або обставин.

Високий рівень визначається сформованою внутрішньою мотивацією до дотримання соціальних і правових норм, стійкими ціннісними орієнтаціями на відповідальність, неприйняття насильства, повагу до гідності інших, готовністю визнавати помилки та брати участь у відновленні порушених взаємин.

Поведінковий критерій відображає реальні прояви поведінки підлітків у шкільному середовищі та поза ним і є зовнішнім показником результативності профілактики правопорушень. Він характеризує ступінь відповідності поведінки підлітків соціальним і правовим нормам, а також здатність застосовувати набуті знання й ціннісні орієнтації у практичній діяльності.

Показниками поведінкового критерію є:

- наявність або відсутність порушень дисципліни та правил поведінки;
- частота конфліктних і агресивних проявів;
- здатність контролювати власні емоції та поведінку в проблемних ситуаціях;
- уміння протистояти тиску однолітків і відмовлятися від ризикованих дій;
- участь у конструктивних формах діяльності та соціально значущих ініціативах.

Низький рівень характеризується систематичними порушеннями правил поведінки, високою конфліктністю, імпульсивністю, нездатністю контролювати агресію, піддатливістю до негативного впливу однолітків.

Середній рівень виявляється у нестійкій поведінці, коли дотримання правил має ситуативний характер, конфлікти виникають періодично, а самоконтроль і вміння протистояти ризикам проявляються вибірково.

Високий рівень визначається стабільною правомірною поведінкою, низьким рівнем агресії та конфліктності, сформованими навичками саморегуляції, здатністю протистояти негативному тиску однолітків і свідомою участю в соціально схвальній діяльності.

На основі узагальненого аналізу показників за трьома критеріями нами було визначено рівні сформованості правомірної поведінки підлітків внаслідок організації соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики їх правопорушень.

Низький рівень характеризується недостатньою обізнаністю щодо соціальних і правових норм, поверховим або викривленим розумінням наслідків правопорушної поведінки, переважанням зовнішньої мотивації або байдужого ставлення до правил, толерантністю до насильства та правопорушень. Поведінка підлітків із низьким рівнем сформованості відзначається систематичними порушеннями правил, підвищеною конфліктністю, імпульсивністю та піддатливістю до негативного впливу однолітків.

Середній рівень сформованості правомірної поведінки підлітків характеризується наявністю базових знань про соціальні та правові норми, частковим розумінням відповідальності за протиправні дії та ситуативним застосуванням набутих знань у повсякденній поведінці. Мотиваційно-ціннісна сфера підлітків на цьому рівні відзначається нестійкістю, залежністю від обставин і думки значущого оточення. Поведінкові прояви мають вибірковий характер: дотримання правил поєднується з періодичними порушеннями, а самоконтроль і здатність протистояти ризикам виявляються не завжди послідовно.

Високий рівень сформованості правомірної поведінки підлітків визначається системними й усвідомленими знаннями соціальних і правових норм, чітким розумінням наслідків протиправної поведінки та здатністю аналізувати складні соціальні ситуації. Для цього рівня характерні сформована внутрішня мотивація до дотримання правил, стійкі ціннісні орієнтації на відповідальність, справедливість і повагу до інших,

неприйняття насильства та правопорушень. Поведінка підлітків із високим рівнем сформованості є стабільно правомірною, відзначається розвиненими навичками саморегуляції, здатністю протистояти негативному тиску однолітків і активною участю в соціально схвальній діяльності.

Таким чином, запропонована система критеріїв дозволяє здійснити комплексне оцінювання результативності технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків. Критерії, показники, методики діагностики та рівні сформованості правомірної поведінки підлітків представлено у Додатку Б. Визначені показники та рівні сформованості створюють методологічну основу для проведення констатувального, формувального та аналітичного етапів соціально-педагогічного експерименту й забезпечують можливість об'єктивного порівняльного аналізу отриманих результатів.

Констатувальний етап соціально-педагогічного експерименту був спрямований на виявлення вихідного стану сформованості правомірної поведінки підлітків у закладах загальної середньої освіти, що стали базою дослідження. Основним завданням цього етапу було визначення рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та поведінковим критеріями, а також виявлення груп підвищеного соціального ризику, особливостей шкільного середовища й ресурсів соціальної роботи, які можуть бути задіяні в подальшій профілактичній діяльності.

Констатувальний етап експерименту проводився до впровадження розробленої технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків і мав на меті отримання об'єктивних емпіричних даних, що відображають реальний стан проблеми в умовах сучасного шкільного середовища. Отримані результати слугували основою для планування формувального етапу експерименту, уточнення змісту й інструментарію профілактичної роботи та визначення напрямів індивідуального й групового соціально-педагогічного впливу.

У межах констатувального етапу було використано комплекс взаємодоповнювальних методів діагностики, спрямованих на оцінювання показників кожного з визначених критеріїв. Для дослідження когнітивного критерію застосовувалися тести й ситуаційні завдання, що дозволяли визначити рівень знань підлітків щодо соціальних і правових норм, розуміння сутності правопорушень, відповідальності за протиправні дії та усвідомлення можливих наслідків правопорушної поведінки. Особлива увага приділялася здатності підлітків аналізувати типові соціально-правові ситуації та розпізнавати ризики, пов'язані з порушенням норм.

Оцінювання мотиваційно-ціннісного критерію здійснювалося за допомогою анкет, шкал самооцінки та напівструктурованих бесід, що дозволяли з'ясувати ставлення підлітків до соціальних і правових норм, характер їхньої мотивації до дотримання правил, ціннісні орієнтації щодо відповідальності, справедливості, поваги до інших і неприйняття насильства та правопорушень. Аналіз отриманих даних дав змогу виявити домінування внутрішньої або зовнішньої мотивації правомірної поведінки, а також рівень готовності підлітків визнавати власні помилки й брати участь у відновленні порушених взаємин.

Поведінковий критерій оцінювався на основі результатів скринінгових тестів, педагогічного та соціально-педагогічного спостереження, експертних оцінок педагогів і аналізу шкільної документації. Це дозволило зафіксувати частоту й характер порушень правил поведінки, рівень конфліктності та агресивності, здатність підлітків до самоконтролю й емоційної регуляції, а також їхню участь у соціально схвальних формах діяльності. Сукупність кількісних і якісних даних забезпечила об'єктивність оцінювання реальних поведінкових проявів підлітків у шкільному середовищі.

На основі узагальнення результатів діагностики за всіма критеріями було визначено рівні сформованості правомірної поведінки підлітків – низький, середній і високий.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту представлено у Табл. 2.1 та на Рис. 2.1.

Таблиця 2.1

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості правомірної поведінки	ЕГ (n = 172)		КГ (n = 176)	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
Низький	58	33,7	61	34,7
Середній	79	45,9	80	45,5
Високий	35	20,4	35	19,8
Разом	172	100,0	176	100,0

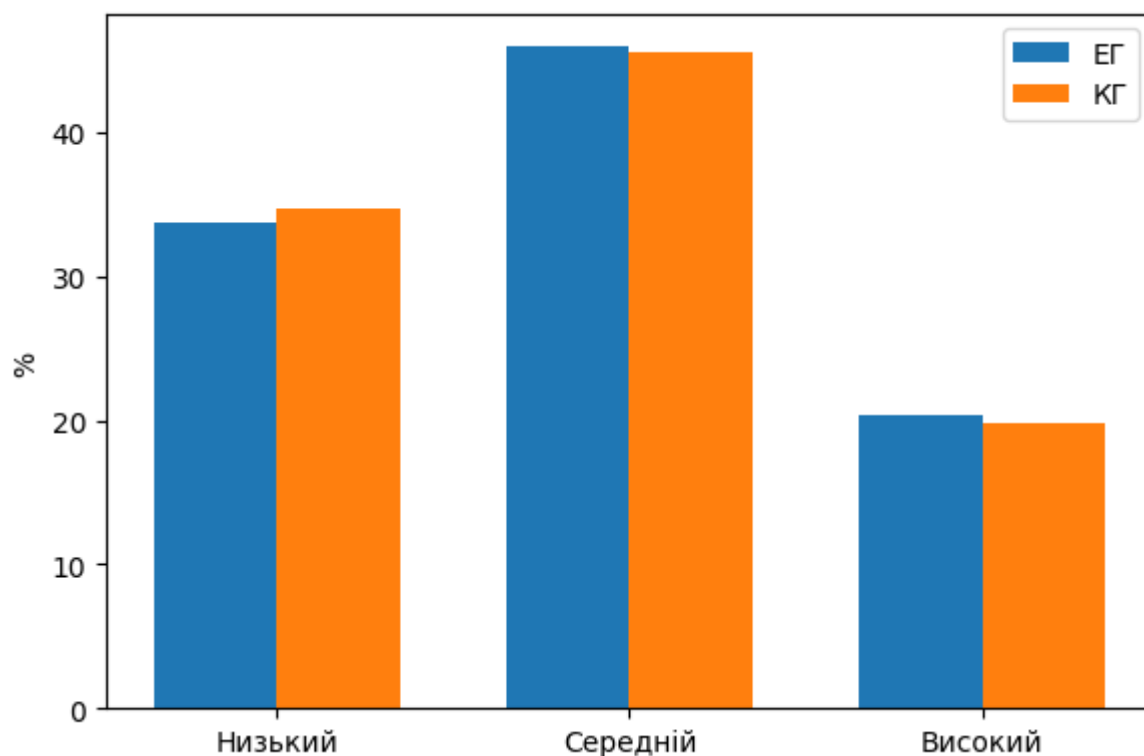


Рис. 2.1. Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Аналіз результатів діагностики за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту засвідчив, що експериментальна та контрольна групи є практично однорідними за рівнями сформованості правомірної поведінки підлітків. В обох групах домінує середній рівень, який зафіксовано у 45,9% учнів ЕГ та 45,5% учнів КГ. Низький рівень виявлено у близько третини респондентів (33,7% та 34,7% відповідно), тоді як високий рівень сформованості когнітивного компонента правомірної поведінки мають близько п'ятої частини підлітків обох груп. Отримані дані підтверджують відсутність суттєвих відмінностей між експериментальною та контрольною групами та створюють необхідні передумови для подальшого проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту представлено у Табл. 2.2 та на Рис. 2.2.

Таблиця 2.2

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості правомірної поведінки	ЕГ (n = 172), осіб		КГ (n = 176), осіб	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
Низький	64	37,2	67	38,1
Середній	73	42,4	74	42,0
Високий	35	20,4	35	19,9
Разом	172	100,0	176	100,0

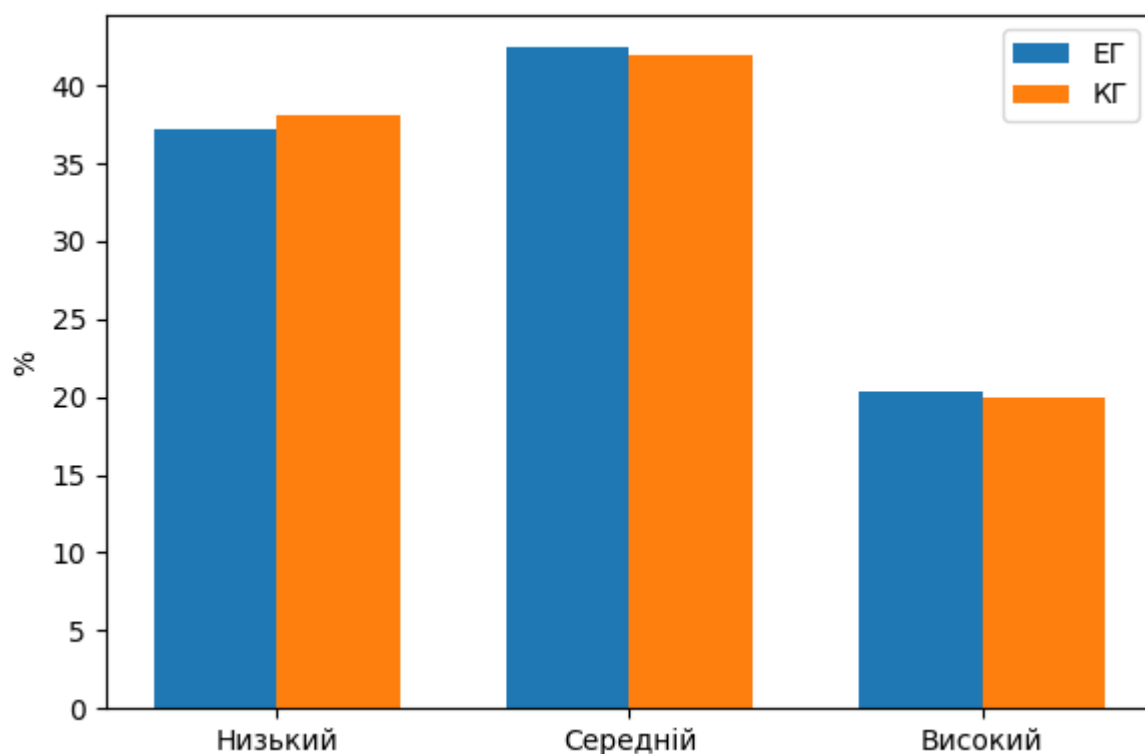


Рис. 2.2. Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Аналіз результатів діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту засвідчив відсутність суттєвих відмінностей між експериментальною та контрольною групами. В обох групах домінує середній рівень, який зафіксовано у 42,4% учнів ЕГ та 42% учнів КГ. Це свідчить про наявність у більшості підлітків базових уявлень про цінність правомірної поведінки та відповідальності, однак про недостатню стійкість внутрішньої мотивації до дотримання соціальних і правових норм.

Водночас значна частка респондентів обох груп перебуває на низькому рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента правомірної поведінки (37,2% в ЕГ та 38,1% у КГ). Це вказує на переважання ситуативної або зовнішньої мотивації, залежність поведінкових установок від впливу однолітків та недостатньо сформовані ціннісні орієнтації щодо неприйняття правопорушень і насильства.

Високий рівень сформованості правомірної поведінки за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено лише у близько п'ятої частини підлітків обох груп (20,4% в ЕГ та 19,9% у КГ), що свідчить про обмежену кількість учнів із чітко сформованою внутрішньою мотивацією до правомірної поведінки та стійкими ціннісними орієнтаціями. Загалом отримані результати підтверджують порівнюваність експериментальної й контрольної груп і актуалізують необхідність цілеспрямованого впровадження технології соціальної роботи ЗЗСО на формувальному етапі експерименту.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за поведінковим критерієм на констатувальному етапі експерименту представлено у Табл. 2.3 та на Рис. 2.3.

Таблиця 2.3

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за поведінковим критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості правомірної поведінки	ЕГ (n = 172), осіб		КГ (n = 176), осіб	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
Низький	66	38,4	69	39,2
Середній	72	41,9	73	41,5
Високий	34	19,7	34	19,3
Разом	172	100,0	176	100,0

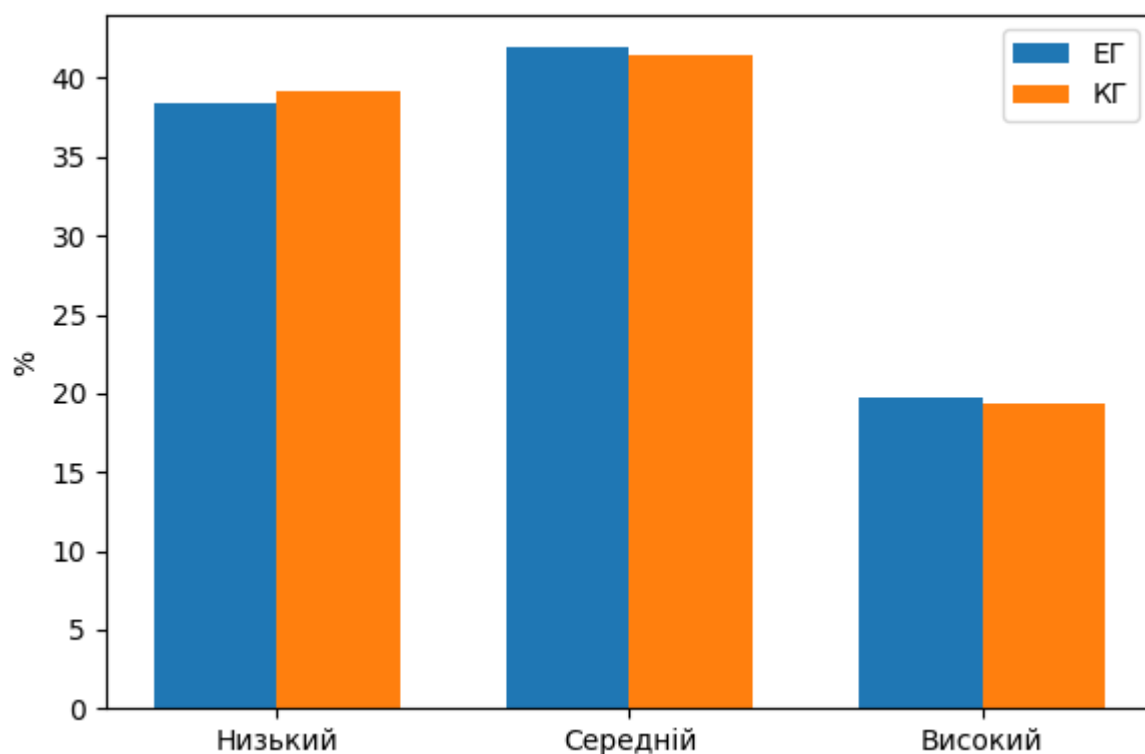


Рис. 2.3. Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за поведінковим критерієм на констатувальному етапі експерименту

Аналіз результатів діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за поведінковим критерієм на констатувальному етапі експерименту засвідчив відсутність істотних відмінностей між експериментальною та контрольною групами. В обох групах переважає середній рівень сформованості правомірної поведінки, який зафіксовано у 41,9% учнів ЕГ та 41,5% учнів КГ. Це свідчить про ситуативний характер дотримання підлітками соціальних і правових норм, нестійкість самоконтролю та залежність поведінкових проявів від конкретних обставин і впливу соціального оточення.

Водночас значна частка підлітків перебуває на низькому рівні сформованості правомірної поведінки за поведінковим критерієм (38,4% в ЕГ та 39,2% у КГ), що проявляється у систематичних або періодичних порушеннях правил поведінки, підвищеній конфліктності, імпульсивності та недостатньо сформованих навичках саморегуляції. Така ситуація вказує на

високий ризик переходу ситуативних порушень у стійкі форми правопорушної поведінки за відсутності цілеспрямованого профілактичного впливу.

Високий рівень сформованості правомірної поведінки за поведінковим критерієм виявлено лише у близько п'ятої частини підлітків обох груп (19,7% в ЕГ та 19,3% у КГ). Ці учні характеризуються стабільним дотриманням правил поведінки, розвиненими навичками самоконтролю, здатністю конструктивно вирішувати конфліктні ситуації та протистояти негативному впливу однолітків. Проте обмежена кількість таких підлітків підтверджує недостатню сформованість правомірної поведінки у значної частини шкільного контингенту.

Загалом результати діагностики за поведінковим критерієм свідчать про порівнюваність експериментальної та контрольної груп і підтверджують необхідність цілеспрямованого впровадження технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень підлітків, спрямованої на розвиток саморегуляції, конструктивних форм поведінки та стійких навичок дотримання соціальних і правових норм.

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за трьома критеріями на констатувальному етапі експерименту представлено у Табл. 2.4 та на Рис. 2.4.

Таблиця 2.4

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за трьома критеріями в цілому на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості правомірної поведінки	ЕГ (n = 172), осіб		КГ (n = 176), осіб	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
Низький	63	36,4	66	37,3
Середній	75	43,4	76	43,0
Високий	34	20,2	34	19,7
Разом	172	100,0	176	100,0

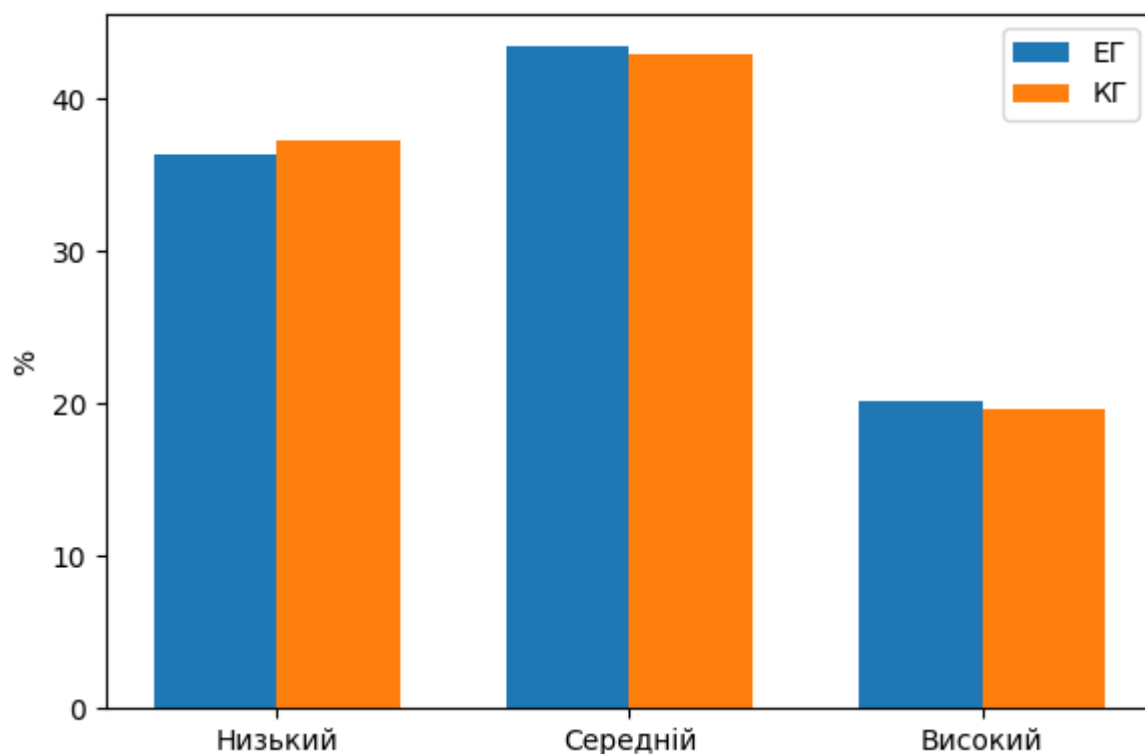


Рис. 2.4. Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за трьома критеріями в цілому на констатувальному етапі експерименту

Узагальнений аналіз результатів діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним, мотиваційно-ціннісним і поведінковим критеріями на констатувальному етапі експерименту засвідчив загальну подібність розподілу учнів експериментальної та контрольної груп, що підтверджує їхню порівнюваність і створює належні методологічні передумови для проведення формувального етапу дослідження.

За когнітивним критерієм в обох групах домінує середній рівень сформованості правомірної поведінки, що свідчить про наявність у більшості підлітків базових знань щодо соціальних і правових норм та загального розуміння відповідальності за правопорушення. Водночас значна частка учнів перебуває на низькому рівні, що виявляється у фрагментарності знань, поверховому усвідомленні наслідків протиправної поведінки та труднощах у самостійному аналізі соціально-правових ситуацій. Високий рівень за

когнітивним критерієм зафіксовано лише у відносно невеликій частини підлітків, що вказує на недостатню сформованість системних і усвідомлених правових уявлень у більшості учнів.

Результати за мотиваційно-ціннісним критерієм засвідчили переважання середнього рівня в обох групах, що характеризується нестійкістю внутрішньої мотивації до дотримання соціальних і правових норм та залежністю поведінкових установок від ситуаційних чинників і впливу однолітків. Висока частка підлітків із низьким рівнем мотиваційно-ціннісної сформованості свідчить про домінування зовнішньої мотивації, толерантне ставлення до окремих проявів правопорушної поведінки та недостатньо сформовані ціннісні орієнтації щодо відповідальності, справедливості й неприйняття насильства. Частка учнів із високим рівнем за цим критерієм є обмеженою, що підтверджує потребу в цілеспрямованому формуванні внутрішньої мотивації до правомірної поведінки.

Аналіз результатів за поведінковим критерієм показав, що для більшості підлітків характерний середній рівень сформованості правомірної поведінки, який виявляється у ситуативному дотриманні правил, вибіркового самоконтролі та періодичних порушеннях норм поведінки. Значна частка учнів перебуває на низькому рівні, що проявляється у підвищеній конфліктності, імпульсивності, недостатній здатності до емоційної регуляції та піддатливості негативному впливу однолітків. Високий рівень за поведінковим критерієм зафіксовано лише у близько п'ятої частини підлітків, що свідчить про обмежену кількість учнів зі стабільно сформованими навичками правомірної поведінки.

Узагальнення результатів за всіма трьома критеріями дозволяє зробити висновок, що на констатувальному етапі експерименту сформованість правомірної поведінки підлітків у більшості учнів ЕГ та КГ перебуває на середньому та низькому рівнях, тоді як високий рівень має відносно незначна частина респондентів. Така ситуація підтверджує актуальність проблеми профілактики правопорушень у закладах загальної

середньої освіти та обґрунтовує необхідність упровадження спеціально розробленої технології соціальної роботи ЗЗСО, спрямованої на комплексний вплив на когнітивну, мотиваційно-ціннісну й поведінкову сфери особистості підлітка на формувальному етапі соціально-педагогічного експерименту.

Зауважимо, що перед проведенням статистичного порівняння результатів експериментальної та контрольної груп було здійснено перевірку характеру розподілу отриманих емпіричних даних. Необхідність такої перевірки зумовлювалася потребою обґрунтованого вибору параметричних або непараметричних методів математико-статистичного аналізу.

Для визначення відповідності розподілу кількісних показників сформованості правомірної поведінки підлітків нормальному розподілу було застосовано критерій Шапіро–Уїлка. Перевірка здійснювалася окремо для експериментальної ($n = 172$) та контрольної ($n = 176$) груп за отриманими діагностичними показниками когнітивного, мотиваційно-ціннісного та поведінкового критеріїв, а також за інтегральним показником сформованості правомірної поведінки.

Нульова статистична гіпотеза (H_0) передбачала, що емпіричний розподіл досліджуваної ознаки статистично не відрізняється від нормального. Альтернативна гіпотеза (H_1) полягала в тому, що розподіл досліджуваної ознаки відрізняється від нормального. Рівень статистичної значущості було встановлено на рівні $\alpha = 0,05$.

За результатами перевірки було встановлено статистично значущі відхилення від нормального розподілу за досліджуваними показниками ($p < 0,05$), що стало підставою для використання в подальшому аналізі непараметричних методів математичної статистики.

Для порівняння показників експериментальної та контрольної груп як незалежних вибірок застосовувався U-критерій Манна–Уїтні. Для оцінювання статистичної значущості змін показників у межах однієї групи між констатувальним і контрольним етапами використовувався критерій знакових рангів Вілкоксона. Для аналізу відмінностей у частотному розподілі

підлітків за високим, середнім і низьким рівнями сформованості правомірної поведінки застосовувався критерій χ^2 Пірсона.

Таке поєднання статистичних методів забезпечило можливість комплексної оцінки результатів експериментального дослідження та статистичного підтвердження ефективності розробленої технології соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків.

Для перевірки статистичної однорідності експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі дослідження було застосовано критерій χ^2 Пірсона. Вибір цього критерію зумовлений характером отриманих даних, представлених у вигляді частотного розподілу підлітків за трьома рівнями сформованості правомірної поведінки – низьким, середнім і високим.

Було сформульовано нульову гіпотезу (H_0), відповідно до якої розподіл підлітків за рівнями сформованості правомірної поведінки в експериментальній та контрольній групах статистично не відрізняється. Альтернативна гіпотеза (H_1) передбачала наявність статистично значущих відмінностей між групами. Рівень статистичної значущості було прийнято $\alpha = 0,05$.

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона для отриманого розподілу (ЕГ: 63 особи з низьким, 75 – із середнім та 34 – із високим рівнем; КГ: відповідно 66, 76 та 34 особи) показав: $\chi^2 = 0,030$; $df = 2$; $p = 0,985$.

Оскільки отримане значення $p = 0,985$ значно перевищує прийнятий рівень статистичної значущості $\alpha = 0,05$, підстав для відхилення нульової гіпотези немає. Отже, на констатувальному етапі експерименту статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами за рівнями сформованості правомірної поведінки підлітків не виявлено.

Отриманий результат підтверджує статистичну однорідність експериментальної та контрольної груп на початку формувального етапу дослідження. Відтак подальші зміни у розподілі підлітків експериментальної групи за рівнями сформованості правомірної поведінки можуть аналізуватися

в контексті впливу розробленої технології соціальної роботи за умови відповідного статистичного підтвердження на контрольному етапі.

Оскільки результуюча змінна була представлена порядковими категоріями (низький, середній і високий рівні), для статистичного аналізу частотних розподілів застосовувалися непараметричні методи, що не передбачають вимоги нормальності розподілу.

Проведений констатувальний етап соціально-педагогічного експерименту дозволив отримати цілісне уявлення про вихідний стан сформованості правомірної поведінки підлітків у закладах загальної середньої освіти та визначити актуальні проблемні зони, що потребують цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу. Аналіз результатів діагностики за когнітивним, мотиваційно-ціннісним і поведінковим критеріями засвідчив, що переважна більшість підлітків експериментальної та контрольної груп перебуває на середньому та низькому рівнях сформованості правомірної поведінки, тоді як високий рівень характерний лише для відносно невеликої частини учнів.

За когнітивним критерієм встановлено, що значна кількість підлітків володіє лише базовими, фрагментарними знаннями щодо соціальних і правових норм, не завжди усвідомлює наслідки правопорушної поведінки та відчуває труднощі в аналізі соціально-правових ситуацій. Це свідчить про недостатній рівень сформованості правової поінформованості як підґрунтя правомірної поведінки.

Результати за мотиваційно-ціннісним критерієм показали домінування ситуативної або зовнішньо зумовленої мотивації дотримання правил поведінки, залежність ціннісних орієнтацій підлітків від впливу однолітків і соціального оточення, а також недостатньо стійке ставлення до відповідальності та неприйняття правопорушень. Це вказує на необхідність формування внутрішньої мотивації до правомірної поведінки та усвідомленого прийняття соціальних і правових норм.

Аналіз поведінкового критерію засвідчив, що для значної частини підлітків характерний нестійкий характер дотримання правил поведінки, періодичні порушення дисципліни, підвищена конфліктність і недостатньо сформовані навички саморегуляції. Наявність значної частки учнів із низьким рівнем поведінкових проявів правомірної поведінки підтверджує ризик закріплення небажаних моделей поведінки за відсутності системної профілактичної роботи.

Водночас порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп засвідчив їхню статистичну та змістову однорідність, що підтверджує коректність добору вибірки та створює надійні методологічні передумови для подальшого проведення формувального етапу педагогічного експерименту. Отримані результати також засвідчили наявність ресурсного потенціалу шкільного середовища, який може бути задіяний у процесі цілеспрямованої соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту підтвердили актуальність проблеми дослідження та обґрунтували необхідність цілеспрямованого впровадження розробленої технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи, спрямованої на комплексний вплив на когнітивну, мотиваційно-ціннісну й поведінкову сфери особистості підлітка.

Виявлені на констатувальному етапі особливості рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків, а також встановлені проблемні аспекти та ресурсні можливості шкільного середовища зумовили необхідність переходу до наступного етапу педагогічного експерименту – впровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітньої середньої школи. Саме на цьому етапі передбачається реалізація розробленої технології, спрямованої на формування правомірної поведінки підлітків, перевірка її ефективності та аналіз динаміки змін за визначеними критеріями.

2.2. Упровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти

Упровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес ЗЗСО здійснювалося в межах формувального етапу соціально-педагогічного експерименту та було спрямоване на перевірку її практичної результативності в реальних умовах шкільного середовища. Реалізація технології ґрунтувалася на поєднанні системного, середовищного та ресурсного підходів, що забезпечило цілісність, послідовність і керованість профілактичної діяльності, а також дало змогу інтегрувати соціальну роботу в загальну структуру навчально-виховного процесу школи.

Упровадження технології відбувалося з урахуванням вікових і соціально-психологічних особливостей підлітків, специфіки функціонування закладу загальної середньої освіти, а також результатів констатувального етапу експерименту, які виявили переважання середнього й низького рівнів сформованості правомірної поведінки. Це зумовило необхідність комплексного впливу на когнітивну, мотиваційно-ціннісну та поведінкову сфери особистості підлітків і визначило логіку добору форм, методів і засобів соціальної роботи.

Реалізація технології соціальної роботи здійснювалася поетапно та передбачала організацію цілеспрямованої діяльності соціального педагога у взаємодії з класними керівниками, практичним психологом, адміністрацією школи та батьками учнів. На підготовчо-діагностичному етапі основна увага зосереджувалася на актуалізації проблеми профілактики правопорушень у шкільному середовищі, уточненні індивідуальних і групових особливостей підлітків, визначенні груп ризику, а також створенні організаційних умов для подальшої реалізації технології. Важливим завданням цього етапу стало формування позитивної установки учнів на участь у профілактичній роботі

та налагодження довірливої взаємодії між усіма суб'єктами соціально-педагогічного процесу.

Формувально-реалізаційний етап був спрямований на безпосереднє впровадження змістових і діяльнісних компонентів технології та охоплював систему соціально-педагогічних заходів, інтегрованих у навчально-виховний процес школи. У межах когнітивного компонента технології здійснювалася цілеспрямована робота з розширення та систематизації знань підлітків щодо соціальних і правових норм, відповідальності за правопорушення, наслідків протиправної поведінки, а також формування вміння аналізувати типові соціально-правові ситуації. Для цього використовувалися інтерактивні форми роботи, обговорення життєвих кейсів, проблемні завдання та елементи правопросвітницьких занять, що сприяло активному залученню учнів до навчального процесу та розвитку їхнього критичного мислення.

Реалізація мотиваційно-ціннісного компонента технології була спрямована на формування внутрішньої мотивації підлітків до правомірної поведінки, переосмислення ціннісних орієнтацій і розвиток відповідального ставлення до власних вчинків. У процесі соціальної роботи акцент робився на усвідомленні значущості правових норм для особистого благополуччя та безпеки соціального середовища, розвитку емпатії, почуття справедливості й неприйняття насильства. З цією метою застосовувалися тренінгові заняття, групові дискусії, рефлексивні вправи та елементи відновного підходу, що сприяло формуванню позитивного соціального досвіду та закріпленню ціннісних установок.

Поведінковий компонент технології реалізовувався через організацію практично орієнтованої діяльності, спрямованої на закріплення правомірних моделей поведінки в реальних умовах шкільного життя. Особлива увага приділялася розвитку навичок самоконтролю, конструктивного розв'язання конфліктів, протидії негативному впливу однолітків і прийняття відповідальних рішень у складних ситуаціях. Соціальна робота в цьому напрямі здійснювалася через рольові ігри, моделювання проблемних

ситуацій, індивідуальні консультації та залучення підлітків до соціально корисної діяльності, що дозволило перевести засвоєні знання й цінності в практичну площину.

Важливою умовою ефективності впровадження технології стала активізація ресурсів шкільного середовища та соціального партнерства. У процесі реалізації технології забезпечувалася координація зусиль педагогічного колективу, батьків і соціальних служб, що дозволило створити підтримувальне середовище для підлітків і підвищити сталість профілактичного впливу. Такий підхід сприяв узгодженості вимог до поведінки учнів і забезпечив цілісність профілактичної роботи.

Корекційно-підтримувальний етап реалізації технології був спрямований на закріплення досягнутих результатів і надання індивідуальної допомоги підліткам, які потребували додаткової соціально-педагогічної підтримки. На цьому етапі здійснювалася корекція окремих елементів технології з урахуванням проміжних результатів, а також підтримка позитивних змін у поведінці учнів через індивідуальну роботу та консультації.

Таким чином, упровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків здійснювалося як цілісний, поетапний і керований процес, що поєднав когнітивні, мотиваційно-ціннісні та поведінкові впливи в єдину систему. Саме комплексність і системність реалізації технології зумовили позитивну динаміку рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків, зафіксовану на контрольному етапі соціально-педагогічного експерименту.

У процесі впровадження технології соціальної роботи важливою формою профілактичної діяльності стали соціально-педагогічні тренінги, спрямовані на формування правомірної поведінки підлітків. Як приклад реалізації такого підходу розглянемо тренінгове заняття на тему «Мій вибір і його наслідки», яке проводилося з учнями експериментальної групи у форматі групової роботи тривалістю 60 хвилин.

Тренінг розпочинався з вступної частини, під час якої соціальний педагог актуалізував проблему особистої відповідальності за власні вчинки та створював атмосферу довіри й відкритості. Учням пропонувалося виконати вправу на самовизначення, у межах якої вони мали висловити власне розуміння понять «вибір», «відповідальність», «правила». Це дозволило виявити вихідні уявлення підлітків і налаштувати їх на подальшу активну участь у роботі.

Основна частина тренінгу була побудована навколо аналізу конкретних життєвих ситуацій, типових для підліткового середовища, зокрема ситуацій порушення шкільних правил, конфліктів з однолітками, тиску з боку групи. Учні працювали в малих групах, обговорюючи можливі варіанти поведінки в запропонованих ситуаціях, їхні коротко- та довгострокові наслідки, а також відповідність обраних дій соціальним і правовим нормам. У ході обговорення соціальний педагог спрямовував увагу учнів на зв'язок між особистим вибором і відповідальністю за його наслідки, уникаючи оцінювальних суджень і заохочуючи самостійні висновки.

Особливу роль у тренінгу відіграв етап ролівого моделювання, під час якого учні відтворювали окремі ситуації та демонстрували різні моделі поведінки. Це дало змогу перевести теоретичні уявлення про правомірну поведінку в практичну площину, сприяло розвитку навичок самоконтролю та конструктивного розв'язання проблемних ситуацій. Завершальна частина тренінгу була присвячена рефлексії, у межах якої учні аналізували власні враження, усвідомлювали значення відповідального вибору та формулювали особисті висновки щодо дотримання правил у повсякденному житті.

Проведення такого тренінгу дозволило не лише розширити знання підлітків про соціальні й правові норми, а й активізувати їхню внутрішню мотивацію до правомірної поведінки та сприяти формуванню навичок усвідомленого прийняття рішень. Саме поєднання когнітивного, мотиваційно-ціннісного й поведінкового впливів забезпечило його профілактичну ефективність.

Окрім наведеного прикладу, у межах формувального етапу експерименту проводилися й інші соціально-педагогічні тренінги, тематика яких добиралася з урахуванням вікових особливостей підлітків і результатів діагностики. Зокрема, тренінгова робота охоплювала такі тематичні напрями, як усвідомлення прав і обов'язків учня, відповідальність за порушення соціальних і правових норм, протидія негативному впливу однолітків, розвиток навичок ненасильницького спілкування, управління емоціями в конфліктних ситуаціях, формування навичок самоконтролю та прийняття рішень у складних життєвих обставинах. Тематика тренінгів представлена у Додатку В. Сукупність цих тренінгів забезпечила системність профілактичної роботи та сприяла поступовому формуванню правомірної поведінки підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітньої середньої школи.

Важливе місце в реалізації технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків посідали рольові ігри та моделювання соціально-правових ситуацій, які використовувалися як ефективний інструмент формування правомірної поведінки в умовах, наближених до реальних життєвих обставин. Застосування цих форм дозволило поєднати пізнавальний, ціннісний і поведінковий аспекти профілактичної роботи, а також забезпечити активну позицію підлітків у процесі навчання соціально схвальних моделей поведінки.

Одним із прикладів такої роботи стала рольова гра «Конфлікт у класі», метою якої було формування навичок конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій і усвідомлення правових та соціальних наслідків агресивної поведінки. Учням пропонувалася змодельована ситуація міжособистісного конфлікту між однокласниками, що виник унаслідок образ і провокацій. Учасники гри виконували ролі сторін конфлікту, свідків та посередника. У процесі обговорення кожна рольова група аналізувала власні дії, можливі альтернативні варіанти поведінки та їхні наслідки для міжособистісних стосунків і шкільного середовища. Завершальний етап гри

передбачав колективну рефлексію, під час якої підлітки робили висновки щодо неприйнятності насильницьких форм поведінки та значущості дотримання правил взаємоповаги.

Ще одним прикладом моделювання соціально-правових ситуацій стала рольова вправа «Тиск однолітків», спрямована на формування здатності підлітків протистояти негативному впливу групи. У межах цієї вправи моделювалася ситуація, у якій підліток опинявся перед вибором між участю в порушенні правил поведінки та збереженням власної позиції. Учасники гри по черзі виконували ролі ініціаторів правопорушної поведінки, підлітка, який зазнає тиску, та спостерігачів. Після завершення ігрової частини проводилося обговорення, під час якого учні аналізували власні емоційні реакції, причини поступливості або стійкості та шукали ефективні стратегії відмови від участі в ризикованих діях. Така форма роботи сприяла розвитку самостійності, впевненості та відповідальності за власні рішення.

У процесі реалізації поведінкового компонента технології також застосовувалося моделювання ситуацій «Відповідальність за вчинок», у межах яких підлітки аналізували наслідки порушення шкільних правил або соціальних норм. Учням пропонувалися ситуації, пов'язані з псуванням майна, порушенням дисципліни або ігноруванням вимог учителя. Під час обговорення учасники визначали, які норми було порушено, хто несе відповідальність за наслідки та яким чином можна відновити порушені взаємини. Такий підхід дозволив акцентувати увагу не лише на санкціях, а й на відновленні соціальної справедливості та відповідальності за власні дії.

Ефективність рольових ігор і моделювання соціально-правових ситуацій забезпечувалася їх систематичним використанням та поступовим ускладненням змісту. Якщо на початкових етапах роботи переважали ситуації з чітко окресленими правильними й неправильними моделями поведінки, то згодом підліткам пропонувалися більш складні дилеми, що вимагали самостійного аналізу та прийняття рішень в умовах морального й

правового вибору. Це сприяло розвитку критичного мислення, усвідомленості та внутрішньої мотивації до правомірної поведінки.

Таким чином, рольові ігри та моделювання соціально-правових ситуацій стали важливим елементом упровадження технології соціальної роботи в навчально-виховний процес загальноосвітньої середньої школи. Їх використання дозволило забезпечити практичну спрямованість профілактичної роботи, сприяти переходу від засвоєння знань і цінностей до реальних поведінкових змін та істотно підвищити ефективність формування правомірної поведінки підлітків, що було підтверджено результатами контрольного етапу педагогічного експерименту.

У процесі реалізації технології соціальної роботи важливу роль відігравали групові дискусії та рефлексивні заняття, які використовувалися для формування мотиваційно-ціннісного ставлення підлітків до правомірної поведінки, розвитку здатності до саморефлексії та усвідомлення особистої відповідальності за власні рішення. Такі форми роботи сприяли переходу від зовнішнього засвоєння соціальних і правових норм до їх внутрішнього прийняття.

Одним із прикладів групової дискусії стало заняття на тему «Чи завжди порушення правил має наслідки?», метою якого було формування в підлітків усвідомлення причинно-наслідкового зв'язку між вчинками та їх соціальними і правовими наслідками. Дискусія розпочиналася з обговорення типових ситуацій шкільного життя, у яких порушення правил часто сприймається як незначне або «безкарне». Учні пропонувалося висловити власну думку щодо того, чи завжди такі дії мають наслідки і для кого саме вони є значущими. У процесі обговорення підлітки поступово доходили висновку, що навіть незначні порушення впливають на міжособистісні стосунки, атмосферу в класі та рівень довіри між учасниками освітнього процесу. Підсумком дискусії стало формування уявлення про правомірну поведінку як основу безпеки та взаємоповаги в шкільному середовищі.

Іншим прикладом стала рефлексивна групова дискусія «Межа між жартом і правопорушенням», спрямована на переосмислення підлітками соціально прийнятних і неприйнятних форм поведінки. Учні пропонувалися приклади ситуацій, у яких агресивні або принизливі дії маскуються під «жарт» чи «розвагу». У процесі обговорення підлітки аналізували власний досвід, емоційні реакції учасників таких ситуацій та можливі наслідки для жертви й ініціатора дій. Соціальний педагог спрямовував дискусію на усвідомлення того, що відсутність прямого фізичного насильства не означає відсутність порушення прав іншої людини. Рефлексивна частина заняття дозволила учням сформулювати особисті критерії відповідальної поведінки та підвищити чутливість до порушень прав інших.

Прикладом рефлексивного заняття, спрямованого на глибше усвідомлення ціннісних орієнтацій, стало заняття «Що для мене означає бути відповідальним?». Робота розпочиналася з індивідуального осмислення власних уявлень про відповідальність у різних сферах життя – у школі, сім'ї, спілкуванні з однолітками. Далі відбувалося групове обговорення, під час якого учні порівнювали свої погляди, аргументували власні позиції та наводили приклади з особистого досвіду. Завершальний етап заняття був присвячений рефлексії, у межах якої підлітки визначали, які конкретні зміни у власній поведінці вони вважають необхідними для дотримання правомірних норм. Така форма роботи сприяла формуванню внутрішньої мотивації до саморегуляції та відповідальної поведінки.

Застосування групових дискусій і рефлексивних занять у межах реалізації технології соціальної роботи забезпечило створення простору для відкритого обговорення проблем правомірної поведінки, розвитку критичного мислення та усвідомлення особистої відповідальності. Поєднання обговорення реальних життєвих ситуацій із рефлексивним аналізом власного досвіду сприяло глибшому засвоєнню ціннісних

орієнтацій і стало важливим чинником позитивних змін у поведінці підлітків, зафіксованих на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Важливим структурним елементом реалізації соціально корисних і волонтерських ініціатив у межах технології соціальної роботи стала організація систематичної рефлексії, спрямованої на усвідомлення підлітками особистісного та соціального значення власної діяльності. Рефлексивний компонент розглядався не як додатковий етап, а як необхідна умова трансформації практичного досвіду в стійкі поведінкові та ціннісні зміни.

Механізм рефлексії реалізовувався одразу після завершення волонтерських заходів і передбачав поєднання індивідуального та групового осмислення отриманого досвіду. На початковому етапі підліткам пропонувалося індивідуально оцінити власну участь у діяльності, зосереджуючи увагу на виконаних завданнях, пережитих емоціях і труднощах, з якими вони стикалися. Такий підхід сприяв розвитку навичок самоспостереження та формуванню відповідального ставлення до власних дій.

Наступним етапом була групова рефлексія, організована у формі обговорення під керівництвом соціального педагога. Під час обговорення учні аналізували, які результати мала їхня діяльність для інших людей та шкільної спільноти, які соціальні й моральні цінності були реалізовані в процесі волонтерства, а також яким чином участь у соціально корисних ініціативах вплинула на їхнє ставлення до правил, норм і відповідальності. Соціальний педагог спрямовував дискусію на усвідомлення причинно-наслідкового зв'язку між особистими діями підлітків і позитивними змінами в соціальному середовищі.

Особлива увага в рефлексивній роботі приділялася співвіднесенню волонтерського досвіду з повсякденною поведінкою підлітків. Учням пропонувалося проаналізувати, які навички та установки, сформовані в процесі соціально корисної діяльності, можуть бути застосовані в

навчальному процесі, міжособистісному спілкуванні та розв'язанні конфліктних ситуацій. Такий перенос досвіду сприяв закріпленню правомірних моделей поведінки та формуванню стійкої внутрішньої мотивації до дотримання соціальних і правових норм.

Завершальним елементом механізму рефлексії було формулювання підлітками особистих висновків і намірів щодо подальшої поведінки. Це дозволяло перевести емоційне переживання волонтерської діяльності в усвідомлене прагнення до саморегуляції, соціальної відповідальності та активної громадянської позиції. Саме систематичність і цілеспрямованість рефлексивної роботи забезпечили стійкість позитивних поведінкових змін, зафіксованих за поведінковим критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту.

У межах поведінкового компонента технології соціальної роботи активно застосовувалися індивідуальні та групові корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на формування навичок самоконтролю, управління емоціями, усвідомленого прийняття рішень і конструктивного розв'язання конфліктів. Необхідність такої роботи була зумовлена результатами констатувального етапу експерименту, які засвідчили недостатній рівень сформованості поведінкових механізмів саморегуляції у частини підлітків експериментальної групи.

Індивідуальні корекційні заняття проводилися переважно з учнями, які демонстрували імпульсивність, підвищену конфліктність або труднощі в контролі емоційних реакцій. Робота здійснювалася у формі індивідуального консультування з елементами поведінкового тренінгу. Зокрема, одним із прикладів стало заняття, спрямоване на формування навички «пауза перед реакцією». Підліткові пропонувалося проаналізувати типові ситуації, у яких він реагує агресивно або імпульсивно, визначити тригерні фактори та емоційні стани, що передують конфлікту. Далі відпрацьовувалася техніка короткої паузи та самоконтролю: усвідомлення емоції, внутрішній рахунок до п'яти, вибір альтернативної поведінкової реакції. У процесі занять

підліток навчався прогнозувати можливі наслідки власних дій і співвідносити їх із соціальними та правовими нормами. Повторюваність таких вправ сприяла поступовому формуванню стійкої моделі саморегуляції.

Іншим прикладом індивідуальної роботи стало заняття з формування навички конструктивного реагування на критику. Учні пропонувалося змодельовати ситуації, у яких він зазвичай сприймає зауваження як образу, після чого відпрацьовувалися альтернативні варіанти поведінки: уточнення змісту критики, формулювання власної позиції без агресії, звернення по допомогу. Таке заняття дозволяло знизити рівень емоційної напруги в реальних шкільних ситуаціях і запобігти переходу міжособистісних конфліктів у правопорушні форми поведінки.

Групові корекційно-розвивальні заняття мали більш комплексний характер і були спрямовані на формування соціально прийнятних моделей взаємодії в колективі. Одним із прикладів стало заняття «Емоції під контролем», яке передбачало розвиток емоційної компетентності підлітків. У межах заняття учні вчилися розпізнавати власні емоційні стани, визначати фізіологічні прояви гніву або роздратування та знаходити безпечні способи їх вираження. Практична частина включала вправи на вербалізацію емоцій, моделювання ситуацій конфлікту та пошук конструктивних рішень. Завершальна рефлексія дозволяла учасникам усвідомити, що контроль емоцій є важливою складовою правомірної поведінки.

Ще одним прикладом групового заняття стало тренування навичок конструктивного розв'язання конфліктів у межах вправи «Кроки до порозуміння». Учні пропонувалося розглянути конфліктну ситуацію та послідовно пройти етапи її вирішення: визначення проблеми, висловлення позиції без звинувачень, пошук компромісу, прийняття спільного рішення. Підлітки відпрацьовували ці кроки в парах або малих групах, що сприяло закріпленню навичок ненасильницького спілкування та взаємоповаги. Такий підхід дозволяв не лише зменшити кількість конфліктів, а й підвищити рівень відповідальності за власну поведінку в колективі.

Окреме місце в груповій роботі посідали вправи, спрямовані на розвиток самоконтролю та планування поведінки. Наприклад, заняття «Мій алгоритм дій у складній ситуації» передбачало створення індивідуальних моделей реагування на ризиковані ситуації. Учні формулювали власний покроковий план дій у випадку провокації, конфлікту або пропозиції порушити правила, що дозволяло підвищити готовність до відповідальної поведінки в реальному житті.

Систематичне проведення індивідуальних і групових корекційно-розвивальних занять забезпечило формування в підлітків навичок саморегуляції, зниження рівня імпульсивності, підвищення здатності до конструктивної взаємодії та відповідального прийняття рішень. Поєднання індивідуальної підтримки та групової роботи дозволило досягти стійких позитивних змін у поведінковій сфері, що було зафіксовано на контрольному етапі педагогічного експерименту у вигляді зростання кількості учнів із високим рівнем сформованості правомірної поведінки.

Важливою формою реалізації технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків стала цілеспрямована робота з батьками, яка розглядалася як необхідна умова забезпечення цілісності та сталості профілактичного впливу. Необхідність залучення батьків до профілактичної діяльності зумовлена тим, що сімейне середовище істотно впливає на формування поведінкових установок підлітків, їхнє ставлення до соціальних і правових норм, а також на способи реагування в конфліктних ситуаціях. Без узгодження виховних підходів школи та сім'ї позитивні зміни, сформовані в освітньому середовищі, часто не мають достатньої підтримки поза його межами.

Робота з батьками здійснювалася у формі тематичних зустрічей, індивідуальних консультацій і спільних обговорень проблем виховання, що дозволило врахувати різний рівень педагогічної обізнаності батьків і специфіку сімейних умов. Тематичні зустрічі з батьками були спрямовані на підвищення їхньої обізнаності щодо вікових особливостей підлітків, причин

девіантної поведінки та ефективних стратегій профілактики правопорушень у сімейному середовищі. Наприклад, під час зустрічі на тему «Відповідальність і межі у вихованні підлітка» обговорювалися питання встановлення чітких, але гнучких правил поведінки, роль послідовності батьківських вимог і значення особистого прикладу дорослих. У процесі обговорення батьки мали змогу поділитися власним досвідом і спільно з соціальним педагогом визначити найбільш ефективні підходи до взаємодії з дітьми.

Індивідуальні консультації з батьками проводилися у випадках, коли поведінка підлітка свідчила про підвищений ризик правопорушень або труднощі в саморегуляції. Такі консультації були спрямовані на аналіз конкретних проблемних ситуацій у сім'ї, виявлення можливих чинників ризику та пошук конструктивних шляхів їх подолання. Наприклад, у процесі консультацій з батьками підлітків із підвищеним рівнем агресивності обговорювалися способи реагування на емоційні спалахи дитини, прийоми ненасильницького спілкування та формування навичок самоконтролю в домашніх умовах. Це сприяло зниженню напруженості у взаєминах між батьками й підлітками та підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи.

Окремою формою роботи стали спільні обговорення проблем виховання за участю батьків, педагогів і соціального педагога, які створювали простір для діалогу та взаєморозуміння. У межах таких зустрічей розглядалися типові ситуації порушення правил поведінки, аналізувалися причини конфліктів між підлітками та дорослими, а також визначалися узгоджені стратегії реагування. Спільне обговорення дозволило сформулювати єдину позицію щодо вимог до поведінки учнів і сприяло підвищенню відповідальності батьків за виховний процес.

Важливим аспектом роботи з батьками стало залучення їх до рефлексії змін у поведінці підлітків, які відбувалися в процесі реалізації технології. Батьки обговорювали спостережувані позитивні зрушення, труднощі та результати спільних зусиль школи й сім'ї, що сприяло

закріпленню досягнутих результатів і підвищенню мотивації до подальшої співпраці. Такий підхід дозволив розглядати батьків не як пасивних спостерігачів, а як активних учасників профілактичної роботи.

Таким чином, робота з батьками підлітків у межах реалізації технології соціальної роботи стала важливою складовою профілактики правопорушень, оскільки забезпечила узгодженість виховних впливів школи та сім'ї, підвищила педагогічну компетентність батьків і створила умови для стійкого формування правомірної поведінки підлітків. Реалізація цього напряму сприяла підвищенню ефективності технології в цілому, що підтверджується позитивною динамікою поведінкового критерію на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Окреме місце в реалізації технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків посідали інформаційно-просвітницькі заходи, які розглядалися як необхідний інструмент формування правової обізнаності та усвідомлення підлітками соціальних і правових наслідків протиправної поведінки. Їх значущість зумовлена тим, що недостатній рівень знань про норми права, відповідальність і механізми захисту власних прав часто стає чинником ризику правопорушень у підлітковому віці.

Інформаційно-просвітницькі заходи реалізовувалися у формі тематичних годин спілкування, інтерактивних лекцій і зустрічей з представниками соціальних служб та правоохоронних органів і були інтегровані в загальний навчально-виховний процес школи. Принциповою особливістю таких заходів стала їх інтерактивність і діалогічний характер, що дозволило уникнути формалізму та сприйняття профілактики як зовнішнього контролю або тиску.

Тематичні години спілкування були спрямовані на обговорення актуальних для підлітків питань правомірної поведінки в повсякденному житті. Наприклад, під час години спілкування на тему «Права і відповідальність підлітка в шкільному середовищі» учні аналізували типові

ситуації порушення правил поведінки, обговорювали, які норми при цьому порушуються, та визначали можливі соціальні наслідки таких дій. Особлива увага приділялася усвідомленню того, що дотримання правил є не лише вимогою школи, а й умовою безпеки та взаємоповаги в колективі.

Інтерактивні лекції проводилися з використанням проблемних запитань, аналізу реальних життєвих прикладів і елементів дискусії, що сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів. Так, під час лекції на тему «Правопорушення і відповідальність: міфи та реальність» підлітки обговорювали поширені хибні уявлення щодо безкарності певних дій, співвідносили їх із реальними правовими нормами та наслідками. Такий формат дозволив сформулювати більш реалістичне уявлення про правову відповідальність і сприяв розвитку критичного мислення.

Особливе значення мали зустрічі з представниками соціальних служб і правоохоронних органів, які проводилися з акцентом на превентивний і консультативний характер взаємодії. Під час таких зустрічей фахівці не лише інформували учнів про правові аспекти відповідальності, а й обговорювали питання захисту прав підлітків, можливості звернення по допомогу у складних життєвих ситуаціях, способи уникнення ризикованої поведінки. Наприклад, зустріч з представником служби у справах дітей була присвячена темі «Куди звернутися по допомогу у складній ситуації», що сприяло формуванню в підлітків відчуття захищеності та довіри до соціальних інституцій.

Важливим елементом інформаційно-просвітницьких заходів стало поєднання отриманої інформації з подальшою рефлексією та практичним обговоренням. Після проведення лекцій і зустрічей організовувалися обговорення, у межах яких підлітки аналізували отримані знання, співвідносили їх із власним досвідом і визначали можливі зміни у власній поведінці. Такий підхід сприяв переходу від формального інформування до усвідомленого прийняття соціальних і правових норм.

Таким чином, інформаційно-просвітницькі заходи стали важливим складником реалізації технології соціальної роботи, оскільки забезпечили підвищення рівня правової обізнаності підлітків, сформували реалістичне уявлення про наслідки правопорушень і створили основу для розвитку відповідальної, правомірної поведінки. Поєднання тематичних годин спілкування, інтерактивних лекцій і зустрічей з фахівцями дозволило забезпечити системний профілактичний вплив, що було підтверджено позитивною динамікою когнітивного та поведінкового критеріїв на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Упровадження технології здійснювалося також через інтеграцію профілактичного змісту в навчальні предмети соціально-гуманітарного циклу. Зокрема, під час вивчення правознавства, громадянської освіти, історії та української мови використовувалися приклади соціально-правових ситуацій, що дозволяло пов'язати навчальний матеріал із реальними життєвими проблемами підлітків. Такий підхід сприяв формуванню цілісного уявлення про правомірну поведінку як невід'ємну складову соціальної компетентності, а не як окрему вимогу шкільної дисципліни.

Учителі залучалися до обговорення морально-правових дилем у межах тем уроків, що забезпечувало систематичність впливу та підтримувало ціннісні установки, сформовані під час соціально-педагогічних занять.

Інтеграція профілактичного змісту в навчальні предмети стала одним із ключових механізмів упровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітньої середньої школи. На відміну від епізодичних профілактичних заходів, інтеграція в навчальні дисципліни забезпечувала систематичність і регулярність профілактичного впливу, дозволяючи формувати правомірну поведінку не як «окрему тему для виховної години», а як повсякденну норму шкільного життя, закріплену в змісті освіти, навчальних завданнях і способах взаємодії в класі. Такий підхід також сприяв

тому, що профілактика не сприймалася підлітками як зовнішній контроль або тиск, а набувала статусу змістовної частини їхнього навчального досвіду.

Практична реалізація інтеграції передбачала узгодження дій соціального педагога з учителями предметів соціально-гуманітарного циклу, класними керівниками та адміністрацією закладу освіти. На організаційному рівні визначалися навчальні теми, у межах яких природно і методично коректно можна було актуалізувати проблематику правомірної поведінки, відповідальності, соціальних норм, безпечної взаємодії та конструктивного розв'язання конфліктів. Далі погоджувався формат інтеграції: використання проблемних запитань, аналіз соціально-правових ситуацій, робота з кейсами, дискусійні фрагменти, мініпроекти, письмові рефлексивні завдання або короткі рольові моделі, що не порушували структури уроку, але посилювали його виховний потенціал. Важливо, що інтегровані елементи планувалися так, щоб впливати на всі три компоненти технології: когнітивний (знання і розуміння норм), мотиваційно-ціннісний (прийняття цінностей і відповідальності) та поведінковий (відпрацювання моделей дій у складних ситуаціях).

Найбільш безпосередньо профілактичний зміст інтегрувався в уроки правознавства та громадянської освіти, де учні працювали з поняттями права, відповідальності, прав і свобод, норм поведінки та механізмів їх дотримання. Однак навіть у межах цих дисциплін акцент робився не на формальному вивченні правових норм, а на їх прикладному осмисленні через ситуації, близькі до підліткового середовища. Наприклад, під час опрацювання теми прав і обов'язків учнів учитель організовував аналіз типових шкільних ситуацій, у яких виникає конфлікт між «моїм правом» і «моїм обов'язком» (порушення дисципліни, образи, приниження, псування майна, поширення чуток тощо). Учні вчилися визначати, які норми порушено, які наслідки це може мати для інших, та які дії є правомірними й соціально прийнятними. Таке опрацювання сприяло переходу від абстрактного знання законодавчих

положень до формування компетентності застосування норм у реальних ситуаціях.

Уроки української мови та літератури використовувалися як простір для формування ціннісних орієнтацій і морально-правового мислення, що має безпосередній зв'язок із профілактикою правопорушень. Зокрема, під час аналізу художніх текстів і вчинків персонажів учні залучалися до обговорення моральної відповідальності, справедливості, насильства, приниження, вибору між особистою вигодою й етичними нормами. Важливим елементом інтеграції були письмові завдання рефлексивного характеру: учні формували власну позицію щодо поведінки героя, співвідносили її з нормами взаємоповаги та відповідальності, а також робили висновки щодо того, як подібні ситуації можуть проявлятися в шкільному середовищі. Така робота сприяла формуванню внутрішніх моральних регуляторів поведінки та розвитку емпатії, що знижує ризики агресивних і правопорушних проявів.

На уроках історії та всесвітньої історії профілактичний зміст інтегрувався через обговорення історичних прикладів соціального порядку, відповідальності, наслідків насильства, конфліктів і порушення норм співжиття. Учні аналізували, як суспільства встановлювали правила, чому виникала потреба в правових нормах і які наслідки мала анархія, дискримінація чи легітимація насильства. Через історичні приклади підлітки приходили до висновку, що право й соціальні норми мають не репресивну, а регулятивну і захисну функцію, забезпечуючи безпеку та справедливість. Важливим елементом таких уроків були дискусійні питання, що стимулювали учнів співвідносити історичні події з сучасними моделями поведінки та нормами шкільного середовища.

На уроках біології та основ здоров'я інтеграція профілактичного змісту здійснювалася через теми, пов'язані з психічним здоров'ям, стресом, емоційною регуляцією та безпечною поведінкою. Особливу цінність для нашої технології мав зв'язок між емоційними станами підлітка і ризиком

імпульсивних вчинків, конфліктів та агресії. У межах навчальних тем учні отримували знання про механізми стресу, вплив емоцій на поведінку, а також обговорювали конструктивні способи саморегуляції. Це створювало місток до корекційно-розвивальних занять, де відповідні навички вже відпрацьовувалися практично.

У межах уроків інформатики та медіаграмотності профілактичний зміст інтегрувався через обговорення ризиків цифрової поведінки, відповідального спілкування в мережі, безпеки персональних даних і наслідків онлайн-агресії. Підлітки аналізували типові ситуації кібербулінгу, поширення образливого контенту, провокацій у соціальних мережах, а також розглядали правові й соціальні наслідки таких дій. Важливою була також розмова про правомірні способи реагування: звернення до дорослих, фіксація фактів, блокування агресора, підтримка жертви, дотримання цифрової етики. Такий напрям інтеграції особливо актуальний, оскільки значна частина конфліктів підлітків має продовження в онлайн-середовищі.

Інтеграція профілактичного змісту здійснювалася не лише через тематику уроків, а й через організацію навчальної взаємодії в класі. Учителі застосовували прийоми, що підтримували правомірну поведінку як норму: правила конструктивного діалогу, недопущення приниження, культура висловлювання, взаємоповага, справедливий розподіл ролей у груповій роботі. Таким чином, навчальний урок ставав простором щоденного закріплення поведінкових моделей, узгоджених із технологією соціальної роботи. У межах групових завдань учні отримували можливість тренувати співпрацю, відповідальність за спільний результат і самоконтроль у ситуаціях, що можуть провокувати конфлікти.

Важливо, що інтеграція профілактичного змісту супроводжувалася короткою рефлексією, яка дозволяла підліткам усвідомити значення навчального матеріалу для власної поведінки. Після розгляду соціально-правових ситуацій або дискусій учням пропонувалося сформулювати висновок у площині «що це означає для мене» та «як я діятиму в подібній

ситуації». Така рефлексія забезпечувала зв'язок між когнітивним засвоєнням норм і формуванням мотиваційно-ціннісних установок та поведінкових стратегій, тобто сприяла переходу від знань до реальних змін у поведінці.

Отже, інтеграція профілактичного змісту в навчальні предмети виступила ефективним механізмом упровадження технології, оскільки забезпечила регулярний, ненав'язливий і водночас системний вплив на формування правомірної поведінки підлітків. Вона підсилювала когнітивний компонент через формування правової обізнаності та соціального мислення, підтримувала мотиваційно-ціннісний компонент через формування внутрішнього прийняття норм і відповідальності, а також забезпечувала поведінковий компонент шляхом постійного закріплення конструктивних моделей взаємодії в навчальній діяльності. У сукупності це створило стійкий освітньо-виховний контекст, у межах якого профілактика правопорушень стала органічною складовою повсякденного життя школи та сприяла позитивній динаміці рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків, зафіксованій на контрольному етапі експерименту.

Технологія реалізовувалася також через створення та підтримку безпечного освітнього середовища, що передбачало узгоджені правила поведінки, прозорі механізми реагування на конфлікти та залучення учнів до вироблення норм взаємодії.

Зокрема, у межах експерименту було організовано обговорення та оновлення «Кодексу честі учня», у розробленні якого брали участь самі підлітки. Такий підхід підвищив рівень прийняття правил, оскільки вони сприймалися не як нав'язані адміністрацією, а як спільно вироблені.

Формування безпечного освітнього середовища виступило одним із базових організаційно-педагогічних механізмів упровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітньої середньої школи. Безпечне середовище в межах нашого дослідження розглядалося не лише як відсутність відкритого насильства або грубих порушень дисципліни, а як

система взаємопов'язаних умов, що забезпечують психологічну захищеність, прогнозованість правил і справедливість реагування, культуру взаємоповаги, а також наявність зрозумілих каналів підтримки в ситуаціях ризику. Саме в такому середовищі профілактика правопорушень набуває системного характеру, а формування правомірної поведінки стає соціально прийнятною нормою та щоденною практикою.

Практична реалізація цього напрямку розпочиналася з актуалізації питання безпеки й взаємоповаги як спільної цінності шкільної спільноти. У межах підготовчого етапу впровадження технології соціальний педагог у взаємодії з адміністрацією школи та педагогічним колективом ініціював обговорення ключових ризиків шкільного середовища, серед яких найчастіше проявлялися конфлікти між однолітками, приниження, агресивні форми спілкування, порушення дисципліни та ситуативні прояви булінгу. Це дозволило спрямувати профілактичну роботу не абстрактно, а на конкретні проблемні точки шкільного життя, які впливають на поведінку підлітків та формують для них певні «нормативні» зразки взаємодії.

Важливим кроком стало запровадження узгоджених і зрозумілих для учнів правил взаємодії, що забезпечують прогнозованість вимог і знижують ризик конфліктних ситуацій. У практиці роботи використовувався підхід, за якого правила не просто оголошувалися, а вироблялися та уточнювалися за участю учнів. Зокрема, у класних колективах проводилися обговорення норм взаємодії, під час яких підлітки визначали, які форми поведінки вони вважають неприйнятними (приниження, образи, публічне висміювання, фізичне або психологічне тиснення), а також формулювали позитивні альтернативи (взаємоповага, безпечний діалог, підтримка, недопущення дискримінації). Результатом такої роботи став узгоджений «класний кодекс взаємоповаги» як система коротких і чітких норм, що підтримуються більшістю й тому краще приймаються учнями. Залучення підлітків до вироблення правил підвищувало їхню суб'єктність, зменшувало протестні реакції та сприяло внутрішньому прийняттю норм правомірної поведінки.

Одночасно було важливо забезпечити єдність вимог дорослих і справедливість реагування на порушення норм. Для цього організовувалася координація позицій учителів, класних керівників, психолога та соціального педагога щодо алгоритмів реагування на конфліктні випадки та порушення дисципліни. Акцент робився на тому, що реакція школи має бути не випадковою і не «залежною від настрою», а передбачуваною, пропорційною й такою, що спрямована не лише на припинення порушення, а й на відновлення порушених взаємин. Саме принцип справедливості та послідовності в реагуванні формує у підлітків відчуття безпеки та знижує ризик повторних порушень.

Важливим елементом формування безпечного освітнього середовища стала організація механізмів раннього виявлення ризикових ситуацій і забезпечення доступних каналів звернення по допомогу. У школі були окреслені зрозумілі для учнів способи отримання підтримки: до кого можна звернутися у разі конфлікту, приниження або тиску, як повідомити про проблему, не побоюючись негативних наслідків. У межах технології соціальної роботи соціальний педагог здійснював профілактичні бесіди, індивідуальний супровід, а також взаємодіяв із класними керівниками щодо спостереження за психологічним кліматом у класі. Такий підхід дозволяв помічати проблемні ситуації на ранніх етапах, коли вони ще не набули форми стійкої девіантної поведінки або правопорушень.

На рівні щоденної педагогічної практики формування безпечного середовища забезпечувалося через підтримку культури конструктивного спілкування та ненасильницької взаємодії. Учителі та класні керівники на уроках і в позаурочний час застосовували правила комунікації, які узгоджувалися з технологією: взаємоповага, заборона приниження, право на помилку, коректне висловлення позиції. Важливим аспектом стала також організація групової навчальної діяльності, у межах якої підлітки тренували співпрацю та відповідальність за спільний результат. Така практика формувала позитивні поведінкові моделі й зменшувала ймовірність

конфліктів, що виникають через конкуренцію, домінування або виключення з групи.

Окремий напрям формування безпечного освітнього середовища був пов'язаний із профілактикою булінгу та агресивної поведінки. У межах технології організовувалися профілактичні заходи, які сприяли формуванню в підлітків чутливості до проявів приниження та насильства, розвитку емпатії, готовності підтримати однокласника та звернутися по допомогу. Важливо, що такі заходи не обмежувалися інформуванням, а поєднувалися з обговоренням конкретних ситуацій, рольовими вправами та рефлексією, що дозволяло учням сформуванню власну позицію неприйняття насильства як норми взаємодії.

Значущим чинником безпечного середовища стала активізація ресурсів учнівського самоврядування та залучення підлітків до відповідальності за шкільний клімат. У межах діяльності самоврядування обговорювалися питання культури взаємодії, безпечної поведінки, відповідальності за спільний простір, а також ініціювалися соціально корисні заходи. Це сприяло формуванню у підлітків відчуття причетності та відповідальності за правила життя шкільної спільноти, що є важливою умовою профілактики правопорушень.

Важливою умовою формування безпечного освітнього середовища було залучення батьків, оскільки стійкість профілактичних впливів залежить від узгодженості позицій школи та сім'ї. Під час тематичних зустрічей з батьками обговорювалися питання підтримки дитини, формування відповідальності, встановлення меж і реагування на конфліктні ситуації, що забезпечувало єдиний виховний контекст для підлітків.

Таким чином, формування безпечного освітнього середовища в межах упровадження технології соціальної роботи забезпечувало комплексний вплив на формування правомірної поведінки підлітків. Когнітивний компонент підтримувався через усвідомлення підлітками правил і норм взаємодії та розуміння їхньої захисної функції; мотиваційно-ціннісний

компонент посилювався через прийняття цінностей взаємоповаги, справедливості та відповідальності; поведінковий компонент реалізовувався через щоденне закріплення конструктивних моделей спілкування й відпрацювання способів ненасильницького розв'язання конфліктів. Сукупність цих дій створила стабільний контекст, у межах якого профілактика правопорушень стала органічною частиною життя школи та сприяла позитивній динаміці рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків, зафіксованій на контрольному етапі експерименту.

Важливим напрямом стало впровадження елементів соціально-педагогічного супроводу учнів із підвищеним ризиком девіантної поведінки. Супровід передбачав:

- регулярні зустрічі із соціальним педагогом;
- спільне планування особистих цілей;
- моніторинг поведінкових змін;
- координацію з батьками та класним керівником.

Такий підхід дозволив забезпечити адресність профілактичної роботи та зменшити ризик повторних порушень дисципліни.

Індивідуальний супровід підлітків групи ризику посів особливе місце в реалізації технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень, оскільки забезпечував адресність і диференційований підхід до учнів, які потребували підвищеної соціально-педагогічної уваги. Практика профілактики правопорушень свідчить, що загальношкільні заходи мають суттєвий позитивний ефект, однак не завжди є достатніми для підлітків із поєднанням поведінкових, емоційних і соціальних труднощів. Саме тому в межах технології було передбачено індивідуальний супровід як системну форму допомоги, спрямовану на зниження ризиків правопорушної поведінки та формування стійких навичок правомірної поведінки.

Визначення підлітків групи ризику здійснювалося на основі результатів констатувального етапу експерименту та комплексного аналізу

поведінкових проявів учнів у навчально-виховному процесі. До уваги бралися дані діагностики за трьома критеріями сформованості правомірної поведінки (когнітивним, мотиваційно-ціннісним і поведінковим), спостереження педагогів, інформація класного керівника та соціального педагога, а також результати бесід з учнями й батьками. Як показники ризику розглядалися систематичні порушення дисципліни, підвищена конфліктність, прояви агресії, імпульсивність, схильність до групового тиску, нестійка мотивація до дотримання норм, відсутність сформованих навичок самоконтролю, а також труднощі в комунікації з однолітками й дорослими. Важливо, що віднесення учня до групи ризику не мало стигматизувального характеру, а розглядалося виключно як підстава для надання додаткової підтримки.

Організація індивідуального супроводу будувалася як поетапний процес, що включав діагностико-аналітичний, корекційно-розвивальний та підтримувально-моніторинговий етапи. На першому етапі соціальний педагог збирав і узагальнював інформацію про особливості поведінки підлітка, фактори ризику та ресурси підтримки. У межах індивідуальної бесіди з учнем уточнювалися ситуації, у яких найчастіше виникають конфлікти або порушення правил, визначалися емоційні «тригери», ставлення підлітка до норм і вимог школи, а також рівень усвідомлення наслідків власних дій. Паралельно проводилися консультації з батьками, що дозволяло виявити особливості сімейного виховання, наявність напруження у взаєминах та можливі ресурси сім'ї для підтримки позитивних змін.

За результатами первинного аналізу формувалася індивідуальний план супроводу, який визначав конкретні цілі та завдання роботи з підлітком. План мав чітко прикладний характер і передбачав формування або корекцію тих умінь і установок, які виявилися недостатньо сформованими. Зокрема, у разі проблем із самоконтролем акцент робився на розвиток навичок емоційної регуляції та контролю імпульсивних реакцій; у разі впливу групи однолітків – на формування здатності відстоювати власну позицію та

приймати відповідальні рішення; у випадку конфліктності – на освоєння стратегій ненасильницького спілкування й конструктивного розв’язання суперечок. Така конкретизація дозволяла зробити індивідуальний супровід результативним і вимірюваним.

Корекційно-розвивальна робота в межах супроводу здійснювалася через регулярні зустрічі соціального педагога з підлітком, під час яких використовувалися елементи поведінкового тренінгу, когнітивно-поведінкові техніки та рефлексивні завдання. Зміст зустрічей включав аналіз проблемних ситуацій за принципом «подія – думка – емоція – дія – наслідок», що сприяло усвідомленню підлітком механізмів власної поведінки. Практичним інструментом виступали вправи на формування «паузи перед реакцією», розвиток навички обирати альтернативну поведінкову стратегію, формулювання безпечних способів виходу з конфлікту та відпрацювання коротких алгоритмів дій у ризикованих ситуаціях. Важливо, що робота орієнтувалася не на заборону чи повчання, а на формування усвідомленої відповідальності та навичок саморегуляції.

Окремий напрям індивідуального супроводу був пов’язаний із розвитком мотиваційно-ціннісної сфери. Соціальний педагог допомагав учневі сформулювати особистісно значущі цілі, пов’язані зі школою, взаєминами й власним майбутнім, а також усвідомити зв’язок між правомірною поведінкою та досягненням цих цілей. У процесі роботи використовувалися прийоми позитивного підкріплення, аналіз успішних ситуацій, формування адекватної самооцінки та відчуття власної спроможності змінювати поведінку. Такий підхід підвищував внутрішню мотивацію підлітка до самоконтролю та зменшував потребу в зовнішньому примусі.

Не менш важливою складовою супроводу стала координація дій усіх суб’єктів освітнього процесу, які взаємодіють із підлітком. Соціальний педагог підтримував контакт із класним керівником і вчителями, узгоджуючи педагогічні підходи, способи реагування на складні ситуації та механізми

підтримки позитивної поведінки. Це дозволяло уникнути суперечливих вимог до учня і забезпечувало єдину логіку виховного впливу. За потреби до супроводу залучався практичний психолог, зокрема у випадках підвищеної тривожності, емоційної нестабільності або складних міжособистісних конфліктів.

Взаємодія з батьками підлітків групи ризику здійснювалася систематично й була спрямована на підвищення ефективності виховних впливів у сім'ї. Батькам надавалися рекомендації щодо підтримувального стилю спілкування, встановлення меж і послідовності вимог, конструктивного реагування на порушення правил, а також способів підкріплення позитивних змін у поведінці дитини. У складніших випадках організовувалися спільні зустрічі «соціальний педагог – підліток – батьки», які сприяли узгодженню позицій і зниженню конфліктності в родині.

Підтримувально-моніторинговий етап супроводу передбачав систематичне відстеження змін у поведінці підлітка та корекцію плану роботи залежно від динаміки результатів. Моніторинг здійснювався через спостереження в класі, аналіз поведінки в конфліктних ситуаціях, короткі бесіди з учителями й батьками, а також самооцінку підлітка. Такий підхід дозволяв своєчасно фіксувати позитивні зміни, підтримувати їх і запобігати поверненню до ризикованих моделей поведінки.

Реалізація індивідуального супроводу здійснювалася з дотриманням етичних принципів конфіденційності, партнерської взаємодії та недопущення стигматизації учнів. Соціальний педагог будував взаємини з підлітком на основі довіри та поваги, що забезпечувало відкритість у комунікації й підвищувало ефективність профілактичної роботи.

Отже, індивідуальний супровід підлітків групи ризику став важливою складовою упровадження технології соціальної роботи в навчально-виховний процес школи, оскільки забезпечив адресний вплив на чинники ризику правопорушної поведінки й сприяв формуванню правомірної поведінки через поєднання когнітивних, мотиваційно-ціннісних і поведінкових змін. Саме

систематичність супроводу, узгодженість дій школи та сім'ї, а також орієнтація на розвиток саморегуляції й відповідальності зумовили його результативність, що відобразилося у загальній позитивній динаміці показників сформованості правомірної поведінки підлітків експериментальної групи на контрольному етапі експерименту.

Технологія реалізовувалася також через активізацію органів учнівського самоврядування. Підлітки залучалися до:

- вирішення конфліктних ситуацій у класі;
- організації заходів з формування правомірної поведінки;
- участі в обговоренні правил шкільного життя.

Надання учням реальної відповідальності за життя шкільної спільноти сприяло розвитку правової свідомості, соціальної зрілості та відповідальної поведінки.

Розвиток учнівського самоврядування посів важливе місце у впровадженні технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків, оскільки забезпечував створення середовищних умов для формування правомірної поведінки через залучення учнів до реальної соціальної відповідальності. Учнівське самоврядування в межах нашого дослідження розглядалося не як формальний організаційний елемент шкільного життя, а як соціально-педагогічний ресурс, що дозволяє перевести профілактичну діяльність у площину активної суб'єктності підлітків, формування в них досвіду співуправління, прийняття рішень, дотримання правил і вирішення конфліктів на засадах взаємоповаги та відповідальності.

Обґрунтування значущості цього напрямку пов'язане з тим, що підлітковий вік характеризується зростанням потреби в автономії, визнанні та соціальному статусі серед однолітків. У разі незадоволення цих потреб у конструктивний спосіб частина підлітків може звертатися до протестних або ризикованих форм поведінки. Натомість участь у самоврядуванні дозволяє отримати соціально схвалюваний статус, реалізувати лідерський потенціал і

пережити досвід впливу на життя шкільної спільноти, що суттєво знижує ризики девіантних проявів і створює умови для закріплення правомірних моделей поведінки.

Практична реалізація цього напрямку розпочиналася з актуалізації ролі самоврядування як механізму підтримки безпечного освітнього середовища. На організаційному етапі соціальний педагог у взаємодії з адміністрацією та класними керівниками уточнював структуру самоврядування, визначав ключові функції та напрями діяльності, які безпосередньо пов'язані з профілактикою правопорушень, а також забезпечував включення підлітків експериментальної групи в роботу органів самоврядування. Важливою умовою стала відмова від суто формального підходу: учням надавалася можливість не лише «бути в складі», а брати участь у реальних рішеннях і діях, що мають значення для шкільної спільноти.

Діяльність учнівського самоврядування в межах технології соціальної роботи реалізовувалася за кількома взаємопов'язаними напрямами. Першим напрямом стало формування та підтримка правил взаємодії в шкільному середовищі. Учнівські лідери брали участь в обговоренні й уточненні норм поведінки, взаємоповаги та недопущення насильства, а також сприяли їх популяризації в учнівському колективі. У практиці роботи використовувалися короткі «учнівські ініціативи», спрямовані на формування культури безпечного спілкування, зокрема створення інформаційних матеріалів, оголошень, тематичних повідомлень і участь у проведенні загальношкільних заходів. Саме залучення однолітків до донесення профілактичного змісту підвищувало його прийнятність і ефективність, оскільки підлітки частіше орієнтуються на позицію ровесників.

Другим напрямом стала участь учнівського самоврядування у профілактиці конфліктів і формуванні навичок конструктивної взаємодії. У межах цього напрямку запроваджувалися практики «учнівського посередництва», коли за ініціативи соціального педагога окремі учні-лідери проходили підготовку щодо ненасильницького спілкування та базових

принципів медіації. Їх роль полягала не в «покаранні» або контролі, а в підтримці конструктивного діалогу між однолітками, зниженні напруги й сприянні мирному врегулюванню конфліктів. За необхідності соціальний педагог підключався до ситуації, однак принципово важливим було те, що підлітки бачили можливість вирішувати суперечки не через агресію, а через переговори та взаємні домовленості.

Третім напрямом стала організація соціально корисної діяльності та волонтерських ініціатив під егідою самоврядування. Учні ініціювали та проводили заходи, спрямовані на розвиток відповідальності за спільний простір школи, підтримку молодших учнів, участь у благодійних акціях, допомогу в організації шкільних подій. Така діяльність була важливою, оскільки забезпечувала формування правомірної поведінки через практику – підлітки навчалися дотримуватися правил, працювати в команді, планувати діяльність, розподіляти обов'язки й відповідати за результат. При цьому соціальний педагог спрямовував діяльність самоврядування так, щоб вона не перетворювалася на формальність, а мала чіткий виховний і профілактичний потенціал.

Четвертим напрямом стало залучення самоврядування до підвищення дисциплінарної культури та відповідального ставлення до навчальної діяльності. У межах цього напрямку учні брали участь у підтримці академічної доброчесності, взаємодопомоги в навчанні, організації взаємного наставництва. Хоча цей напрям безпосередньо не стосувався правопорушень, він опосередковано впливав на поведінкову сферу, оскільки формував звичку діяти в межах правил, відповідально ставитися до обов'язків і поважати результати праці інших.

Зміст діяльності учнівського самоврядування систематично узгоджувався з іншими компонентами технології. Так, інформаційно-просвітницькі заходи, тренінги та дискусії підсилювали когнітивну основу правомірної поведінки і водночас формували ціннісні орієнтації, які реалізовувалися у практиці самоврядування. Рольові ігри та корекційно-

розвивальні заняття забезпечували формування конкретних поведінкових навичок, які підлітки використовували у взаємодії з однолітками в межах самоврядування. Таким чином, самоврядування виконувало функцію «середовищного закріплення» отриманого досвіду.

Важливою умовою ефективності цього напрямку була організація регулярної рефлексії діяльності самоврядування. Після проведення заходів або вирішення проблемних ситуацій здійснювалися короткі обговорення за участю соціального педагога, у межах яких учні аналізували, що саме вдалося, які труднощі виникли, як їх можна подолати та які висновки слід зробити для подальших дій. Така рефлексія сприяла формуванню відповідальності, розвитку саморегуляції й усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між діями учнів і станом безпеки в шкільному середовищі.

Отже, розвиток учнівського самоврядування як складник упровадження технології соціальної роботи забезпечив системний профілактичний ефект. На когнітивному рівні він сприяв кращому усвідомленню норм і правил та їх значення для життя спільноти; на мотиваційно-ціннісному – формував внутрішнє прийняття відповідальності, справедливості, взаємоповаги та неприйняття насильства; на поведінковому – забезпечував практичне закріплення правомірних моделей поведінки через соціальну активність, командну роботу, конструктивне вирішення конфліктів і відповідальність за спільний результат. У сукупності це підсилювало ефективність реалізації технології та сприяло позитивній динаміці рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків експериментальної групи на контрольному етапі експерименту.

Впровадження технології супроводжувалося систематичним моніторингом змін у поведінці підлітків. Проводилися:

- проміжні спостереження,
- короткі опитування,
- індивідуальні бесіди,

– аналіз дисциплінарних випадків.

Отримані результати використовувалися для корекції форм і методів роботи, що забезпечило гнучкість і адаптивність технології до конкретних умов школи.

Моніторинг і зворотний зв'язок стали важливою організаційно-методичною умовою впровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітньої середньої школи, оскільки забезпечували її керованість, адаптивність і доказовість. У межах реалізації технології моніторинг розглядався не як формальна фіксація результатів наприкінці експерименту, а як систематичне відстеження динаміки змін, що дозволяло своєчасно коригувати зміст, форми й інтенсивність соціально-педагогічного впливу відповідно до реальних потреб учнів.

Метою моніторингу було: по-перше, визначити, як змінюються показники сформованості правомірної поведінки підлітків упродовж формувального етапу; по-друге, виявляти фактори, що посилюють або послаблюють результативність технології; по-третє, забезпечити зворотний зв'язок для учасників освітнього процесу й формувати спільну відповідальність школи та сім'ї за підтримку позитивних змін. Принципами моніторингу виступали систематичність, комплексність, поєднання кількісних і якісних даних, етичність і конфіденційність, а також практична зорієнтованість результатів на ухвалення корекційних рішень.

Об'єктами моніторингу були не лише підсумкові результати, а й процесуальні показники реалізації технології. Зокрема, відстежувалися: участь підлітків у формах роботи (тренінгах, дискусіях, рольових іграх, волонтерських ініціативах), рівень їх залученості та мотивації; особливості поведінки в навчальному середовищі (дотримання правил, реагування на конфлікти, взаємодія з однолітками й педагогами); зміни у ставленні до норм і відповідальності; а також індивідуальні ризикові прояви у підлітків групи ризику. Такий підхід дозволив оцінювати не лише «результат наприкінці», а

й реальні механізми формування правомірної поведінки в процесі впровадження технології.

Збір інформації для моніторингу здійснювався за допомогою комплексу взаємодоповнювальних методів. Основою виступали розроблені діагностичні інструменти, застосовані на констатувальному та контрольному етапах, а також проміжні зрізи за окремими показниками, що проводилися в середині формувального етапу. Крім діагностичних методик, важливим джерелом даних були педагогічні спостереження, які здійснювалися соціальним педагогом і класними керівниками за заздалегідь визначеними індикаторами поведінки: дотримання правил, самоконтроль, способи реагування на зауваження, конфліктність, прояви агресії, готовність до конструктивного діалогу, відповідальність за доручення. Для підвищення об'єктивності спостереження доповнювалися короткими фіксаціями в робочих нотатках соціального педагога та узгодженими записами класних керівників щодо динаміки поведінки учнів.

Якісний компонент моніторингу забезпечувався індивідуальними бесідами з учнями та короткими рефлексивними обговореннями після ключових форм роботи (волонтерських ініціатив, тренінгів, рольових ігор). У процесі таких бесід з'ясовувалося, які зміни підліток усвідомлює у власній поведінці, що для нього стало складним, які ситуації залишаються ризикованими, а також які ресурси підтримки він відчуває з боку школи та сім'ї. Додатково використовувалися консультації з батьками, у межах яких з'ясовувалися зміни у поведінці підлітка вдома, його реакції на конфлікти, дисципліну та готовність виконувати обов'язки. Така триангуляція (дані учня, педагога і батьків) дозволяла отримати більш повну й надійну картину змін.

Для організації моніторингу була визначена періодичність збору даних. Окрім діагностики на констатувальному та контрольному етапах, упродовж формувального етапу здійснювалися проміжні спостереження та аналіз поведінкових проявів, а також підсумкова рефлексія після завершення

окремих циклів діяльності. Така регулярність дозволила не лише фіксувати прогрес, але й своєчасно виявляти «зони ризику», коли підліток демонструє повернення до імпульсивних або конфліктних моделей поведінки, що потребують додаткової підтримки.

Зворотний зв'язок у межах технології мав багаторівневий характер. Для підлітків він реалізовувався у формі підтримувальних рефлексивних бесід і обговорень, під час яких учні отримували можливість усвідомити власні досягнення та визначити наступні кроки розвитку. Такий зворотний зв'язок подавався без стигматизації та оцінювання особистості, з акцентом на поведінкові прояви, можливість змін і підтримку. Для педагогів зворотний зв'язок реалізовувався у формі узгоджених консультацій і обговорення динаміки окремих учнів або класу в цілому, що дозволяло скоригувати педагогічні стратегії, забезпечити єдність вимог і підтримати позитивні зміни. Для батьків зворотний зв'язок надавався під час індивідуальних консультацій і тематичних зустрічей, під час яких обговорювалися результати участі підлітка в профілактичних заходах, позитивні зміни та складні моменти, а також надавалися рекомендації щодо підтримки правомірної поведінки в сім'ї.

Найважливішою функцією моніторингу та зворотного зв'язку стало використання отриманих результатів для корекції впровадження технології. Зокрема, якщо проміжні спостереження виявляли збереження високого рівня конфліктності або низького самоконтролю у частини учнів, посилювався блок корекційно-розвивальних занять, вводилися додаткові рольові ігри та вправи на емоційну регуляцію. Якщо виявлялася низька мотивація до участі в діяльності, акцент переносився на волонтерські ініціативи та активізацію учнівського самоврядування, що підвищувало залученість підлітків через соціально значущу діяльність. У випадках, коли труднощі мали сімейне підґрунтя, посилювалася взаємодія з батьками та індивідуальний супровід учня.

Етичність моніторингу забезпечувалася дотриманням принципів конфіденційності та педагогічної доцільності. Зібрана інформація використовувалася виключно з метою підтримки підлітків і вдосконалення профілактичної роботи, не застосовувалася для публічного «маркування» учнів і не створювала ситуацій приниження. Такий підхід сприяв довірі до технології й підвищував готовність підлітків і батьків до співпраці.

Таким чином, моніторинг і зворотний зв'язок забезпечили безперервність управління процесом упровадження технології соціальної роботи, дозволили своєчасно коригувати профілактичні впливи та підвищили їх результативність. На когнітивному рівні моніторинг дозволяв відстежувати динаміку розуміння підлітками норм і відповідальності; на мотиваційно-ціннісному – зміни у ставленні до правомірної поведінки та внутрішній готовності дотримуватися правил; на поведінковому – реальні прояви самоконтролю, конструктивної взаємодії й відповідальної поведінки у шкільному середовищі. Сукупність цих даних стала підґрунтям для висновків про ефективність технології, підтверджених результатами контрольного етапу експерименту.

У межах експерименту організовувалися тематичні тижні («Тиждень правової культури», «Школа без конфліктів»), які поєднували лекції, конкурси, дебати, соціальні проєкти та інтерактивні заходи. Така концентрація профілактичної діяльності створювала додатковий мотиваційний імпульс і підсилювала загальний вплив технології.

Профілактичні тематичні тижні стали важливою формою реалізації технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків, оскільки забезпечували концентрований, системний і водночас різноплановий вплив на когнітивну, мотиваційно-ціннісну та поведінкову сфери учнів. Їх організація дозволила об'єднати різні форми профілактичної роботи в межах єдиного часово-змістового простору, підвищити видимість і значущість профілактичної діяльності, а також активізувати участь усіх суб'єктів освітнього процесу.

Обґрунтування доцільності проведення профілактичних тематичних тижнів ґрунтувалося на необхідності подолання фрагментарності профілактичних впливів і створення цілісного інформаційно-виховного контексту. У підлітковому віці стійкі поведінкові установки формуються ефективніше за умови повторюваності, різноманітності форм і емоційної залученості. Саме тематичні тижні дозволяли протягом короткого часу багаторазово актуалізувати ключові ідеї правомірної поведінки, безпеки, відповідальності та взаємоповаги в різних видах діяльності – навчальній, позанавчальній, комунікативній і соціальній.

Планування профілактичних тематичних тижнів здійснювалося заздалегідь і передбачало чітке визначення теми, цілей, завдань, цільових груп та очікуваних результатів. Тематика тижнів добиралася з урахуванням вікових особливостей підлітків, результатів діагностики та актуальних проблем шкільного середовища. Найбільш поширеними стали «Тиждень правової культури», «Тиждень безпечної поведінки», «Школа без конфліктів», «Тиждень відповідальності та взаємоповаги». Кожен тематичний тиждень мав наскрізну ідею, яка послідовно розкривалася через різні форми роботи протягом кількох днів.

Структура тематичного тижня зазвичай включала інформаційно-просвітницький, діяльнісний і рефлексивний блоки. Інформаційно-просвітницький блок передбачав ознайомлення учнів із ключовими поняттями, нормами та правилами, пов'язаними з обраною темою. Для цього використовувалися інтерактивні лекції, години спілкування, тематичні виставки, інформаційні стенди, відеоматеріали та повідомлення, підготовлені учнівським самоврядуванням. Важливо, що інформація подавалася у доступній, діалогічній формі, з акцентом на практичну значущість і можливість застосування знань у повсякденному житті.

Діяльнісний блок був спрямований на залучення підлітків до активної участі та відпрацювання правомірних моделей поведінки в різних соціальних ситуаціях. У межах цього блоку проводилися рольові ігри, тренінги, групові

дискусії, конкурси соціальних плакатів, мініпроекти, дебати та квести, присвячені темі тижня. Наприклад, у межах «Тижня безпечної поведінки» учні брали участь у рольових вправах з розв'язання конфліктних ситуацій, аналізували кейси ризикованої поведінки та розробляли власні правила безпечної взаємодії в школі. Така діяльність сприяла не лише засвоєнню знань, а й формуванню конкретних поведінкових навичок.

Важливим елементом профілактичних тематичних тижнів стала активна участь учнівського самоврядування, яке виступало ініціатором і співорганізатором багатьох заходів. Учні брали участь у плануванні програми тижня, підготовці матеріалів, проведенні заходів та інформуванні шкільної спільноти. Це підвищувало рівень залученості підлітків, формувало в них відчуття відповідальності за спільну справу та сприяло розвитку лідерських якостей у соціально прийнятний спосіб.

Роль соціального педагога в організації тематичних тижнів полягала в координації діяльності всіх учасників, методичному супроводі заходів і забезпеченні їх профілактичної спрямованості. Соціальний педагог допомагав добирати форми роботи, адаптувати зміст до вікових особливостей учнів, а також забезпечував зв'язок між тематичними тижнями та іншими складниками технології, зокрема індивідуальним супроводом, корекційно-розвивальними заняттями й роботою з батьками.

Завершальним етапом кожного тематичного тижня була рефлексія, спрямована на узагальнення отриманого досвіду та усвідомлення його значення для особистої поведінки учнів. Рефлексія здійснювалася у формі обговорень, анкетування, творчих завдань або коротких письмових висловлювань, у яких підлітки відповідали на запитання щодо того, що нового вони дізналися, які висновки зробили та як планують застосовувати отримані знання й навички. Такий підхід дозволяв перевести емоційне залучення в усвідомлену позицію та підтримував стійкість профілактичного впливу.

Проведення профілактичних тематичних тижнів також виконувало функцію діагностичного й корекційного інструменту. У процесі заходів

соціальний педагог і педагоги мали можливість спостерігати за поведінкою учнів, рівнем їхньої залученості, особливостями взаємодії в групі, що дозволяло виявляти приховані проблеми та коригувати подальшу профілактичну роботу. У разі виявлення підвищеного рівня конфліктності або низької мотивації до дотримання норм посилювалися індивідуальні та групові форми роботи з відповідними учнями.

Таким чином, профілактичні тематичні тижні стали ефективним механізмом упровадження технології соціальної роботи, оскільки забезпечили комплексний вплив на формування правомірної поведінки підлітків. Вони сприяли поглибленню когнітивних уявлень про норми та відповідальність, формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення до правомірної поведінки та закріпленню поведінкових навичок через практичну діяльність і соціальну взаємодію. Систематичне проведення таких тижнів у поєднанні з іншими компонентами технології створило сприятливі умови для зниження ризиків правопорушень і підтвердило свою результативність за даними контрольного етапу педагогічного експерименту.

Важливо звернути увагу на те, що сучасні тенденції цифровізації освіти зумовлюють необхідність ширшого використання цифрових інструментів і технологій соціальної роботи у процесі профілактики правопорушень серед підлітків. Їх застосування не замінює традиційних форм соціально-педагогічної діяльності, а суттєво розширює можливості взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, забезпечує оперативність комунікації, своєчасне виявлення ризиків та індивідуалізацію профілактичної роботи.

У процесі реалізації запропонованої технології цифрові інструменти використовувалися за кількома взаємопов'язаними напрямками. Перший напрям передбачав цифрову підтримку діагностичного етапу. Для проведення моніторингових досліджень, анкетування учнів, батьків і педагогів застосовувалися електронні форми опитування, що забезпечували швидке збирання інформації, автоматизовану обробку результатів та можливість порівняльного аналізу отриманих показників. Це дозволяло

своєчасно виявляти групи ризику, визначати актуальні проблеми учнівського середовища та планувати подальшу профілактичну роботу на основі об'єктивних даних.

Другий напрям був пов'язаний з організацією інформаційно-просвітницької діяльності. Для інформування учнів, педагогів і батьків використовувалися офіційний вебсайт закладу освіти, електронні освітні платформи, корпоративні сервіси, електронна пошта, месенджери та соціальні мережі. Через ці канали поширювалися інформаційні матеріали щодо правової культури, безпечної поведінки, протидії булінгу, кібербулінгу, насильству, вербуванню неповнолітніх у протиправну діяльність, а також рекомендації щодо безпечного користування цифровими ресурсами.

Третій напрям передбачав використання цифрових технологій для організації консультативної та профілактичної роботи. За потреби індивідуальні консультації соціального педагога, практичного психолога або інших фахівців могли проводитися із застосуванням платформ відеозв'язку, що забезпечувало доступність соціальної підтримки для учнів, які навчалися дистанційно, перебували за межами громади або не мали можливості бути присутніми у закладі освіти. Такий підхід був особливо актуальним в умовах воєнного стану.

Окрему увагу було приділено використанню цифрових інструментів для розвитку медіаграмотності та цифрової безпеки підлітків. Під час профілактичних занять учні аналізували реальні приклади маніпулятивного інформаційного впливу, випадки шахрайства в мережі Інтернет, кібербулінгу, поширення неправдивої інформації та інших цифрових ризиків. Практичні вправи були спрямовані на формування навичок критичного оцінювання інформації, безпечної поведінки у цифровому просторі, відповідального використання соціальних мереж і захисту персональних даних.

Цифрові технології використовувалися також для забезпечення ефективної міжвідомчої взаємодії між адміністрацією закладу освіти,

соціальним педагогом, практичним психологом, класними керівниками, батьками та, за необхідності, представниками служб у справах дітей, центрів соціальних служб і підрозділів ювенальної превенції. Використання корпоративних електронних сервісів і захищених цифрових каналів комунікації сприяло оперативному обміну інформацією, координації профілактичних заходів та своєчасному реагуванню на складні життєві обставини окремих учнів.

Таким чином, інтеграція цифрових інструментів у систему соціальної роботи закладу загальної середньої освіти забезпечує підвищення оперативності, адресності та ефективності профілактичної діяльності, розширює можливості соціально-педагогічного супроводу підлітків і сприяє створенню сучасного безпечного освітнього середовища, здатного адекватно реагувати на виклики цифрового суспільства.

Упровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітньої середньої школи продемонструвало її системний, багаторівневий і комплексний характер. Реалізація технології здійснювалася не через окремі епізодичні заходи, а шляхом цілеспрямованої інтеграції профілактичного змісту в освітнє середовище школи, що охоплювало навчальну діяльність, позаурочну роботу, індивідуальний супровід, взаємодію з батьками та розвиток учнівського самоврядування. Такий підхід дозволив забезпечити узгодженість дій усіх суб'єктів освітнього процесу та створити стабільний профілактичний простір, у межах якого формування правомірної поведінки підлітків набуло системного характеру.

Аналіз змісту і форм реалізації технології засвідчив, що її ефективність забезпечується поєднанням когнітивного, мотиваційно-ціннісного та поведінкового компонентів. Інтеграція профілактичного змісту в навчальні предмети сприяла поглибленню правової обізнаності учнів і формуванню усвідомленого ставлення до норм і правил. Формування безпечного освітнього середовища, розвиток учнівського самоврядування та

організація профілактичних тематичних тижнів забезпечили закріплення цінностей взаємоповаги, відповідальності та неприйняття насильства на рівні шкільної спільноти. Індивідуальний супровід підлітків групи ризику та корекційно-розвивальна робота дозволили адресно впливати на чинники ризику та підтримувати позитивну динаміку поведінкових змін.

Важливою умовою результативності впровадження технології стала організація моніторингу та зворотного зв'язку, що забезпечили її керованість і адаптивність. Систематичне відстеження змін у поведінці підлітків, аналіз участі в профілактичних заходах і координація дій педагогів та батьків дозволили своєчасно коригувати зміст і форми роботи, посилювати ті напрями, які потребували додаткової уваги, та підтримувати досягнуті результати. Це сприяло підвищенню стійкості позитивних змін і запобіганню поверненню до ризикованих моделей поведінки.

Отже, впровадження технології соціальної роботи у навчально-виховний процес загальноосвітньої середньої школи забезпечило формування сприятливих організаційно-педагогічних умов для розвитку правомірної поведінки підлітків. Комплексність, системність, поєднання групових і індивідуальних форм роботи, активна участь учнів у соціально значущій діяльності та підтримка з боку дорослих створили передумови для зниження ризиків правопорушної поведінки й підвищення рівнів сформованості правомірної поведінки в експериментальній групі.

Таким чином, підрозділ 2.2 засвідчив практичну реалізованість і педагогічну доцільність розробленої технології соціальної роботи, що логічно зумовлює необхідність подальшого аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи та узагальнення отриманих даних щодо її ефективності.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи здійснювався з метою перевірки ефективності впровадження технології соціальної роботи

загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків та підтвердження висунутої гіпотези дослідження. Узагальнення результатів ґрунтувалося на порівняльному аналізі даних, отриманих на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, за когнітивним, мотиваційно-ціннісним і поведінковим критеріями.

На контрольному етапі соціально-педагогічного експерименту з метою оцінювання результативності впровадження технології соціальної роботи ЗЗСО як засобу профілактики правопорушень підлітків було застосовано ті самі діагностичні методи, що й на констатувальному етапі, що забезпечило коректність порівняльного аналізу отриманих результатів. Комплекс методів було спрямовано на виявлення змін у рівнях сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним, мотиваційно-ціннісним і поведінковим критеріями.

Для діагностики когнітивного критерію використовувалися тестові та ситуаційні методи, зокрема тест «Правові ситуації та відповідальність», що дозволяв оцінити рівень знань підлітків щодо соціальних і правових норм, розуміння сутності правопорушень, відповідальності за протиправні дії та здатність аналізувати типові соціально-правові ситуації. Додатково застосовувалися окремі блоки анкети «Ризики правопорушень і профілактичні ресурси», спрямовані на виявлення обізнаності учнів щодо правових наслідків поведінки та можливостей отримання допомоги.

Оцінювання мотиваційно-ціннісного критерію здійснювалося за допомогою анкетування та шкальних методик, зокрема анкети «Ризики правопорушень і профілактичні ресурси» (мотиваційно-ціннісні блоки) і тесту «Ставлення до відповідальності та відновлення». Зазначені методи дали змогу виявити динаміку змін у ставленні підлітків до соціальних і правових норм, характер мотивації дотримання правил поведінки, сформованість ціннісних орієнтацій на відповідальність, справедливість і неприйняття правопорушень.

Для діагностики поведінкового критерію застосовувалися скринінгові тести, методи спостереження та експертні оцінки. Зокрема, використовувався скринінг-тест «Індекс ризику правопорушень», тест «Самоконтроль у конфлікті» і тест «Відмова від тиску однолітків», які дозволили оцінити реальні поведінкові прояви підлітків, рівень саморегуляції, здатність протистояти негативному соціальному впливу та схильність до ризикованої поведінки. Важливим доповненням стали результати педагогічного й соціально-педагогічного спостереження, а також експертні оцінки педагогів і фахівців соціальної роботи, зафіксовані в карті спостереження.

Крім того, на контрольному етапі використовувався аналіз шкільної документації, зокрема даних щодо дисциплінарних порушень, пропусків занять, звернень до соціальних служб і матеріалів профілактичної роботи школи, що дозволило співвіднести результати психолого-педагогічної діагностики з реальними змінами у поведінці підлітків у шкільному середовищі.

Отримані за допомогою зазначених методів дані було піддано порівняльному та статистичному аналізу, що забезпечило об'єктивне оцінювання динаміки рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків у контрольній та експериментальній групах і дозволило зробити обґрунтовані висновки щодо ефективності впровадження технології соціальної роботи ЗЗСО.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним критерієм на контрольному етапі експерименту представлено у Табл. 2.5 та на Рис. 2.5.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним критерієм на контрольному етапі експерименту

Рівні сформованості правомірної поведінки	ЕГ (n = 172), осіб		КГ (n = 176), осіб	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
Низький	29	16,9	52	29,5
Середній	83	48,3	84	47,7
Високий	60	34,8	40	22,8
Разом	172	100,0	176	100,0

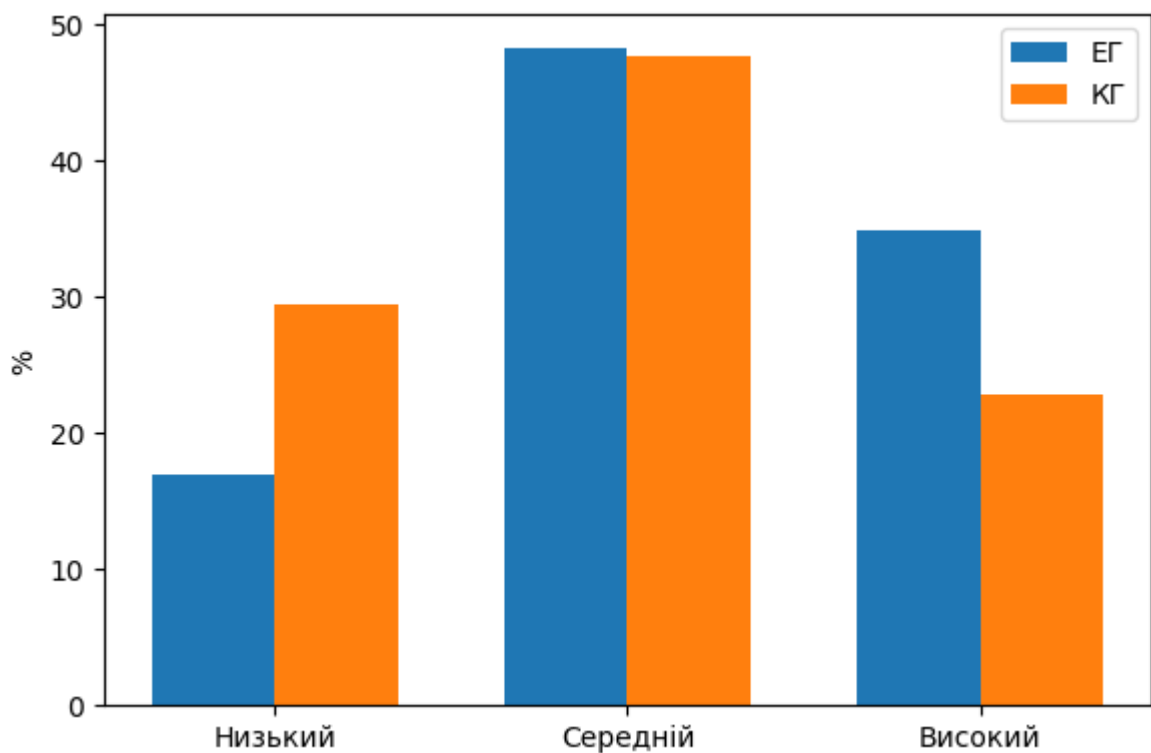


Рис. 2.5. Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним критерієм на контрольному етапі експерименту

Аналіз результатів діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за когнітивним критерієм на контрольному етапі соціально-педагогічного експерименту засвідчив наявність позитивної динаміки в обох групах, однак характер і ступінь цих змін суттєво відрізняються між експериментальною та контрольною групами.

В експериментальній групі порівняно з констатувальним етапом спостерігається виразне зменшення частки учнів із низьким рівнем сформованості когнітивного компонента правомірної поведінки – з 33,7% (58 осіб) до 16,9% (29 осіб), тобто на 16,8 відсоткових пункта. Одночасно зафіксовано суттєве зростання частки учнів із високим рівнем: з 20,4% (35 осіб) на констатувальному етапі до 34,8% (60 осіб) на контрольному етапі, що становить приріст 14,4 відсоткових пункта. Частка учнів із середнім рівнем також зросла з 45,9% (79 осіб) до 48,3% (83 особи), що свідчить про загальну позитивну тенденцію переходу учнів із нижчого рівня на вищі.

У контрольній групі позитивні зміни за когнітивним критерієм мають значно менш виражений характер. Частка учнів із низьким рівнем зменшилася з 34,7% (61 особа) до 29,5% (52 особи), тобто лише на 5,2 відсоткових пункта. Високий рівень зріс із 19,8% (35 осіб) до 22,8% (40 осіб), що становить приріст 3,0 відсоткових пункта, тоді як частка учнів із середнім рівнем практично не змінилася (з 45,5% до 47,7%). Отримані дані свідчать про природний, але обмежений характер позитивних зрушень у межах традиційного навчально-виховного процесу.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі засвідчує суттєві відмінності між ними. Так, частка учнів із низьким рівнем у експериментальній групі є на 12,6 відсоткових пункта меншою, ніж у контрольній групі (16,9% проти 29,5%), тоді як частка учнів із високим рівнем — на 12,0 відсоткових пункта більшою (34,8% проти 22,8). Ці відмінності чітко демонструють ефективність впровадженої технології соціальної роботи ЗЗСО у формуванні когнітивної основи правомірної поведінки підлітків.

Таким чином, зіставлення результатів констатувального й контрольного етапів експерименту переконливо свідчить, що цілеспрямоване впровадження технології соціальної роботи в експериментальній групі забезпечило суттєво вищу позитивну динаміку за когнітивним критерієм, ніж у контрольній групі, та підтвердило її ефективність як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за мотиваційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі експерименту представлено у Табл. 2.6 та на Рис. 2.6.

Таблиця 2.6

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за мотиваційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі експерименту

Рівні сформованості правомірної поведінки	ЕГ (n = 172), осіб		КГ (n = 176), осіб	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
Низький	31	18,0	55	31,3
Середній	86	50,0	84	47,7
Високий	55	32,0	37	21,0
Разом	172	100,0	176	100,0

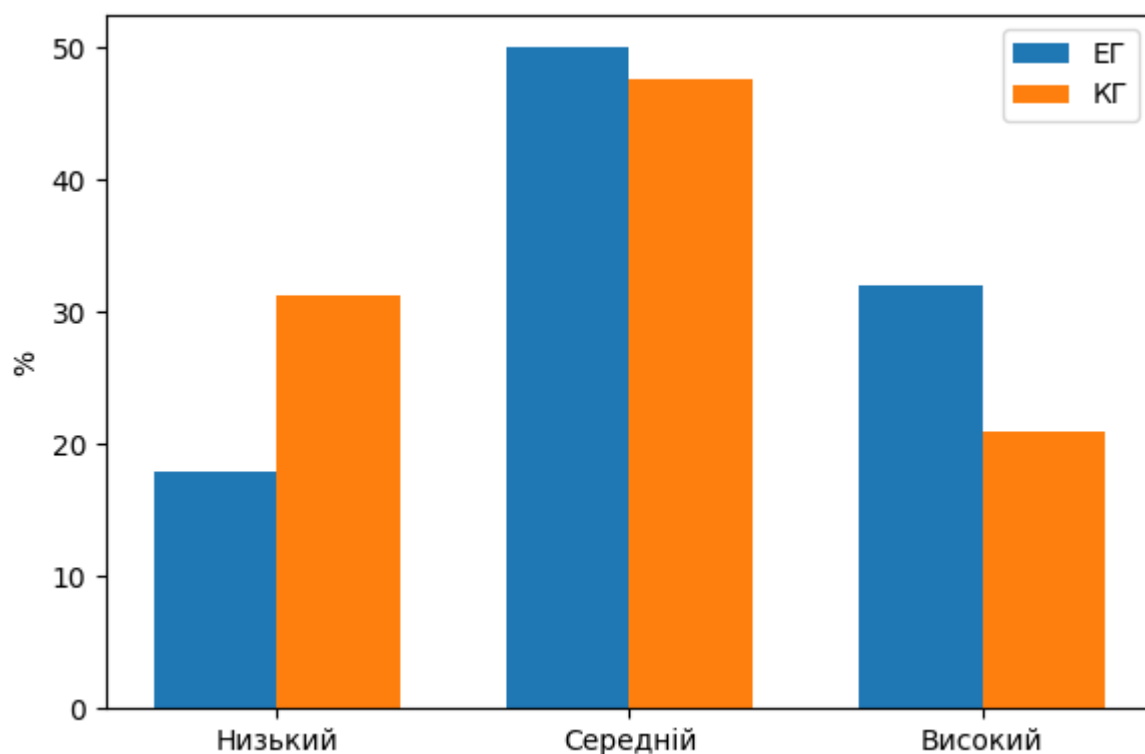


Рис. 2.6. Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за мотиваційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі експерименту

Аналіз результатів діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за мотиваційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі соціально-педагогічного експерименту засвідчив наявність позитивної динаміки в обох групах, однак ступінь її вираженості знову суттєво відрізняється між експериментальною та контрольною групами.

В експериментальній групі зафіксовано істотні позитивні зміни порівняно з констатувальним етапом. Зокрема, частка учнів із низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента правомірної поведінки зменшилася з 37,2% (64 особи) до 18,0% (31 особа), тобто на 19,2 відсоткових пункту. Одночасно спостерігається зростання частки учнів із високим рівнем – з 20,4% (35 осіб) на констатувальному етапі до 32,0% (55 осіб) на контрольному етапі, що становить приріст 11,6 відсоткових пункту. Частка учнів із середнім рівнем також зросла з 42,4% (73 особи) до

50,0% (86 осіб), що свідчить про поступовий перехід підлітків від ситуативних установок до більш стійких ціннісних орієнтацій.

У контрольній групі позитивна динаміка за мотиваційно-ціннісним критерієм є значно менш вираженою. Частка учнів із низьким рівнем зменшилася з 38,1% (67 осіб) до 31,3% (55 осіб), тобто лише на 6,8 відсоткових пункту. Високий рівень зріс із 19,9% (35 осіб) до 21,0% (37 осіб), що становить приріст лише 1,1 відсоткового пункту, тоді як частка учнів із середнім рівнем змінилася незначно (з 42,0% до 47,7%). Такі зміни можуть бути пояснені природним розвитком підлітків та впливом загального навчально-виховного процесу, проте вони не мають цілеспрямованого характеру.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту демонструє суттєві відмінності між ними. Так, частка учнів із низьким рівнем у експериментальній групі є на 13,3 відсоткових пункту меншою, ніж у контрольній групі (18,0% проти 31,3%), тоді як частка учнів із високим рівнем – на 11,0 відсоткових пункту більшою (32,0% проти 21,0%). Це свідчить про значно вищу результативність впровадженої технології соціальної роботи ЗЗСО у формуванні мотиваційно-ціннісних основ правомірної поведінки підлітків.

Таким чином, результати контрольного етапу за мотиваційно-ціннісним критерієм у порівнянні з констатувальним етапом переконливо підтверджують, що впровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи забезпечило суттєво вищу позитивну динаміку у формуванні ціннісних орієнтацій і внутрішньої мотивації до правомірної поведінки в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за поведінковим критерієм на контрольному етапі експерименту представлено у Табл. 2.7 та на Рис. 2.7.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за поведінковим критерієм на контрольному етапі експерименту

Рівні сформованості правомірної поведінки	ЕГ (n = 172), осіб		КГ (n = 176), осіб	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
Низький	27	15,7	50	28,4
Середній	88	51,2	87	49,4
Високий	57	33,1	39	22,2
Разом	172	100,0	176	100,0

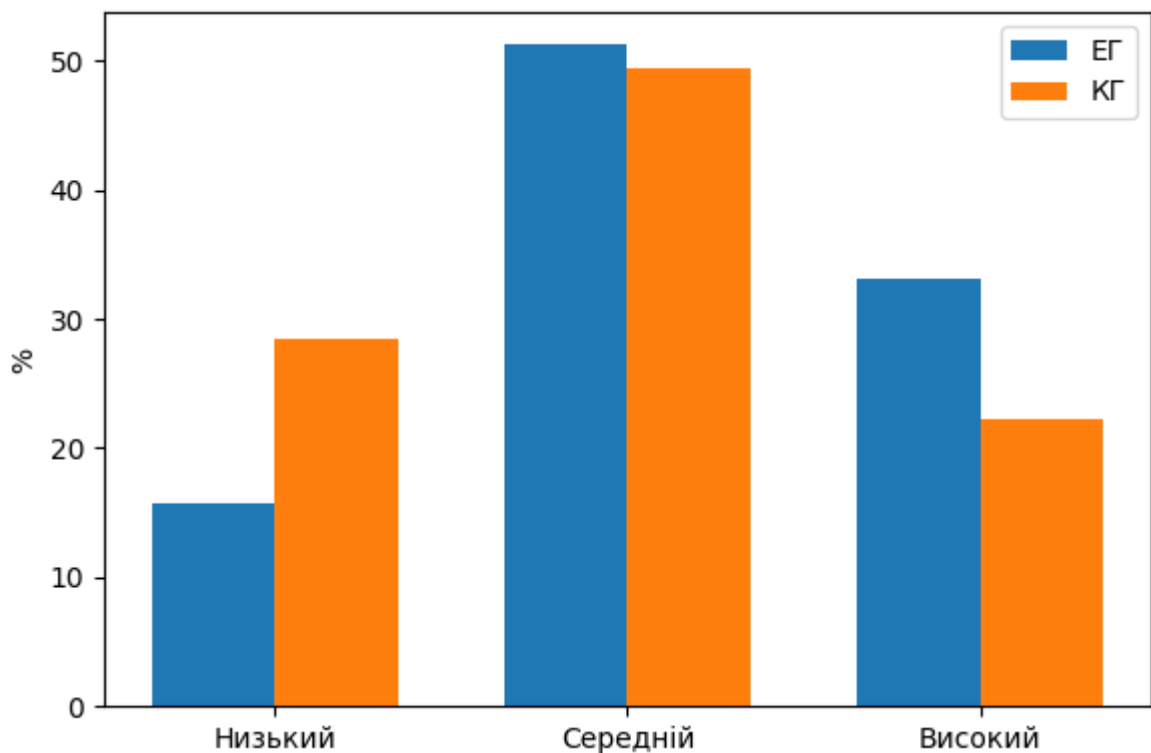


Рис. 2.7. Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за поведінковим критерієм на контрольному етапі експерименту

Аналіз результатів діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків за поведінковим критерієм на контрольному етапі

педагогічного експерименту засвідчив суттєві відмінності між експериментальною та контрольною групами, а також чітко виражену позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з констатувальним етапом.

На контрольному етапі в експериментальній групі домінує середній рівень сформованості правомірної поведінки, який зафіксовано у 51,2 %учнів (88 осіб). Високий рівень продемонстрували 33,1% підлітків (57 осіб), тоді як низький рівень виявлено лише у 15,7% учнів (27 осіб). Отримані дані свідчать про істотне підвищення стабільності правомірної поведінки, розвиток навичок самоконтролю, зниження частоти порушень правил поведінки та зростання здатності підлітків до конструктивної взаємодії в шкільному середовищі.

У контрольній групі на контрольному етапі також переважає середній рівень сформованості правомірної поведінки (49,4%; 87 осіб), однак частка учнів із низьким рівнем залишається відносно високою і становить 28,4% (50 осіб), тоді як високий рівень зафіксовано лише у 22,2% учнів (39 осіб). Це свідчить про обмежені можливості традиційного навчально-виховного процесу щодо системного формування стійких поведінкових навичок правомірної поведінки.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі виявляє істотні відмінності. Так, частка учнів із низьким рівнем сформованості правомірної поведінки в експериментальній групі є на 12,7 відсоткових пункту меншою, ніж у контрольній групі (15,7% проти 28,4%). Водночас частка підлітків із високим рівнем у експериментальній групі є на 10,9 відсоткових пункту більшою, ніж у контрольній групі (33,1% проти 22,2%), що переконливо підтверджує ефективність упровадженої технології соціальної роботи.

Зіставлення результатів експериментальної групи з даними констатувального етапу засвідчило значну позитивну динаміку за поведінковим критерієм. Частка учнів із низьким рівнем зменшилася з 38,4%

(66 осіб) на констатувальному етапі до 15,7% (27 осіб) на контрольному етапі, тобто на 22,7 відсоткових пункту. Одночасно частка учнів із високим рівнем зросла з 19,7% (34 особи) до 33,1% (57 осіб), що становить приріст 13,4 відсоткових пункту. Частка підлітків із середнім рівнем також збільшилася з 41,9% (72 особи) до 51,2% (88 осіб), що свідчить про масовий перехід учнів від нестійких форм поведінки до більш стабільних і соціально схвальних.

У контрольній групі динаміка змін за поведінковим критерієм є значно менш вираженою. Зокрема, частка учнів із низьким рівнем зменшилася з 39,2% (69 осіб) до 28,4% (50 осіб), тобто лише на 10,8 відсоткових пункту, а частка учнів із високим рівнем зросла з 19,3% (34 особи) до 22,2% (39 осіб), що становить приріст лише 2,9 відсоткових пункту. Такі зміни мають обмежений характер і не свідчать про системне формування стійких поведінкових навичок.

Отже, результати контрольного етапу за поведінковим критерієм у поєднанні з порівняльним аналізом із констатувальним етапом переконливо доводять, що впровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи забезпечило суттєво вищу ефективність формування правомірної поведінки підлітків у експериментальній групі порівняно з контрольною, зокрема щодо зниження рівня правопорушних проявів, розвитку самоконтролю та закріплення соціально схвальних моделей поведінки.

Порівняльні результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків на констатувальному та контрольному етапах експерименту (усереднені дані) представлено у наступній таблиці.

Результати діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків на констатувальному та контрольному етапах експерименту (усереднені дані)

Рівні	ЕГ – констатувальний етап (n = 172)		ЕГ – контрольний етап (n = 172)		КГ – констатувальний етап (n = 176)		КГ – контрольний етап (n = 176)	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Низький	63	36,4	29	16,9	66	37,3	52	29,5
Середній	75	43,4	86	50,0	76	43,0	85	48,3
Високий	34	20,2	57	33,1	34	19,7	39	22,2
Разом	172	100,0	172	100,0	176	100,0	176	100,0

Порівняльна таблиця узагальнених результатів діагностики рівнів сформованості правомірної поведінки підлітків на констатувальному та контрольному етапах експерименту (за середніми значеннями трьох критеріїв) дає можливість простежити як загальну динаміку змін у кожній групі, так і відмінності між експериментальною та контрольною групами після впровадження технології соціальної роботи ЗЗСО. Передусім важливо підкреслити, що на констатувальному етапі розподіли рівнів у групах були практично зіставними: в експериментальній групі низький рівень становив 36,4% (63 особи), середній – 43,4% (75 осіб), високий – 20,2% (35 осіб); у контрольній групі відповідно 37,3% (66 осіб), 43,0% (76 осіб) та 19,7% (35 осіб). Мінімальні розбіжності (у межах 0,3–0,9 відсоткових пункта) підтверджують початкову однорідність груп і коректність подальших порівнянь результатів.

Найбільш показовими є зміни в експериментальній групі між констатувальним і контрольним етапами. Частка підлітків із низьким рівнем зменшилась із 36,4% (63 особи) до 16,9% (29 осіб). Це означає зниження на 19,5 відсоткових пункта та скорочення кількості учнів із низьким рівнем на 34 особи. Така динаміка має принципове значення, оскільки саме низький

рівень у межах нашого дослідження відображає недостатність базових знань і уявлень про соціально-правові норми, нестійкість мотиваційно-ціннісних орієнтацій та проблеми поведінкової саморегуляції. Скорочення цієї категорії фактично свідчить про зниження частки підлітків, що потребують найбільш інтенсивних профілактичних інтервенцій.

Одночасно в експериментальній групі зафіксовано зростання середнього та високого рівнів. Частка учнів із середнім рівнем збільшилась із 43,4% (75 осіб) до 50,0% (86 осіб), тобто на 6,6 відсоткових пункту або на 11 осіб. Найбільш значущим є приріст високого рівня: з 20,2% (35 осіб) до 33,1% (57 осіб), що становить збільшення на 12,9 відсоткових пункту і на 22 особи. Сукупно це означає, що значна частина підлітків в ЕГ перемістилася з проблемного (низького) сегмента до більш стабільних сегментів (середнього й високого), причому приріст високого рівня є достатньо великим, щоб інтерпретувати його як результат саме цілеспрямованого впливу, а не випадкових коливань.

У контрольній групі також спостерігаються позитивні зміни, але вони істотно слабші за масштабом і структурою. Частка підлітків із низьким рівнем зменшилась із 37,3% (66 осіб) до 29,5% (52 особи). Це відповідає зниженню на 7,8 відсоткових пункту та скороченню на 14 осіб. Частка учнів із середнім рівнем збільшилась із 43,0% (76 осіб) до 48,3% (85 осіб) – на 5,3 відсоткових пункту (плюс 9 осіб). Натомість приріст високого рівня у контрольній групі є мінімальним: з 19,7% (35 осіб) до 22,2% (39 осіб), тобто лише на 2,5 відсоткових пункту (плюс 4 особи). Така динаміка узгоджується з тим, що в контрольній групі зміни могли бути зумовлені загальним впливом навчально-виховного процесу, віковим розвитком підлітків, окремими несистемними профілактичними заходами, але не спеціально організованою технологією соціальної роботи.

Найбільш переконливим для доведення ефективності технології є зіставлення груп на контрольному етапі. У контрольній групі низький рівень становить 29,5% (52 особи), тоді як в експериментальній – 16,9% (29 осіб).

Різниця складає 12,6 відсоткових пункту на користь експериментальної групи (на 23 особи менше учнів із низьким рівнем). Високий рівень, навпаки, в експериментальній групі становить 33,1% (57 осіб), а в контрольній – 22,2% (39 осіб), тобто експериментальна група має перевагу 10,9 відсоткових пункту (на 18 осіб більше учнів із високим рівнем). Відмінності за середнім рівнем є менш контрастними (50,0% в ЕГ проти 48,3% у КГ), що є закономірним: середній рівень у таких дослідженнях часто виступає «перехідною зоною», а основні ефекти технології проявляються саме у зменшенні низького та зростанні високого рівнів.

Додатково показовим є порівняння темпів змін у групах. Зменшення низького рівня в ЕГ становить 19,5 в.п., у КГ – 7,8 в.п.; тобто спад низького рівня в експериментальній групі є приблизно у 2,5 рази інтенсивнішим. Приріст високого рівня в ЕГ становить +12,9 в.п., у КГ – +2,5 в.п., тобто зростання високого рівня в експериментальній групі є більш ніж у 5 разів інтенсивнішим. Така різниця темпів змін є суттєвою і добре узгоджується з припущенням про результативність технології як системної, поетапної та ресурсно зорієнтованої соціальної роботи в умовах ЗЗСО.

Змістово наведені зрушення можна інтерпретувати як комплексний ефект впровадження технології соціальної роботи: скорочення низького рівня вказує на зменшення частки підлітків із недостатньою правовою обізнаністю, нестійкими ціннісними орієнтаціями та проблемною поведінковою саморегуляцією; приріст середнього рівня відображає розширення групи учнів із базовою сформованістю правомірної поведінки, однак ще не повністю стабільною; а приріст високого рівня підтверджує зростання кількості підлітків зі стійкою внутрішньою мотивацією до правомірної поведінки, сформованими знаннями та практиками самоконтролю й соціально схвальної взаємодії. У сукупності це дає підстави стверджувати, що впровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень серед підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітньої середньої школи забезпечило не лише загальне

покращення показників, а й якісну зміну структури розподілу рівнів у напрямі зростання частки підлітків із високим рівнем сформованості правомірної поведінки та істотного скорочення групи ризику.

Для статистичної перевірки ефективності розробленої технології соціальної роботи було здійснено порівняння розподілу підлітків експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості правомірної поведінки на констатувальному та контрольному етапах дослідження. Оскільки результуюча ознака була представлена порядковими категоріями (низький, середній і високий рівні), для аналізу частотних розподілів застосовано непараметричний критерій χ^2 Пірсона.

Нагадаємо, що на констатувальному етапі статистично значущих відмінностей між ЕГ та КГ не виявлено: $\chi^2 = 0,030$ при $df = 2$; $p = 0,985$. Оскільки $p > 0,05$, нульова гіпотеза про відсутність статистично значущих відмінностей між групами не відхилялася. Отриманий результат підтвердив статистичну однорідність експериментальної та контрольної груп до початку формувального впливу.

Повторне застосування критерію χ^2 Пірсона на контрольному етапі засвідчило іншу статистичну картину. За результатами контрольної діагностики отримано $\chi^2 = 9,867$ при $df = 2$; $p = 0,007$. Оскільки $p < 0,01$, нульову гіпотезу було відхилено та встановлено наявність статистично значущих відмінностей між експериментальною і контрольною групами після завершення формувального етапу дослідження. Значення V Крамера становило 0,168, що засвідчує наявність статистично підтвердженого ефекту.

Аналіз відсоткових показників дозволив визначити спрямованість установлених відмінностей. На контрольному етапі частка підлітків із низьким рівнем сформованості правомірної поведінки в ЕГ становила 16,9 %, тоді як у КГ – 29,5 %, тобто була нижчою на 12,6 відсоткового пункту. Водночас частка підлітків із високим рівнем в ЕГ досягла 33,1 % порівняно з 22,2 % у КГ, що становить перевагу ЕГ на 10,9 відсоткового пункту. За

середнім рівнем різниця між групами була незначною: 50,0 % в ЕГ та 48,3 % у КГ.

Отже, якщо на початку експериментальної роботи ЕГ і КГ статистично не відрізнялися за рівнями сформованості правомірної поведінки ($p = 0,985$), то після реалізації розробленої технології між ними було встановлено статистично значущі відмінності ($p = 0,007$). При цьому характер виявлених відмінностей полягав у суттєво меншій частці підлітків із низьким та більшій частці підлітків із високим рівнем сформованості правомірної поведінки в експериментальній групі. Сукупність отриманих результатів підтверджує результативність упровадженої технології соціальної роботи з профілактики правопорушень підлітків.

Отримані результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що висунута гіпотеза дослідження про ефективність технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків знайшла своє експериментальне підтвердження. Зафіксовані кількісні й якісні зміни у рівнях сформованості правомірної поведінки підлітків в експериментальній групі мають причинно-наслідковий характер і безпосередньо пов'язані з комплексною реалізацією структурних компонентів розробленої технології. Зокрема, когнітивний компонент технології забезпечив систематизацію правових знань і усвідомлення соціальних наслідків правопорушень; мотиваційно-ціннісний компонент сприяв формуванню внутрішньої мотивації до правомірної поведінки та переорієнтації ціннісних установок підлітків; поведінковий компонент створив умови для закріплення соціально схвальних моделей поведінки через практичну діяльність, тренування самоконтролю та конструктивної взаємодії. Взаємодія цих компонентів у межах системного, середовищного та ресурсного підходів зумовила синергетичний ефект, який проявився у випереджальних темпах позитивної динаміки експериментальної групи порівняно з контрольною та дозволяє розглядати розроблену технологію як ефективний, науково обґрунтований інструмент профілактики

правопорушень серед підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітньої середньої школи.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційної роботи здійснено експериментальну перевірку ефективності технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків. Проведення констатувального, формувального та контрольного етапів соціально-педагогічного експерименту дало змогу комплексно оцінити вихідний стан, динаміку змін і кінцеві результати формування правомірної поведінки підлітків за когнітивним, мотиваційно-ціннісним і поведінковим критеріями.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що переважна більшість підлітків експериментальної та контрольної груп перебувала на низькому та середньому рівнях сформованості правомірної поведінки, тоді як частка учнів із високим рівнем була незначною. Практично однаковий розподіл рівнів у групах підтвердив їхню початкову однорідність і створив необхідні методологічні передумови для проведення формувального етапу експерименту.

У процесі формувального етапу було впроваджено розроблену технологію соціальної роботи ЗЗСО, що передбачала системний, середовищний і ресурсний підходи до профілактики правопорушень, інтеграцію соціально-педагогічних, просвітницьких, превентивних і корекційно-розвивальних заходів, а також активне залучення ресурсів шкільного середовища та соціального оточення підлітків. Реалізація технології забезпечила цілеспрямований вплив на когнітивну, мотиваційно-ціннісну та поведінкову сфери особистості підлітків експериментальної групи.

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту показав наявність позитивної динаміки в обох групах, однак зміни в експериментальній групі є суттєво більш вираженими та системними. За узагальненими середніми показниками трьох критеріїв в експериментальній групі частка учнів із низьким рівнем сформованості правомірної поведінки зменшилася з 36,4% до 16,9%, тоді як у контрольній групі – лише з 37,3% до 29,5%. Одночасно в експериментальній групі зафіксовано істотне зростання частки учнів із високим рівнем – з 20,2% до 33,1%, тоді як у контрольній групі цей показник зріс незначно – з 19,7% до 22,2%.

Більш детальний аналіз за окремими критеріями підтвердив, що найбільш виразні позитивні зміни в експериментальній групі відбулися за поведінковим і мотиваційно-ціннісним критеріями, що свідчить не лише про зростання обізнаності підлітків щодо соціальних і правових норм, а й про формування внутрішньої мотивації до правомірної поведінки та закріплення соціально схвальних моделей поведінки в реальних життєвих ситуаціях. Зменшення кількості підлітків групи ризику та зростання частки учнів із високим рівнем правомірної поведінки підтверджує практичну результативність технології соціальної роботи в умовах загальноосвітньої середньої школи.

Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту показав, що темпи позитивних змін у експериментальній групі істотно перевищують відповідні показники контрольної групи. Це дозволяє стверджувати, що зафіксовані зрушення не можуть бути пояснені лише природним віковим розвитком підлітків або загальним впливом навчально-виховного процесу, а є результатом цілеспрямованого впровадження розробленої технології соціальної роботи.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи переконливо підтвердили ефективність технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків та засвідчили досягнення мети й завдань другого розділу

дослідження. Отримані експериментальні дані стали підґрунтям для формулювання загальних висновків дисертації та визначення перспектив упровадження розробленої технології в практику діяльності закладів загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

Проведений у дисертації аналіз теоретичних аспектів організації соціальної роботи закладів загальної середньої освіти як засобу профілактики правопорушень підлітків та експериментальне дослідження з впровадження розробленої технології соціальної роботи дозволили сформулювати наступні висновки:

1. У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення наукової проблеми організації соціальної роботи закладів загальної середньої освіти як засобу профілактики правопорушень підлітків.

2. Встановлено, що проблема профілактики правопорушень серед підлітків є складним міждисциплінарним явищем, яке вимагає комплексного підходу з урахуванням соціальних, психологічних, педагогічних і правових чинників. Аналіз наукових джерел засвідчив, що правопорушення підлітків доцільно розглядати не лише як юридичний факт, а як соціально зумовлений процес, пов'язаний із особливостями соціальної ситуації розвитку, впливом сім'ї, шкільного середовища та ширшого соціального контексту. Це обґрунтовує необхідність превентивної діяльності, спрямованої на раннє виявлення ризиків і формування захисних соціальних ресурсів.

3. Визначено, що соціальна робота виконує інтегративну, координаційну та превентивну функції, забезпечуючи узгодження дій різних суб'єктів профілактики, поєднання рівнів первинної, вторинної та третинної профілактики та наступність профілактичного впливу. Систематизація напрямів, форм і методів соціальної роботи з підлітками, сім'єю та шкільним середовищем дозволила розглядати соціальну роботу закладів загальної середньої освіти як цілісну систему профілактичного впливу, здатну реагувати на різні рівні соціального ризику.

4. Доведено, що ефективна реалізація технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи з профілактики правопорушень підлітків потребує чітко визначеного інструментарію, який забезпечує практичну

реалізацію її структурних компонентів і процедурної логіки. Інструменти у цьому контексті розглядаються не як ізольовані засоби впливу, а як сукупність організаційних, методичних, діагностичних і документальних рішень, що забезпечують керованість, відтворюваність і результативність профілактичної діяльності. Їх використання дозволяє перевести технологію з рівня концептуального опису у площину системної професійної практики.

5. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що переважна більшість підлітків експериментальної та контрольної груп перебувала на низькому та середньому рівнях сформованості правомірної поведінки, тоді як частка учнів із високим рівнем була незначною. Практично однаковий розподіл рівнів у групах підтвердив їхню початкову однорідність і створив необхідні методологічні передумови для проведення формувального етапу експерименту.

6. У процесі формувального етапу було впроваджено розроблену технологію соціальної роботи ЗЗСО, що передбачала системний, середовищний і ресурсний підходи до профілактики правопорушень, інтеграцію соціально-педагогічних, просвітницьких, превентивних і корекційно-розвивальних заходів, а також активне залучення ресурсів шкільного середовища та соціального оточення підлітків. Реалізація технології забезпечила цілеспрямований вплив на когнітивну, мотиваційно-ціннісну та поведінкову сфери особистості підлітків експериментальної групи.

7. Аналіз результатів контрольного етапу експерименту показав наявність позитивної динаміки в обох групах, однак зміни в експериментальній групі є суттєво більш вираженими та системними. За узагальненими середніми показниками трьох критеріїв в експериментальній групі частка учнів із низьким рівнем сформованості правомірної поведінки зменшилася з 36,4% до 16,9%, тоді як у контрольній групі – лише з 37,3% до 29,5%. Одночасно в експериментальній групі зафіксовано істотне зростання

частки учнів із високим рівнем – з 20,2% до 33,1%, тоді як у контрольній групі цей показник зріс незначно – з 19,7% до 22,2%.

8. Більш детальний аналіз за окремими критеріями підтвердив, що найбільш виразні позитивні зміни в експериментальній групі відбулися за поведінковим і мотиваційно-ціннісним критеріями, що свідчить не лише про зростання обізнаності підлітків щодо соціальних і правових норм, а й про формування внутрішньої мотивації до правомірної поведінки та закріплення соціально схвальних моделей поведінки в реальних життєвих ситуаціях. Зменшення кількості підлітків групи ризику та зростання частки учнів із високим рівнем правомірної поведінки підтверджує практичну результативність технології соціальної роботи в умовах загальноосвітньої середньої школи.

9. Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту показав, що темпи позитивних змін у експериментальній групі істотно перевищують відповідні показники контрольної групи. Це дозволяє стверджувати, що зафіксовані зрушення не можуть бути пояснені лише природним віковим розвитком підлітків або загальним впливом навчально-виховного процесу, а є результатом цілеспрямованого впровадження розробленої технології соціальної роботи.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи переконливо підтвердили ефективність технології соціальної роботи ЗЗСО як засобу профілактики правопорушень підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко, Т. Ф. (2017). Концепції та моделі соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді у зарубіжному досвіді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 21 (1), 33-47. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2017_21%281%29__5
2. Алексєєнко, Т. Ф. (2017). *Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді: Монографія*. ТОВ «Задруга».
3. Андрєєнкова, В. Л., Гайдук, В. І., Лунченко, Н. В., Матвійчук, М. М., Харківська, Т. А., & Чернець, К. О. (Упоряд.) (2018). *Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації та відновних практик у закладах освіти: Навчально-методичний посібник*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/protidia-bulingu/porozuminnyala-stradametodposibniksayt.pdf>
4. Андрєєнкова, В. Л., Левченко, К. Б., Матвійчук, М. М., & Мотиліук, М. О. (2024). *Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації однолітків: Навчально-методичний посібник* (2-ге вид., перероб. і допов.). ФОП БУРЯ О. Д.
5. Афанасьєва, В. В. (2011). *Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи* [Дис. на здобуття ступеня канд. пед. н., ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»]. <https://uacademic.info/ua/document/0411U006133>
6. Бандурка, О. М. (2014). Профілактика злочинності. *Вісник Південного регіонального центру Національної академії правових наук України*, 1, 115-124. https://prc.com.ua/wp-content/uploads/2021/01/vprc_2014_1_14.pdf
7. Бандурка, О. М., & Литвинов, О. М. (2012). *Стратегія і тактика протидії злочинності: Монографія*. Ніка Нова.
8. Безпалько, О. В. (Ред.). (2014). *Соціальна педагогіка: Навчальний посібник*. Академвидав.

9. Безпалько, О. В., Зверева, І. Д., & Веретенко, Т. Г. (2013). Соціальна педагогіка: Навчальний посібник. Академвидав.
10. Божко, І. (2024). Робота шкільної служби медіації. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*, 1(4), 177-186. <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.18893>
11. Бондар, В., Лях, Т., & Нохріна, І. (2023). Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. *Ввічливість. Humanitas*, 2, 3-11. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.1>
12. Бриндіков, Ю. Л., & Місінкевич, О. М. (2025). Детермінанти булінгу, його наслідки та шляхи локалізації: соціально-педагогічний аспект. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*, 1, 12-21. <https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-2>
13. Волканова, В. (2012). Абетка соціального педагога. *Соціальний педагог*, 2, 63.
14. Волошина, О. В. (2012). *Основи корекційної педагогіки*. ВДПУ імені М. Коцюбинського.
15. Вольнова, Л. М. (2016). *Профілактика девіантної поведінки підлітків: навчально-методичний посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» (для студентів спеціальності «Соціальна робота»)*. Київ.
16. Галян, О. І. (2020). *Соціальна педагогіка: навчальний посібник*. Львівський державний університет внутрішніх справ. https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3617/1/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3_%D0%9A%D0%9E%D0%97%D0%98%D0%A0%D0%84%D0%92_18-02-21.pdf
17. Гарасимів, Т. З. (2016). Історіографічні дослідження проблеми девіантної поведінки: тенденції та напрямки. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Юридичні науки»*, 850, 174-182. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_850_29
18. Гарасимів, Т. З. (2024). Правовий механізм профілактики девіантної поведінки неповнолітніх. *Науковий вісник Ужгородського національного*

університету. Серія «Право», 86(4), 203-209. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.86.1.4.33>

19. Гачак-Величко, Л. А. (2022). Девіантна поведінка неповнолітніх: до питання класифікації чинників. *Академічні візії*, 6-7, 39-44. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/49>

20. Головки, Н. І. (2017). *Соціальна профілактика правопорушень*: Навч. пос. ДП «Видавничий дім «Персонал».

21. Градецька, Н. М. (2010). *Сім'я як суб'єкт запобігання злочинності неповнолітніх* [Автореферат дисертації кандидата політичних наук].

22. Гуртовенко, Н. В. (2025a). Психологічні детермінанти корекції девіантної поведінки підлітків. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*. Серія: Педагогіка та психологія, 1, 25-31. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-4>

23. Гуртовенко, Н. В. (2025b). Результати ефективності психологічного консультування підлітків з ознаками девіантної поведінки. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*. Серія: Педагогіка та психологія, 2, 54-61. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-7>

24. Дідик, Н., & Співак, В. (2023). Соціально-психологічна робота з підлітками з агресивною поведінкою. *Ввічливість. Humanitas*, 2, 28-34. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.4>

25. Жук, В. О., & Макара, Л. М. (2023). Соціально-педагогічна робота з профілактики правопорушень серед підлітків. / Ю. Д. Бойчук, С. В. Бережна, М. П. Васильєва та ін. *Актуальні проблеми досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи*: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти (Харків, 19 травня 2023 р.) (С. 42-43). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

26. Журавель, Т., & Удовенко, Ю. (2022). *Профілактика деструктивної поведінки підлітків*: Навчально-методичний посібник. Видавництво ФО-П Буря О.Д.

27. Завацька, Л. М. (2010). *Технології професійної діяльності соціального педагога*: Навчальний посібник (2-ге вид.). Видавничий дім «Слово». https://library.udpu.edu.ua/library_files/433285.pdf
28. Заверико, Н. В. (2011). *Соціальна педагогіка*. Вид. дім «Слово».
29. Зверєва, І. Д., & Лактіонова, Г. М. (2012). *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. Центр навчальної літератури.
30. Зверєва, І. Д., & Лактіонова, Г. М. (Ред.). (2003). *Соціальна робота в Україні: Навч. пос. (2-ге вид., перероб. і допов.)*. Науковий світ. https://bahmat.at.ua/zvereva_socialna_robota.pdf
31. Зверєва, І., & Петрочко, Ж. (Ред.). (2007). *Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навчально-методичний комплекс*. Фенікс. <https://lib.uu.ua/wp-content/uploads/2024/03/intehrovani-sots.sluzhby.pdf>
32. Кабусь, Н. Д. (2025). *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти з практикумом: Метод. рекомендації до вивчення дисципліни «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти (з практикумом)» (для здобувачів спеціальності «Соціальна робота»)*. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/f11e56e1-1788-46cc-8e05-ddef85954a19/download>
33. Капська, А. Й. (Ред.). (2004). *Соціальна робота: Технологічний аспект: Навчальний посібник*. Центр навчальної літератури.
34. Капська, А. Й. (Ред.). (2011). *Соціальна педагогіка: Підручник (5-те вид., випр. і допов.)*. Слово.
35. Капська, А. Й., Олексюк, Н. С., Калаур, С. М., & Фалинська, З. З. (2010). *Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: навчально-методичний посібник*. Астон.
36. Капуляк, В. П. (2024). *Правове та організаційне забезпечення запобіганню правопорушенням, що вчиняються дітьми [Дисер. на здобуття ступеня доктора філософії]*. https://oduvs.edu.ua/uploads/dis_Kapuliak_761541f0c5.pdf

37. Караман, О. Л. (2002). Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи [Автореферат дисертації канд. пед. наук, Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка].

38. Караман, О. Л. (2014). Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими : навчально-методичний посібник. Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка».

39. Караман, О. Л. (2020). Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України [Дисер. на доктора пед. наук, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка].

40. Кияниця, З. П., & Петрочко, Ж. В. (2017). Соціальна робота із вразливими сім'ями та дітьми: посібник у двох частинах. Частина І: Сучасні орієнтири та ключові технології. ОБНОВА КОМПАНІ.

41. Клішевич, Н. А. (2011). Соціально-педагогічна робота з підлітками із делінквентною поведінкою (друга половина XX – початок XXI століття) [Автореферат дисер. канд. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка].

42. Ключко, О. О. (2017). Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки: навчально-методичний комплекс для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота». ФОП Цьома С. П.

43. Коваль, Л. Г., Зверева, І. Д., & Хлебик, С. Р. (1997). Соціальна педагогіка / соціальна робота: Навчальний посібник. ІЗМН.

44. Ком'яга, А. В., & Головка, В. М. (2022). Проблема поведінкової девіації молоді та профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. Південноукраїнський правничий часопис, 4 (2), 118-122. https://sulj.oduvs.od.ua/archive/2022/4/part_2/18.pdf

45. Корнієнко, М. В., & Сухарева, А. О. (2022). Європейський досвід подолання прояву протиправної поведінки в дитячому середовищі.

Південноукраїнський правничий часопис, 4 (2), 182-188.
https://sulj.oduvs.od.ua/archive/2022/4/part_2/28.pdf

46. Косьміна, М. М., Лютий, В. П. (2022). Програми шкільної медіації в Україні. *Grail of Science*, 2, 77-81. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.25.11.2022.12>

47. Кубіцький, С. О. (2013). Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: Навчальний посібник. ПП Лисенко М.М.

48. Курило, В. С., & Караман, О. Л. (2023). Поняття безпеки в глобальному, національному та індивідуальному вимірах. *Інноваційна педагогіка*, 64 (1), 166-172, <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.33>

49. Курило, В. С., & Караман, О. Л. (2024). Національна безпека як суспільний феномен: сутність і структура. *Інноваційна педагогіка*, 70(1), 164-168. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.35>

50. Кутнякова, І. С. (2009). Сім'я як об'єкт соціально-педагогічного впливу. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 4, 60-65.

51. Линник, Л. М. (2006). *Соціально-педагогічні засади профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками* [Автореферат дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

52. Лобанова, А., & Калашнікова, Л. (2017). Робота з підлітками-девіантами: соціологічний та психологічний аспекти: Підручник. Каравела.

53. Луковська, С. (2009). Модель роботи соціального педагога. Система соціального патронажу сім'ї. *Соціальний педагог*, 1, 37-54.

54. Лютий, В. П. (2012). Профілактика правопорушень неповнолітніх як напрям соціальної роботи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, (2), 54-61.

55. Лях, Т., Спіріна, Т., & Рогожинська, В. (2020). Принципи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 3 (27), 224-228. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203727>

56. Макаревич, О. (2008). Робота соціального педагога з сім'єю. *Соціальний педагог*, 12(24), 25-27.
57. Мальцева, О. І. (2021). Служба медіації в школі: досвід зарубіжних країн та України. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 6 (344), 188-196. <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9256>
58. Матвійчук, М. М., Харківська, Т. А., & Чернець, К. О. (2018). Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти: Навч.-метод. посібник. *ФОП Нічога С. О.*
59. Мафтин, Л. (Укл.). (2021). Профілактика та корекція відхилень поведінки: Навч.-метод. посібник. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.
60. Медицький, І. Б. (2008). Запобігання злочинності: Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів.
61. Микитенко, М. М. (2019). Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх у діяльності уповноваженого органу з питань пробації [Автореферат дисертації канд. пед. наук].
62. Миргород-Карпова, В. В., & Мурач, Д. В. (2022). Освітня медіація в Україні: проблеми та шляхи їх подолання. *Нове українське право*, 1, 137-145. <https://doi.org/10.51989/NUL.2022.1.21>
63. Моїсеєнко, К. (2009). Професійна діяльність соціального педагога: методичний посібник. Шкільний світ. https://library.udpu.edu.ua/library_files/423523.pdf
64. Москаленко, В. В. (2013). Соціалізація особистості: Монографія. Фенікс.
65. Мурашкевич, О. А. (2013). Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах. Вид-во ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка».
66. Некрасова, І. М. (2011) Психологія і педагогіка проблемних підлітків. Марич.

67. Нелюбіна, Д. (2006). Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. *Соціальна робота і охорона здоров'я*, (25), 9-14.
68. Немченко, С. Г. (2008). Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи: Монографія. ТОВ «Юго-Восток, ЛТД».
69. Омельченко, С. О., Тернопільська, В. І., Чернуха, Н. М., Співак, Я. О., Васильєва-Халатникова, М. О., Бакуліна, О. С., Костенко, Д. В., & Рутьян, Л. І. (2021). Соціальна робота: реалії та виклики часу: *навчально-методичний посібник*. Вид-во Б. І. Маторіна.
70. Опацький, Р. М. (2013). Ювенальна політика в Україні: теорія, правова основа, інституалізація: Монографія. Дике Поле.
71. Оржеховська, В. М. (1996). Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навч.-метод. посібник. ВіАн.
72. Острянюк, Т. С. (2014). Професійна діяльність соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі: Навч.-метод. посібник для студентів, які навчаються за напрямом підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка» денної та заочної форми навчання. Видавець Лозовий В.М.
73. Павелків, В., & Малахова, О. (2021). Соціальна депривація як чинник формування девіантної поведінки у підлітків. *Психологія: реальність і перспективи*. Збірник наукових праць РДГУ, 16, 156-165.
74. Панок, В. Г. (2012). Психологічна служба: Навч.-метод. пос. для студентів і викладачів. ТОВ «Друкарня Рута».
75. Парфанович, І. І. (2015). Специфіка реалізації соціально-педагогічної роботи з профілактики девіантної поведінки дівчат. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 35, 138-141. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2015_35_43
76. Парфанович, І. І., & Трубавіна, І. М. (2022). Діагностика і профілактика поведінкових девіацій: поняття, рисунки, таблиці: Навч.-метод. посібник. Харків.

77. Петрович, І. (2025). Особливості соціальної профілактики ризикованої та деструктивної поведінки підлітків в умовах воєнного стану. *Ввічливість. Humanitas*, 1, 121-128. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.1.17>
78. Пилипчак, О., & Раєвська, Я. (2025). Формування навичок соціальної відповідальності у підлітків з девіантними проявами. *Наукові праці МАУП. Психологія*, 1, 86-93. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.1.13>
79. Пилипчук, С. І. (2015). Взаємозв'язок особистісних якостей та стратегій поведінки в конфлікті в підлітковому віці. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 44 (48), 132-140. <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/37faa5a0-3ad6-4d41-91a6-0f9c8f441c7f/content>
80. Письмак, Л. (2007). Інноваційні підходи до соціально-педагогічної роботи з сім'єю у закладах освіти. *Соціальний педагог*, 12, 14-20.
81. Попадич, О. (2023). Правове виховання як напрям профілактики девіантної поведінки підлітків. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(52), 163-168. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.163-168>
82. Пундєв, В. В., & Басько, Г. П. (2025). Психолого-педагогічні аспекти профілактики девіантної поведінки у процесі соціалізації підлітків. *Ментальне здоров'я*, 4, 170-176. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.26>
83. Рибалко, В. В. (2014). Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: Навч.-метод. посібник. Інститут проблем виховання НАПН України.
84. Романова, А. С. (2022). Ювенальна превенція під час війни: особливості реалізації повноважень. *Аналітично-порівняльне правознавство*, 4, 408-411.
85. Рудкевич, Н. І. (2021). Методика соціально-педагогічної роботи: Навч.-метод. посібник.

86. Руденко, Л. А. (2014) Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості *Наукові записки Українського католицького університету*, 1 (IV). 198-207.

87. Савельєва, Н. М. (2020). Соціальна профілактика девіантної поведінки: навч. контент в оновленому форматі. ПНПУ. <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi67/0049479.pdf>

88. Самойлов, А. М. (2015) Організація самовиховання підлітків у процесі педагогічної профілактики девіантної поведінки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 44, 97-102. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2015_44_23

89. Самойлов, А. М. (2017). Профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи [Автореферат дисертації канд. пед. наук, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського]. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/0103d2ed-22ab-4829-bb24-31481f915cae>

90. Свінцова, П. (2019). Соціально-педагогічна робота з підлітками, схильними до правопорушень, у закладах середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 26 (2), 143-149. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/26.195902>

91. Семигіна, Т. В., & Мигович, І. І. (Ред.). (2005). Вступ до соціальної роботи: Навч. пос. Академвидав. https://library.udpu.edu.ua/library_files/401967.pdf

92. Сметаніна, Н. В., & Граб, Т. В. (2018). Кримінологічна характеристика злочинності неповнолітніх: сучасні тенденції. *Право і суспільство*, 6 (2), 173-177. https://pravoisuspilstvo.org.ua/archive/2018/6_2018/part_2/33.pdf

93. Соціальна робота: Навчальний посібник (Кн. II). (2002). Київ.

94. Стадник, А. Г., & Мелашенко, К. Д. (2024). Соціальна профілактика девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи. *Вісник*

Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія, 27, 150-160. <https://doi.org/10.34079/2226-2830-2024-14-27-150-160>.

95. Степаненко, В. І. (2019). Профілактика поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти: Монографія. Талком.

96. Степаненко, В. І. (2019). Соціально-педагогічна профілактика різних форм поведінкових девіацій обдарованих учнів: Навчально-методичний посібник для студентів спец. «Соціальна робота». Талком.

97. Степаненко, В. І. (2020). Профілактика поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти [Автореферат дис. доктора пед. наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»]. <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/5128/Stepanenko.pdf>

98. Степаненко, В. Л. (2012). Сутність і зміст профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*, 16 (251), 123-129. <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1158>.

99. Султанова, Н. В., & Рогальська-Яблонська, І. П. (2023). Соціально-педагогічна проблема профілактики та подолання насильства над дітьми в неблагополучних сім'ях. *Педагогічний альманах*, 53, 163-171. <https://doi.org/10.37915/pa.vi53.430>

100. Сурова, Ю. В. (2015). Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутнього соціального педагога до профілактики правопорушень підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі. / М. П. Васильєва (Ред.), *Актуальні проблеми соціально-педагогічних досліджень: Матеріали III студентської науково-практичної конференції (з міжнародною участю)* (с. 46). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

101. Терпелюк, В. В. (2015). *Соціально-педагогічна профілактика віктимної поведінки підлітків – учнів загальноосвітніх шкіл* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук].
102. Триньова, Я. О. (2014). Особливості кримінальної відповідальності неповнолітніх: Навч. посібник. Національна академія прокуратури України.
103. Трубавіна, І. М. (2008). Родиноцентричний підхід до соціально-педагогічної діяльності з сім'єю. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 3, 12-23.
104. Федорченко, Т. Є. (2011). Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: Монографія. Чабаненко Ю. А.
105. Фіцула, М. М., & Парфанович, І. І. (2008). Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: Навч.-метод. посібник (2-ге вид., перероб., допов.). Навч. книга – Богдан. https://profbook.com.ua/index.php?download_id=1318&product_id=8021&route=product%2Fproduct%2Fdownload
106. Хом'яченко, С. (2022). Аналіз причин злочинної поведінки неповнолітніх. *Права людини в епоху цифрових трансформацій*: Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції (22 лютого 2022 р., Київ, Україна) (с. 353-356). Тернопіль.
107. Цюман, Т. П., & Бойчук, Н. І. (2018). Кодекс безпечного освітнього середовища: методичний посібник. Київ. https://childfund.org.ua/Uploads/Files/books_pdf/KBOS_book.pdf
108. Шанскова, Т. І. (2006). Аналіз причин правопорушень неповнолітніх як підґрунтя соціально-педагогічної роботи з молоддю щодо профілактики злочинності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (30), 50-53.
109. Шевців, З. М. (2021). Основи соціально-педагогічної діяльності. Центр учбової літератури.

110. Юрків, Я. І. (2021). Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення [Автореферат дис. док-ра пед. наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»].

111. Aazami, A., Valek, R., Ponce, A. N., & Zare, H. (2023). Risk and protective factors and interventions for reducing juvenile delinquency: A systematic review. *Social Sciences*, 12(9), 474. <https://doi.org/10.3390/socsci12090474>

112. Allen-Meares, P. (2014). *Social work services in schools* (7th ed.). Pearson.

113. Bennett, T., & Holloway, K. (2004). Preventing Crime: What Works for Children, Offenders, Victims and Places. Willan Publishing.

114. Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.

115. Calafat, A., García, F., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2024). Antisocial behaviors at school: Analysis of normative and at-risk groups. *Children and Youth Services Review*, 166, 107918. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107918>

116. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

117. Farrington, D. P. (2003). Developmental and life-course criminology: Key theoretical and empirical issues – The 2002 Sutherland award address. *Criminology*, 41(2), 221-255. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb00987.x>

118. Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., & Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 91-106. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003>

119. Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
120. Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2022). Evaluation of the whole school restorative practices project: One-year impact on discipline incidents. *Journal of School Psychology, 95*, 58-71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.003>
121. Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Adolescent exposure to restorative practices and their perceptions of support, structure, and bullying in the school climate. *AERA Open, 10*. <https://doi.org/10.1177/23328584241288525>
122. Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention, 6*, 73-97. <https://doi.org/10.1007/BF01325432>
123. Hepworth, D. H., Rooney, R. H., Rooney, G. D., & Strom-Gottfried, K. (2017). *Direct social work practice: Theory and skills* (10th ed.). Cengage Learning.
124. Huang, F. L., Gregory, A., & Ward-Seidel, A. R. (2023). The impact of restorative practices on the use of out-of-school suspensions: Results from a cluster randomized controlled trial. *Prevention Science, 24*(5), 962-973. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01507-3>
125. Ko, M. Y., Rosenberg, S. M., & Meza, B. P. L. (2023). Perceptions of school climate shape adolescent health behavior: A longitudinal multi-school study. *Journal of School Health, 93*(6), 475-484. <https://doi.org/10.1111/josh.13274>
126. Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G., Scarpa, M., & Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

127. Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), S8-S23. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>
128. Mielke, M., & Farrington, D. P. (2021). School-based interventions to reduce suspension and arrest: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 56, 101518. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101518>
129. Mytton, J. A., DiGuseppi, C., Gough, D. A., Taylor, R. S., & Logan, S. (2002). School-based violence prevention programs: Systematic review of secondary prevention trials. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(8), 752-762. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.8.752>
130. Mytton, J., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R., & Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (3), CD004606. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004606.pub2>
131. Oesterle, S., Hawkins, J. D., Kuklinski, M. R., Fagan, A. A., Fleming, C., & Rhew, I. C. (2014). Variation in the sustained effects of the Communities That Care prevention system by baseline risk: A 12-year follow-up of a randomized controlled trial. *Prevention Science*, 15(2), 138-145. <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0365-y>
132. Payne, M. (2014). *Modern social work theory* (4th ed.). Oxford University Press.
133. Pinchak, N. P. (2024). A paradox of school social organization: Positive school climate, friendship network density, and adolescent violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(11), 2623-2641. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02034-2>
134. Saleebey, D. (Ed.). (2013). *The strengths perspective in social work practice* (6th ed.). Pearson.
135. Taheri, S. A., & Welsh, B. C. (2016). After-school programs for delinquency prevention: A systematic review and meta-analysis. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(3), 272-290. <https://doi.org/10.1177/1541204014567542>

136. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
137. Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
138. Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272. <https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>

СТРУКТУРА ТА ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗЗСО З ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ПІДЛІТКІВ

1) Структура технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень підлітків

Метою технології є попередження правопорушень серед підлітків шляхом системного впливу на соціальні ризики та ресурси розвитку, формування соціально відповідальної поведінки й створення безпечного підтримувального шкільного середовища.

Завдання технології конкретизують мету і можуть бути сформульовані як такі, що забезпечують послідовність профілактичного впливу:

- **діагностувати** соціальні ризики, потреби та ресурси підлітків, класів, шкільного середовища та сімей;
- **проектувати й планувати** профілактичну роботу школи як систему (універсальні заходи) і як адресні інтервенції (для груп ризику та підлітків із досвідом правопорушень);
- **реалізувати** комплекс профілактичних, корекційно-розвивальних і відновних інтервенцій на різних рівнях профілактики;
- **забезпечити соціальний супровід** підлітків, які перебувають у складних життєвих обставинах або мають високий рівень ризику;
- **координувати** міжвідомчу взаємодію та використання ресурсів громади;
- **здійснювати моніторинг і оцінювання** процесу та результатів, коригувати технологію на основі зворотного зв'язку.

Об'єкт технології – процес профілактики правопорушень серед підлітків у шкільному середовищі як соціально-педагогічний і соціально-робітничий процес.

Предмет технології – зміст, механізми, форми, методи й етапи

професійної соціальної роботи ЗЗСО, спрямовані на попередження правопорушень підлітків.

Цільові групи (адресати технології) доцільно визначати диференційовано за рівнями профілактики:

- **Універсальна група (первинна профілактика):** усі підлітки школи; педагогічний колектив; батьківська спільнота; учнівське самоврядування.

- **Група підвищеного ризику (вторинна профілактика):** підлітки з ознаками дезадаптації (системні порушення дисципліни, конфліктність, прогули, агресивні прояви, ранні адиктивні ризики, перебування в несприятливому сімейному контексті тощо); класи/групи з підвищеною конфліктністю; сім'ї, що потребують підтримки.

- **Група високого ризику/наслідків (третинна профілактика):** підлітки з досвідом правопорушень, обліку/взаємодії з ювенальною превенцією; ті, хто переживає кризові ситуації (насильство, втечі з дому, гострі конфлікти, віктимізація); сім'ї з комплексними проблемами; ситуації повторюваних порушень.

Суб'єкти реалізації технології (виконавці) в умовах ЗЗСО:

- фахівець із соціальної роботи/соціальний педагог (як координатор технології);
- практичний психолог (як партнер у діагностиці й корекційно-розвивальних інтервенціях);
- класний керівник, педагог-організатор, адміністрація школи (управлінська й середовищна складова);
- учнівське самоврядування (партнерський компонент, формування клімату);
- батьки/законні представники (сімейний ресурс і середовище);
- зовнішні партнери: служба у справах дітей, центр соціальних служб, ювенальна превенція, медичні служби, громадські організації, медіатори (міжвідомчий контур).

Ресурсне забезпечення технології включає:

- кадрові ресурси (відповідальні особи, розподіл ролей);
- організаційні ресурси (час у розкладі, шкільні правила/політики, канали комунікації);
- методичні ресурси (програми, інструменти діагностики, тренінгові модулі, протоколи реагування);
- інформаційні ресурси (реєстрація випадків, моніторингові дані, база контактів партнерів);
- партнерські ресурси (меморандуми, алгоритми скерування);
- матеріальні ресурси (простір для консультацій/груп, роздаткові матеріали).

Очікувані результати технології слід задавати на трьох рівнях:

- **індивідуальному:** зниження частоти ризикованих/протиправних дій; зростання самоконтролю, відповідальності, соціальних навичок; підвищення залученості до навчання; покращення комунікації з дорослими;
- **сімейному:** підвищення виховного потенціалу; покращення взаємодії «батьки–дитина»; підвищення участі батьків у підтримці;
- **шкільно-середовищному:** покращення шкільного клімату; зниження конфліктності/насилювання; зменшення прогульництва; підвищення ефективності міжвідомчої взаємодії та готовності школи до раннього реагування.

2) Етапи реалізації технології (процедурна логіка)

Етап 1. Діагностико-аналітичний

Мета етапу: отримати цілісне уявлення про стан шкільного середовища, рівні ризику та ресурси підтримки; визначити цільові групи; сформулювати пріоритети профілактики.

Ключові дії:

1. **Аналіз шкільного контексту** (шкільний клімат, дисциплінарні практики, наявні правила, частота конфліктів, інцидентів).
2. **Соціальна діагностика підлітків і груп:**

- виявлення груп ризику через спостереження, аналіз відвідуваності, звернення педагогів/батьків;

- первинні бесіди, анкетування (з дозволом і дотриманням етики), аналіз кейсів;

- визначення ризиків (сімейні, поведінкові, середовищні) і ресурсів.

3. **Діагностика сімейного контексту** (за потреби): бесіди з батьками, оцінка умов, визначення необхідності супроводу.

4. **Виявлення ресурсів школи та громади**: які служби доступні, хто партнер, які є програми.

5. **Формування “карти ризиків і ресурсів” школи**: узагальнений документ, який показує ключові проблеми й точки зростання.

Результат етапу: діагностичний висновок + визначені групи (універсальна / ризику / високого ризику), попередні гіпотези причин, перелік ресурсів і прогалин.

Етап 2. Проєктувально-планувальний

Мета етапу: перетворити діагностичні дані на чіткий план технології: структуру заходів, алгоритми реагування, розподіл ролей і ресурсів.

Ключові дії:

1. **Постановка конкретних цілей на навчальний рік/семестр** (на рівні школи й для груп ризику).

2. **Конструювання профілактичного пакета** за рівнями:

- первинний рівень: універсальні програми й середовищні зміни;
- вторинний: адресні групові та індивідуальні інтервенції;
- третинний: супровід, відновні практики, міжвідомчі маршрути.

3. **Розроблення алгоритмів і протоколів:**

- протокол раннього виявлення;
- протокол реагування на інцидент/конфлікт;
- протокол скерування до зовнішніх служб;
- етичний протокол (конфіденційність, інформована згода, безпека).

4. **План-графік реалізації**: календар профілактичних активностей;

відповідальні; ресурси.

5. Визначення показників моніторингу (що саме вимірюємо: прогули, конфлікти, звернення, повторні інциденти, участь у програмах).

6. Підготовка команди: внутрішні наради, узгодження ролей, методичні інструктажі.

Результат етапу: технологічна карта (паспорт технології) + річний/семестровий план + протоколи + система моніторингу.

Етап 3. Реалізаційний (впровадження інтервенцій)

Мета етапу: практичне впровадження технології як системи взаємопов'язаних дій на всіх рівнях профілактики.

3.1. Первинна профілактика (універсальна) – «школа для всіх»

Зміст: формування безпечного середовища, розвиток соціальних і правових компетентностей, позитивна шкільна культура.

Типові інтервенції:

- тренінгові заняття з життєвих навичок (комунікація, саморегуляція, вирішення конфліктів);
- профілактичні модулі з правової культури (у партнерстві з педагогами/ювенальною превенцією);
- програми протидії булінгу/насильству; розвиток політик «безпечна школа»;
- розвиток учнівського самоврядування, волонтерських/соціальних проєктів;
- просвітницька робота з батьками (позитивне батьківство, цифрові ризики, комунікація з підлітком).

3.2. Вторинна профілактика (селективна) – «групи ризику»

Зміст: адресна робота з підлітками, які демонструють ризиковану поведінку, але ще є «вікно можливостей» для стабілізації.

Типові інтервенції:

- короткострокові групові програми (соціальні навички, керування гнівом, медіація однолітків);

- індивідуальне консультування та мотиваційні бесіди;
- робота з класом/мікрогрупою (профілактика конфліктів, відновлення взаємин);
- робота з батьками (консультації, сімейні зустрічі, скерування за потреби);
- мінідоговір про підтримку (індивідуальний план змін: цілі, кроки, відповідальні).

3.3. Третинна профілактика (індикативна) – «високий ризик/наслідки»

Зміст: довготривалий супровід, ресоціалізація, запобігання повторним правопорушенням.

Типові інтервенції:

- соціальний супровід (кейс-менеджмент): план підтримки, контроль виконання, координація служб;
- відновні практики (медіація, відновні зустрічі) для зниження повторної конфліктності й стигматизації;
- інтеграційні заходи (повернення до навчання, участь у соціальних ролях);
- міжвідомчі кейс-наради з партнерами (за етичними правилами);
- робота з сім'єю (за потреби — через центр соціальних служб/службу у справах дітей).

Результат етапу: реалізовано пакет заходів; підлітки отримали підтримку; школа має працюючі протоколи реагування; працює система взаємодії.

Етап 4. Моніторингово-оцінювальний

Мета етапу: виміряти результативність і якість реалізації технології, встановити динаміку змін і визначити, що потребує корекції.

Ключові дії:

1. Поточний моніторинг процесу: охоплення програмами, відвідуваність занять, кількість звернень, дотримання протоколів.

2. Моніторинг результатів:

- кількісні індикатори (прогули, дисциплінарні випадки, конфлікти, повторні інциденти);
- якісні індикатори (зміни в поведінці, рівень залученості, покращення взаємин).

3. Оцінювання за рівнями:

- універсальний рівень: зміни шкільного клімату, відчуття безпеки;
- групи ризику: зниження проблемних проявів, підвищення навичок;
- третинний рівень: стабілізація, відсутність повторних інцидентів, реінтеграція.

4. Збір зворотного зв'язку: від підлітків, педагогів, батьків, партнерів.

5. Проміжний/підсумковий звіт для управлінських рішень і планування наступного циклу.

Результат етапу: доказова база ефективності + “карта корекцій” технології.

Етап 5. Корекційно-удосконалювальний (рефлексивний)

Мета етапу: удосконалити технологію на основі даних моніторингу; підвищити ефективність і стійкість результатів.

Ключові дії:

- корекція програмних модулів (посилення найбільш ефективних компонентів);
- уточнення критеріїв ризику та алгоритмів раннього виявлення;
- донавчання команди (методичні семінари, супервізія);
- перегляд партнерських маршрутів скерування;
- оновлення документації (протоколи, пам'ятки, чек-листи).

Результат етапу: технологія переходить у новий цикл як удосконалена система.

3) Інструменти та документація технології (як «матеріалізація» етапів)

- **паспорт технології** (мета, завдання, принципи, цільові групи, етапи,

відповідальні);

- **карта ризиків і ресурсів школи;**
- **анкета/чек-лист раннього виявлення** (для педагогів і соціального працівника);
- **карта індивідуального випадку** (для вторинного/третинного рівня);
- **індивідуальний план підтримки** (цілі, кроки, строки, відповідальні);
- **журнал/реєстр звернень і випадків** (з етичними обмеженнями доступу);
- **протоколи реагування** (конфлікт, булінг, насильство, прогули, ризик правопорушення);
- **протокол скерування** до служб і маршрут взаємодії;
- **моніторингові таблиці індикаторів** (процесу й результату);
- **звітність** (проміжна/підсумкова).

4) Критерії та показники результативності технології

Критерій 1. Поведінково-ризиковий

Показники: зниження порушень дисципліни, конфліктів, агресії, повторних інцидентів; зниження прогульництва.

Критерій 2. Соціально-компетентнісний

Показники: розвиток навичок саморегуляції, конструктивної комунікації, вирішення конфліктів, відповідального прийняття рішень.

Критерій 3. Сімейно-підтримувальний

Показники: зростання участі батьків, покращення взаємин, зниження сімейної конфліктності (за даними бесід/спостережень/анкет).

Критерій 4. Середовищний (шкільний клімат)

Показники: відчуття безпеки, довіра до дорослих, зниження булінгу, зростання включеності учнів.

Критерій 5. Організаційно-координаційний

Показники: дотримання протоколів, ефективність скерувань, кількість та якість партнерських кейс-нарад, безперервність супроводу.

Додаток Б

Критерії, показники, методики діагностики та рівні сформованості правомірної поведінки підлітків

Критерій	Показники	Рівні сформованості	Методики діагностики
Когнітивний	– знання соціальних і правових норм поведінки; – розуміння сутності правопорушень і відповідальності за них; – усвідомлення соціальних, правових та особистісних наслідків протиправної поведінки; – обізнаність щодо механізмів захисту прав і можливостей звернення по допомогу; – здатність аналізувати соціально-правові ситуації та розпізнавати ризики	Низький: фрагментарні знання, нерозуміння наслідків, труднощі в аналізі ситуацій; Середній: базові знання, часткове розуміння відповідальності, ситуативне застосування знань; Високий: системні знання, усвідомлення наслідків, здатність до аналізу й прогнозування	– тест «Правові ситуації та відповідальність»; – анкета для підлітків «Ризики правопорушень і профілактичні ресурси» (когнітивні блоки); – бесіди з підлітками; – аналіз відповідей на ситуаційні завдання
Мотиваційно-ціннісний	– ставлення до соціальних і правових норм; – домінування внутрішньої або зовнішньої мотивації дотримання правил; – ціннісне ставлення до відповідальності, справедливості,	Низький: байдужість до норм, страх покарання як провідна мотивація, толерантність до насильства; Середній: ситуативне прийняття норм, нестійка мотивація, залежність від обставин;	– анкета для підлітків «Ризики правопорушень і профілактичні ресурси» (мотиваційно-ціннісні блоки); – тест «Ставлення до відповідальності та відновлення»; – напівструктуровані інтерв'ю;

Критерій	Показники	Рівні сформованості	Методики діагностики
	поваги до інших; – неприйняття насильства, булінгу, правопорушень; – готовність визнавати помилки та відновлювати порушені взаємини	Високий: внутрішня мотивація, стійкі цінності, відповідальне ставлення до власних дій	– експертні оцінки педагогів
Поведінковий	– дотримання або порушення правил поведінки; – частота конфліктів, агресивних проявів; – рівень самоконтролю та емоційної регуляції; – здатність протистояти тиску однолітків; – участь у соціально схвальній та конструктивній діяльності	Низький: систематичні порушення, агресивність, імпульсивність, піддатливість тиску; Середній: нестійка поведінка, періодичні конфлікти, вибірковий самоконтроль; Високий: стабільна правомірна поведінка, саморегуляція, конструктивна активність	– скринінг-тест «Індекс ризику правопорушень»; – тест «Самоконтроль у конфлікті»; – тест «Відмова від тиску однолітків»; – карта спостереження педагога; – аналіз шкільної документації

Тематика групових дискусій та рефлексивних занять, реалізованих у межах упровадження технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень підлітків

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту з упровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків важливе місце посідали групові дискусії та рефлексивні заняття. Їх використання було спрямоване на формування мотиваційно-ціннісного ставлення підлітків до правомірної поведінки, розвиток рефлексивних умінь, усвідомлення особистої відповідальності за власні вчинки та внутрішнє прийняття соціальних і правових норм.

Тематика групових дискусій і рефлексивних занять добиралася з урахуванням вікових особливостей підлітків, актуальних проблем шкільного середовища та результатів констатувального етапу експерименту й охоплювала такі напрями:

Чому суспільству потрібні правила і норми поведінки.

Чи завжди порушення правил має наслідки?

Межа між жартом і правопорушенням.

Відповідальність як умова свободи особистості.

Чи можна виправдати порушення правил?

Тиск однолітків і особистий вибір підлітка.

Агресія, конфлікт і відповідальність за власні дії.

Моє ставлення до прав і обов'язків у шкільному середовищі.

Справедливість і відповідальність у міжособистісних стосунках.

Чи завжди мовчання означає нейтральність?

Бути свідком правопорушення: вибір і відповідальність.

Що означає правомірна поведінка в повсякденному житті.

Цінності, які визначають мої вчинки.

Відповідальність за себе і за інших.

Як я можу змінити власну поведінку на краще.

Групові дискусії та рефлексивні заняття проводилися в інтерактивному форматі й передбачали активну участь усіх учнів, обмін думками, аналіз життєвих ситуацій і власного досвіду. У процесі таких занять підлітки вчилися аргументувати власну позицію, слухати інших, усвідомлювати наслідки власних рішень і формувати внутрішню мотивацію до правомірної поведінки.

Систематичне використання групових дискусій і рефлексивних занять у межах реалізації технології соціальної роботи сприяло поглибленню ціннісних орієнтацій підлітків, розвитку їхньої самосвідомості та стало важливим чинником позитивних змін у рівнях сформованості правомірної поведінки, зафіксованих на контрольному етапі педагогічного експерименту.

**Приклади індивідуальних та групових корекційно-розвивальних
занять і вправ, використаних у межах реалізації поведінкового
компонента технології соціальної роботи ЗЗСО**

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту з упровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків застосовувалися індивідуальні та групові корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на формування навичок самоконтролю, управління емоціями та конструктивного розв'язання конфліктів. Наведені нижче приклади ілюструють практичну реалізацію поведінкового компонента технології.

Індивідуальне корекційне заняття «Пауза перед реакцією»

Метою заняття було формування навички усвідомленого контролю імпульсивних реакцій у конфліктних і провокативних ситуаціях. Під час заняття підліток аналізував типові ситуації, у яких він реагує емоційно або агресивно, визначав внутрішні та зовнішні чинники, що провокують таку поведінку. Далі відпрацьовувалася техніка короткої паузи перед реакцією, що включала усвідомлення емоційного стану, внутрішній рахунок і вибір альтернативної, соціально прийнятної моделі поведінки. Заняття завершувалося формуванням індивідуального алгоритму дій у складних ситуаціях.

Індивідуальне заняття «Конструктивне реагування на критику»

Заняття було спрямоване на зниження емоційної напруги у ситуаціях зауважень або критики з боку дорослих і однолітків. Учень аналізував власні реакції на критику, після чого відпрацьовувалися альтернативні моделі поведінки: уточнення змісту зауваження, формулювання власної позиції без агресії, прийняття відповідальності за помилки. Така робота сприяла зменшенню конфліктності та підвищенню рівня саморегуляції.

Групове корекційно-розвивальне заняття *«Емоції під контролем»*

Метою заняття було формування в підлітків навичок розпізнавання та регуляції власних емоцій. У процесі заняття учні вчилися визначати основні емоційні стани, їхні тілесні прояви та можливі наслідки для поведінки. Практична частина включала вправи на вербалізацію емоцій, моделювання конфліктних ситуацій і пошук безпечних способів зниження напруги. Рефлексивний етап дозволяв усвідомити зв'язок між емоційним станом і правомірною поведінкою.

Групове заняття *«Кроки до порозуміння»*

Заняття було спрямоване на формування навичок конструктивного розв'язання конфліктів. Учням пропонувалося поетапно проаналізувати конфліктну ситуацію, визначити позиції сторін, сформулювати власні потреби без звинувачень і знайти компромісне рішення. Відпрацювання цих кроків у парах і малих групах сприяло розвитку навичок ненасильницького спілкування та відповідальної взаємодії.

Групова вправа *«Мій алгоритм дій у складній ситуації»*

Метою вправи було формування готовності до правомірної поведінки в умовах ризику. Учні визначали типові ситуації, у яких виникає спокуса порушити правила, та розробляли власний покроковий план дій. Вправа сприяла розвитку самостійності, усвідомленості та здатності прогнозувати наслідки власних рішень.

Застосування наведених індивідуальних і групових корекційно-розвивальних занять забезпечило формування в підлітків навичок самоконтролю, управління емоціями та конструктивної взаємодії, що стало важливою умовою зростання рівнів сформованості правомірної поведінки, зафіксованих на контрольному етапі педагогічного експерименту.

**Кодекс честі учня загальноосвітньої середньої школи
(як інструмент формування безпечного освітнього середовища та
профілактики правопорушень підлітків)**

Кодекс честі учня загальноосвітньої середньої школи розроблено в межах упровадження технології соціальної роботи як засобу профілактики правопорушень підлітків. Документ спрямований на формування культури правомірної поведінки, взаємоповаги та відповідальності в шкільному середовищі й визначає основні принципи взаємодії учнів між собою, з педагогами та іншими учасниками освітнього процесу.

Загальні положення

Кодекс честі учня ґрунтується на принципах поваги до гідності кожної людини, відповідальності за власні вчинки, дотримання прав і свобод інших, а також усвідомлення наслідків порушення соціальних і правових норм. Дотримання положень Кодексу є проявом правомірної поведінки та активної громадянської позиції учня.

Принципи взаємодії в шкільному середовищі

Учень визнає цінність кожного члена шкільної спільноти та зобов'язується поважати гідність інших незалежно від їхніх особистісних особливостей, переконань або соціального статусу. У взаємодії з однолітками та дорослими учень дотримується принципів взаємоповаги, толерантності та недопущення будь-яких форм приниження, дискримінації або насильства.

Відповідальність за власну поведінку

Учень усвідомлює відповідальність за власні слова та дії, дотримується встановлених правил поведінки в закладі освіти та визнає необхідність дотримання соціальних і правових норм. У разі виникнення конфліктних ситуацій учень прагне до їх конструктивного розв'язання шляхом діалогу та взаєморозуміння.

Безпечне освітнє середовище

Учень сприяє створенню безпечного освітнього середовища, утримується від агресивної поведінки, булінгу, психологічного чи фізичного тиску, а також активно протидіє таким проявам. У випадку порушення прав або гідності іншої особи учень готовий звернутися по допомогу до педагогів, соціального педагога чи інших уповноважених осіб.

Чесність і справедливість

Учень дотримується принципів чесності та справедливості у навчальній діяльності та міжособистісних стосунках, поважає результати праці інших, не допускає обману, плагіату чи несправедливого привласнення результатів спільної роботи.

Відновлення порушених взаємин

У разі порушення норм Кодексу честі учень визнає відповідальність за свої дії та готовий брати участь у відновленні порушених взаємин шляхом вибачення, виправлення помилок і конструктивної взаємодії. Акцент робиться не на покаранні, а на відновленні довіри та взаємоповаги.

Участь у житті шкільної спільноти

Учень бере активну участь у житті шкільної спільноти, сприяє підтримці позитивного психологічного клімату, дотримується норм співжиття та проявляє соціальну відповідальність у спільних справах.

Кодекс честі учня використовується як орієнтир у щоденній взаємодії учасників освітнього процесу та як інструмент формування правомірної поведінки підлітків у межах навчально-виховного процесу загальноосвітньої середньої школи. Його положення слугують підґрунтям для розвитку безпечного освітнього середовища та профілактики правопорушень серед учнівської молоді.

Рольові ігри та моделювання соціально-правових ситуацій, використані в процесі впровадження технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень підлітків

У межах формувального етапу педагогічного експерименту з упровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків використовувався комплекс рольових ігор і моделювання соціально-правових ситуацій. Їх застосування було спрямоване на формування правомірної поведінки підлітків шляхом відпрацювання соціально схвальних моделей дій у ситуаціях морального та правового вибору.

Рольова гра «Конфлікт у класі»

Мета рольової гри полягала у формуванні навичок конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, розвитку емпатії та усвідомлення наслідків агресивної поведінки. Учасникам пропонувалася змодельована ситуація міжособистісного конфлікту між однокласниками, що виник унаслідок образ або провокацій. Учні виконували ролі сторін конфлікту, свідків і посередника. Після ігрової частини проводилася колективна рефлексія, під час якої аналізувалися причини конфлікту, можливі альтернативні способи поведінки та значення дотримання правил взаємоповаги в шкільному середовищі.

Рольова гра «Тиск однолітків»

Рольова гра була спрямована на формування здатності протистояти негативному впливу групи та приймати відповідальні рішення. У межах гри моделювалася ситуація, у якій підліток зазнає тиску з боку однолітків з метою залучення до порушення правил поведінки. Учасники виконували ролі ініціаторів ризикованої поведінки, підлітка, що перебуває під тиском, та спостерігачів. Обговорення результатів гри дозволяло учням усвідомити власні емоційні реакції та виробити ефективні стратегії відмови від участі в правопорушеннях.

Моделювання ситуації «Відповідальність за вчинок»

Метою цієї вправи було усвідомлення підлітками соціальних і правових наслідків власних дій. Учням пропонувалися ситуації, пов'язані з порушенням шкільних правил, псуванням майна або ігноруванням соціальних норм. У процесі обговорення визначалися порушені норми, можливі наслідки та шляхи відновлення порушених взаємин. Акцент робився не на покаранні, а на відповідальності та відновленні соціальної справедливості.

Рольова гра «Свідок правопорушення»

Гра була спрямована на формування активної громадянської позиції та відповідального ставлення до подій, що відбуваються в соціальному середовищі. Моделювалася ситуація, у якій підліток стає свідком правопорушної або асоціальної поведінки. Учні аналізували можливі варіанти дій, їхні наслідки та морально-правові аспекти вибору між байдужістю й відповідальною поведінкою.

Рольова гра «Моральний і правовий вибір»

Метою гри було формування здатності приймати рішення в умовах суперечливих моральних і правових вимог. Учасникам пропонувалися складні життєві дилеми, що не мали однозначного рішення. Під час обговорення учні аргументували власну позицію, співвідносили її з правовими нормами та соціальними цінностями, що сприяло розвитку критичного мислення й усвідомленості.

Моделювання ситуації «Відновлення порушених взаємин»

Ця форма роботи була спрямована на ознайомлення підлітків з елементами відновного підходу. Учні аналізували ситуації, у яких було завдано шкоди іншій людині або спільноті, та шукали способи відновлення довіри й взаєморозуміння. Така робота сприяла формуванню відповідальності, емпатії та готовності до виправлення власних помилок.

**Соціально корисні та волонтерські ініціативи, реалізовані в межах
упровадження технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики
правопорушень підлітків**

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту з упровадження технології соціальної роботи загальноосвітньої середньої школи як засобу профілактики правопорушень підлітків учні експериментальної групи були залучені до системи соціально корисних і волонтерських ініціатив, спрямованих на формування відповідальної соціальної позиції та правомірної поведінки.

У межах реалізації технології було організовано такі ініціативи:

1. Шкільний соціальний проєкт «Територія відповідальності» (упорядкування пришкільного простору).
2. Волонтерська ініціатива «Підтримка молодших» (наставництво для учнів молодших класів).
3. Благодійна акція зі збору допомоги для соціально вразливих категорій населення.
4. Участь у загальношкільних заходах із формування безпечного освітнього середовища.
5. Соціальні чергування як форма відповідальності за спільний простір школи.
6. Організація інформаційних кампаній щодо правил правомірної та безпечної поведінки.
7. Участь у роботі органів учнівського самоврядування.
8. Проведення тематичних заходів «Школа без насильства».
9. Допомога в організації шкільних і позашкільних соціальних подій.
10. Участь у волонтерських ініціативах громади (за погодженням зі школою та батьками).

Зазначені соціально корисні та волонтерські ініціативи були інтегровані в навчально-виховний процес школи та супроводжувалися систематичною рефлексією, що забезпечило їхній цілеспрямований профілактичний вплив і сприяло формуванню стійких установок на правомірну поведінку підлітків.

Тематика соціально-педагогічних тренінгів, реалізованих у межах впровадження технології соціальної роботи ЗЗСО з профілактики правопорушень підлітків

Мій вибір і його наслідки: відповідальність за власні вчинки.

Права та обов'язки підлітка в шкільному середовищі.

Що таке правомірна поведінка і чому вона важлива для кожного.

Правила, норми та межі: як вони працюють у повсякденному житті.

Соціальні й правові наслідки правопорушень.

Тиск однолітків: як сказати «ні» та зберегти власну позицію.

Конфлікт без насильства: стратегії конструктивного розв'язання.

Емоції під контролем: саморегуляція та відповідальна поведінка.

Агресія і відповідальність: альтернативи деструктивній поведінці.

Я і закон: особиста відповідальність у соціальному середовищі.

Відновний підхід: як виправляти помилки та відновлювати довіру.

Цінності, що визначають мою поведінку.

Моральний вибір у складних життєвих ситуаціях.

Правомірна поведінка як умова безпеки та взаємоповаги.

Моє майбутнє і мої рішення: життєва перспектива підлітка.

Зазначені тренінгові заняття реалізовувалися в інтерактивному форматі та поєднували інформаційно-просвітницькі, рефлексивні й практично орієнтовані завдання. Сукупність тренінгів забезпечила системний вплив на когнітивну, мотиваційно-ціннісну та поведінкову сфери особистості підлітків і сприяла формуванню стійких установок на правомірну поведінку в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої середньої школи.

Анкета для підлітків**«Ризики правопорушень і профілактичні ресурси»**

Призначення: комплексна діагностика поведінкових ризиків і захисних ресурсів (для 12–16/17 років).

Форма відповідей: шкала 1–5: 1 – «ніколи / зовсім не про мене», 2 – «рідко», 3 – «інколи», 4 – «часто», 5 – «дуже часто / повністю про мене».

Час: 12–15 хв.

Інструкція учню (на бланку):

«Анкета анонімна. Відповідай чесно. Немає “правильних” чи “неправильних” відповідей. Дані будуть використані лише в узагальненому вигляді».

Блок А. Порухення норм і ризикована поведінка (поведінковий критерій)

1. Я порушую правила школи, навіть якщо знаю, що буде покарання.
2. Я навмисне грублю вчителям або іншим дорослим у школі.
3. Я приходив/ла до школи без потреби прогуляти уроки (прогули).
4. Я брав/ла чужі речі без дозволу (навіть «на хвилинку»).
5. Я бився/лася або був/ла учасником бійки.
6. Я псував/ла майно школи або інших людей.
7. Я робив/ла те, що може нашкодити іншим, «для сміху» або «щоб показати силу».
8. Я брехав/ла дорослим, щоб уникнути відповідальності.
9. Я порушував/ла правила в компанії, бо «так роблять усі».
10. Я мав/ла конфлікти, які закінчувалися погрозами.

Блок В. Саморегуляція і контроль імпульсів (соціально-компетентнісний критерій)

11. Я можу зупинитися, навіть якщо дуже злюся.
12. Я часто роблю щось, а потім шкодую. *(зворотне)*
13. Якщо мене провокують, я можу не відповідати агресією.
14. Мені важко контролювати слова, коли я роздратований/а.
(зворотне)
15. Я вмію заспокоїтися без бійки/крику.
16. Я думаю про наслідки перед тим, як щось зробити.
17. Коли мені відмовляють, я легко «зриваюся». *(зворотне)*
18. Я можу попросити допомоги, якщо не справляюся з емоціями.

Блок С. Шкільна залученість і прив'язаність до школи (середовищний критерій)

19. Мені важливо ходити до школи.
20. Я відчуваю, що в школі мене поважають.
21. У школі є дорослі, яким я довіряю.
22. Мені байдуже, що буде з моїм навчанням. *(зворотне)*
23. Я беру участь у справах класу/школи (проекти, гуртки, події).
24. У моєму класі є справедливі правила.
25. Я часто відчуваю себе «зайвим/ою» у школі. *(зворотне)*

Блок D. Однолітки і тиск групи (ризики/ресурси)

26. Мої друзі підтримують мене, коли я хочу вчинити правильно.
27. У моїй компанії нормально порушувати правила. *(зворотне)*
28. Я роблю ризиковані речі, щоб не «випасти» з компанії.
(зворотне)
29. У мене є друзі, які вже мали серйозні проблеми через поведінку.
(зворотне)
30. Я можу сказати «ні», якщо друзі підштовхують до поганого.

Блок Е. Правосвідомість і ставлення до норм (правова компетентність)

- 31. Я розумію, чим відрізняється проступок від правопорушення.
- 32. Я знаю, які наслідки можуть бути за крадіжку/побиття/псування майна.
- 33. Якщо правило «несправедливе», його можна не виконувати. *(зворотне)*
- 34. Я вважаю, що відповідальність за вчинок – це нормально.
- 35. Я знаю, куди звернутися, якщо мене змушують зробити щось незаконне.

Блок Ф. Сімейна підтримка (сімейно-підтримувальний критерій)

- 36. Удома зі мною говорять спокійно навіть про складні речі.
- 37. Батьки/опікуни цікавляться моїм навчанням і друзями.
- 38. У моїй сім'ї часто конфлікти, крики, образи. *(зворотне)*
- 39. Я можу попросити підтримки вдома, коли маю проблеми.
- 40. Удома є правила, але вони зрозумілі й справедливі.

Ключ і підрахунок:

- Зворотні твердження: 12, 14, 17, 22, 25, 27, 28, 29, 33, 38
(перерахунок: 1↔5, 2↔4, 3=3).
- Підшкали:
 - Ризикована поведінка (1–10)
 - Саморегуляція (11–18)
 - Шкільна залученість (19–25)
 - Тиск однолітків (26–30)
 - Правосвідомість (31–35)
 - Сімейна підтримка (36–40)
- Інтерпретація: вищі бали = більше проявів ознаки (після реверсу)
 - Для «Ризикової поведінки» високі бали = **високий ризик**.
 - Для інших підшкал високі бали = **сильні ресурси**.

**Скринінг-тест для підлітків
«Індекс ризику правопорушень»**

Призначення: швидкий скринінг для формування груп ризику.

Форма: 12 запитань, відповіді 0–3: 0 – ніколи, 1 – 1 раз, 2 – 2–3 рази, 3 – 4+ разів (за останні 3 місяці).

Час: 5–7 хв.

Запитання (за останні 3 місяці):

1. Прогулював/ла уроки без поважної причини.
2. Брав/ла участь у бійці або штовханині, яка могла травмувати.
3. Погрожував/ла комусь фізично.
4. Принижував/ла когось систематично (офлайн/онлайн).
5. Псував/ла чуже майно.
6. Брав/ла чужі речі без дозволу.
7. Втікав/ла з дому або не повертався/лася вчасно без пояснень.
8. Був/ла в компанії, де щось незаконне робили інші, і не пішов/ла.
9. Приходив/ла у школу в стані, коли не міг/могла нормально вчитися (втома/сп'яніння/після нічних гулянь тощо).
10. У мене були конфлікти з поліцією/охороною/адміністрацією через поведінку.
11. Я носив/ла предмети, які можна використати для бійки.
12. Я відчував/ла, що можу «втратити контроль» і зробити щось небезпечне.

Підрахунок: сума 0–36.

Орієнтовні рівні: 0–8 низький; 9–17 помірний; 18–36 високий (група підвищеного ризику/поглиблена діагностика).

Анкета для педагогів/класних керівників
«Карта спостереження ризиків і ресурсів учня»

Призначення: експертна оцінка поведінки й адаптації.

Форма: 0–4 (0 – не спостерігається; 1 – поодинокі; 2 – періодично; 3 – часто; 4 – системно).

Час: 3–5 хв на учня.

Пункти:

1. Порушення дисципліни на уроках.
2. Конфлікти з однолітками.
3. Агресивні висловлювання/погрози.
4. Фізичні сутички.
5. Булінгова поведінка (ініціатор/учасник).
6. Віктимність (часто стає жертвою).
7. Прогоули/запізнення.
8. Різне падіння успішності/мотивації.
9. Ігнорування вимог дорослих.
10. Підозра на ризиковані компанії/вплив однолітків.
11. Позитивні ресурси: відповідальність, допомога іншим, участь у діяльності. *(оцінити також 0–4, але тут високий бал = ресурс)*
12. Контактність із дорослими, готовність до співпраці. *(ресурс)*

Інтерпретація: окремо підрахувати «ризики» (1–10) та «ресурси» (11–12).

Анкета для батьків/опікунів**«Сімейні умови та профілактичні ресурси»**

Форма: 1–5 (1 – зовсім ні, 5 – повністю так).

Час: 10 хв.

Блоки: комунікація, контроль/нагляд, конфлікти, підтримка навчання, ризики.

Пункти:

1. Ми регулярно обговорюємо зі дитиною її справи у школі.
2. Я знаю, з ким дружить моя дитина.
3. Я знаю, де дитина перебуває після школи.
4. У нашій сім'ї часто бувають конфлікти з образами. *(зворотне)*
5. Дитина може звернутися до мене по допомогу без страху.
6. Ми узгоджуємо правила і наслідки їх порушення.
7. Я відчуваю, що втрачаю контроль над поведінкою дитини.

(зворотне)

8. У сім'ї є дорослі, які підтримують дитину (родичі/наставники).
9. У дитини є стабільний режим (сон/харчування/навчання).
10. Я помічаю різкі зміни настрою/агресію у дитини. *(зворотне)*
11. Ми обговорюємо безпечну поведінку (вулиця/інтернет).
12. Дитина уникає розмов про друзів і справи. *(зворотне)*
13. У сім'ї є спільні справи/традиції.
14. Я співпрацюю зі школою, якщо є проблеми.
15. Удома дитину часто критикують/принижують. *(зворотне)*
16. Я вмію заспокоїти конфлікт без криків.
17. У нас є фінансові/побутові труднощі, що постійно напружують сім'ю. *(зворотне)*
18. Дитина має позитивні заняття (спорт, гурток, хобі).
19. Я знаю, куди звернутися по допомогу (психолог/соцслужби).

20. Я готовий/ва брати участь у профілактичних зустрічах/консультаціях.

Ключ: зворотні 4,7,10,12,15,17. Підшкали можна рахувати: «Підтримка/комунікація», «Нагляд», «Конфліктність», «Готовність до співпраці».

Шкала шкільного клімату
«Безпека, довіра, справедливість» - для підлітків

Форма: 1–5.

Час: 5–6 хв.

1. У школі я відчуваюся в безпеці.
2. У нашому класі прийнято поважати інших.
3. Якщо є конфлікт, дорослі реагують справедливо.
4. У школі є булінг, і з ним нічого не роблять. *(зворотне)*
5. Я знаю, до кого звернутися у школі, якщо мені небезпечно.
6. Учителі ставляться до учнів однаково, без “улюбленців”.
7. У школі мене можуть вислухати.
8. Правила у школі зрозумілі.
9. Покарання у школі принижують учнів. *(зворотне)*
10. У класі є підтримка, коли комусь важко.
11. Я бачу, що школа дбає про психологічний комфорт учнів.
12. Конфлікти у нас часто “вирішуються силою”. *(зворотне)*
13. Учні залучають до рішень, які їх стосуються.
14. У школі поважають гідність учня.
15. Я вірю, що у школі можна відновити справедливість, а не лише покарати.

Тест (ситуаційний)
«Правові ситуації та відповідальність»

Мета: оцінити *практичну правосвідомість* і здатність розпізнавати правопорушення/наслідки.

Форма: 10 міні-кейсів із 4 варіантами відповіді (1 правильна).

Час: 10–12 хв.

Оцінювання: 1 бал за правильну відповідь, максимум 10.

Інструкція: «Прочитай ситуацію й обери найкращу відповідь».

1. Учень взяв у роздягальні чужу куртку “на один день”, не питаючи. Це...

- A. Нормально, якщо поверне
- B. Жарт, якщо ніхто не бачив
- C. Порушення правил, але не правопорушення
- D. Протиправна дія (привласнення чужої речі) 

2. Підліток виклав у чат принизливий мем про однокласника, і його переслідують коментарями. Це...

- A. Звичайний жарт
- B. Кібербулінг (насильство/переслідування) 
- C. Вина жертви, бо “треба не реагувати”
- D. Лише “поганий настрій”

3. У школі учень штовхнув іншого так, що той упав і травмувався. Найперше, що треба зробити дорослим...

- A. Публічно присоромити винного
- B. Дізнатись “хто перший почав” і покарати
- C. Забезпечити безпеку і медичну допомогу, зафіксувати випадок 
- D. “Розвести по кутках”, не втручатися

4. Підліток погрожує “розправою” у соцмережі. Це...
- A. “Слова нічого не значать”
 - B. небезпечний сигнал, що потребує реагування ☒
 - C. Нормально, якщо ніхто не постраждав
 - D. Лише питання гумору
5. Однокласники змушують підлітка віддати гроші “на спільні потреби”, інакше б’ють. Це...
- A. “Так буває”
 - B. Дружній тиск
 - C. Вимагання/наси́льство ☒
 - D. Конфлікт, який “сам пройде”
6. Підліток зняв бійку на телефон і виклав у мережу. Найточніше:
- A. Він не причетний
 - B. Він допоміг розібратися
 - C. Це може підтримувати насильство і принижувати жертву ☒
 - D. Це “доказ”, тому можна
7. Учень умисно зламав шкільний стілець. Це...
- A. Дрібниця
 - B. Матеріальна шкода, що має наслідки ☒
 - C. Нормально, якщо попросить вибачення
 - D. “Школа багата”
8. У компанії пропонують “підставити” іншого, щоб уникнути покарання. Найкраще рішення:
- A. Погодитися, аби “не виділятися”
 - B. Відмовитися і звернутися по допомогу до дорослого ☒
 - C. Зробити, але “тихо”
 - D. “Все одно ніхто не дізнається”
9. Учень знає про булінг, але мовчить. Це...
- A. Найкраща стратегія

В. Нейтральна позиція

С. Мовчання може підтримувати насильство; треба шукати безпечний спосіб повідомити 

Д. “Не моя справа”

10. Якщо підлітка змушують зробити незаконну дію, він/вона має право...

А. Лише погодитися

В. Відмовитися і звернутися до дорослих/служб підтримки 

С. “Терпіти, бо так у житті”

Д. “Вирішувати силою”

Інтерпретація: 0–3 низький рівень практичної правосвідомості; 4–6 середній; 7–10 високий.

Тест (саморегуляція)**«Самоконтроль у конфлікті»**

Мета: виміряти контроль імпульсів і стратегії поведінки у конфлікті.

Форма: 12 тверджень, 1–5 (1 “ніколи”, 5 “майже завжди”).

Час: 7–8 хв.

Підрахунок: сума (після реверсу) 12–60; вищий бал = кращий самоконтроль.

1. Коли злюся, я можу зупинитися й мовчати.
2. Я підвищую голос, навіть якщо розумію, що це погіршує ситуацію. *(зворотне)*
3. Я можу відійти, щоб заспокоїтися.
4. Я одразу відповідаю образою на образу. *(зворотне)*
5. Я вмію пояснити, що мене зачепило, без крику.
6. Мені важко стримати руки, якщо мене штовхають. *(зворотне)*
7. Я можу попросити паузу в розмові.
8. Я часто “вибухаю” через дрібниці. *(зворотне)*
9. Я можу домовлятися, навіть якщо не погоджуюся.
10. Я “йду в конфлікт”, щоб показати, що я сильний/сильна. *(зворотне)*
11. Я можу визнати свою помилку.
12. Після конфлікту я думаю, як зробити краще наступного разу.

Зворотні: 2,4,6,8,10.

Інтерпретація: 12–28 низький самоконтроль; 29–44 середній; 45–60 високий.

Тест (життєві навички)**«Відмова від тиску однолітків»**

Мета: оцінити навички протистояння груповому тиску (ключове для профілактики).

Форма: 8 ситуацій, обрати 1 варіант (А–D).

Час: 6–7 хв.

Оцінювання: А=3 (оптимальна стратегія), В=2, С=1, D=0.

Ситуації (прикладні):

1. Друзі кажуть: «Пішли з уроків. Ти що, слабак?»
 - А. «Ні, я залишаюся. Якщо хочете – зустрінемося після уроків». 
 - В. «Добре, але ненадовго».
 - С. «Не знаю, може».
 - Д. «Піду, щоб не сварилися».
2. Компанія пропонує «пожартувати» над новеньким.
 - А. «Я не беру участі. Це принизливо». 
 - В. «Я просто подивлюся».
 - С. «Якщо всі – то й я».
 - Д. «Я почну першим».
3. Тебе підбурюють «взяти чуже» у роздягальні.
 - А. «Ні. Це чужа річ. Давайте повернемося до нормального». 
 - В. «Повернемо потім».
 - С. «Лише якщо ніхто не бачить».
 - Д. «Окей, це круто».
4. У чаті просять “злити” приватне фото іншого.
 - А. «Ні. Це порушення. Я не поширюю таке». 
 - В. «Лише близьким».

С. «Може, якщо він/вона винні».

Д. «Так, давай».

5. Друзі пропонують піти в місце, де “можуть бути проблеми”.

А. «Я не піду. Якщо хочете – краще інше місце». 

В. «Піду, але буду обережний/а».

С. «Не знаю».

Д. «Піду, бо це цікаво».

6. Тебе провокують на бійку перед іншими.

А. «Не буду битися. Відійду/покличу дорослого». 

В. «Трохи “налякаю”».

С. «Якщо він перший – тоді».

Д. «Вдарю, щоб поважали».

7. Друзі сміються з учителя й кличуть приєднатися.

А. «Я не буду. Це може мати наслідки». 

В. «Скажу щось дрібне».

С. «Якщо всі – то й я».

Д. «Зроблю найгірше».

8. Тобі кажуть: «Не розповідай дорослим, інакше ти зрадник».

А. «Безпека важливіша. Я звернуся до дорослого/фахівця». 

В. «Добре, мовчатиму».

С. «Поговорю з другом, але дорослим ні».

Д. «Зроблю вигляд, що не знаю».

Інтерпретація: 0–10 низька навичка відмови; 11–18 середня; 19–24 висока.

Тест (відновна орієнтація)
«Ставлення до відповідальності та відновлення»

Мета: виявити, наскільки підліток схильний до відновного мислення (важливо для технології соцроботи школи).

Форма: 10 тверджень, 1–5.

Час: 6 хв.

Підрахунок: сума (після реверсу) 10–50; високі бали = готовність до відповідальності/відновлення.

1. Якщо я завдав/ла шкоди, важливо її виправити.
2. Головне – уникнути покарання, а не розбиратися. *(зворотне)*
3. Я готовий/ва вислухати людину, якій я нашкодив/ла.
4. Після конфлікту краще “забути” і не повертатися до теми.
(зворотне)
5. Вибачення – це слабкість. *(зворотне)*
6. Домовленості мають виконуватися.
7. Якщо людина помилилася, їй можна допомогти змінитися.
8. Я вважаю, що “силою” можна відновити справедливість. *(зворотне)*
9. Я можу взяти відповідальність за свої слова і дії.
10. Я вмію запропонувати спосіб примирення.

Зворотні: 2,4,5,8.

Інтерпретація: 10–24 низька відновна орієнтація; 25–37 середня; 38–50 висока.

Тест (соціометричний модуль)
«Мікросоціометрія класу»

Мета: оцінити соціальний статус підлітків у класі як фактор ризику/ресурсу (ізоляція/відторгнення часто корелює з поведінковими проблемами).

Форма: 3 запитання, анонімно, лише код учня.

Час: 5 хв.

Процедура: кожен учень записує **3 прізвища** (або коди) на кожне запитання.

Запитання:

1. З ким із класу ти хотів/ла б працювати в парі над важливим завданням? (обери 3)
2. З ким ти хотів/ла б провести спільний позакласний час? (обери 3)
3. З ким тобі найважче взаємодіяти/домовлятися? (обери 3)

Обробка (коротко): підрахунок позитивних і негативних виборів; індекс прийняття/відторгнення; виявлення ізольованих та “конфліктних” учнів, а також мікрогруп. Це важливо для таргетованої роботи на вторинному рівні профілактики.

Довідки про впровадження

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Коби Лариси Миколаївни

з теми: «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб

профілактики правопорушень підлітків»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

за спеціальністю 231 – Соціальна робота

Результати дисертаційного дослідження на тему «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 «Соціальна робота», були впроваджені в освітньо-виховний процес Опорного закладу «Диканський ліцей імені М. В. Гоголя» та використані під час проведення дослідно-експериментальної роботи.

У межах експериментального дослідження в закладі освіти апробовано авторську технологію соціальної роботи, спрямовану на профілактику правопорушень серед підлітків та формування у здобувачів освіти правомірної поведінки, соціальної відповідальності та навичок конструктивної взаємодії.

У процесі впровадження результатів дисертаційного дослідження було реалізовано комплекс організаційно-педагогічних заходів, а саме:

- інтеграцію питань правового виховання та профілактики правопорушень у зміст освітнього процесу;
- формування безпечного освітнього середовища на засадах взаємоповаги, толерантності та партнерської взаємодії;
- проведення циклу тренінгів, інтерактивних лекцій, тематичних годин спілкування та рольових ігор із профілактичної тематики;
- розвиток учнівського самоврядування як механізму формування громадянської активності та відповідальної поведінки;
- залучення учнів до волонтерської діяльності та соціально значущих проєктів;

- здійснення індивідуального соціально-педагогічного супроводу підлітків групи ризику;
- налагодження ефективної взаємодії між педагогами, батьками, соціальними службами та представниками ювенальної превенції;
- проведення систематичного моніторингу рівня сформованості правомірної поведінки учнів.

У практичній діяльності закладу використовувалися розроблені автором методичні матеріали та рекомендації, зокрема програма реалізації технології соціальної роботи, комплекс тренінгових занять, матеріали профілактичних тематичних тижнів, модель функціонування учнівського самоврядування, рекомендації щодо індивідуальної роботи з підлітками групи ризику та інструментарій оцінювання ефективності профілактичної діяльності.

За результатами впровадження встановлено позитивну динаміку у формуванні правової культури учнів, підвищенні рівня їхньої соціальної активності та відповідальності, розвитку навичок безконфліктної комунікації й конструктивного розв'язання проблемних ситуацій. Відзначено також покращення психологічного клімату в учнівських колективах та підвищення ефективності взаємодії школи з батьками й соціальними партнерами.

Результати дисертаційного дослідження мають практичну значущість і рекомендуються для подальшого використання в діяльності закладів загальної середньої освіти як ефективний інструмент організації соціальної роботи з профілактики правопорушень серед підлітків.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 – Соціальна робота.

Директор



Надія ГОРЯЧУН

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Коби Лариси Миколаївни

з теми: «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб

профілактики правопорушень підлітків»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

за спеціальністю 231 – Соціальна робота

Результати дисертаційного дослідження на тему «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 «Соціальна робота», були впроваджені в освітній процес Приватного закладу загальної середньої освіти «IT STEP SCHOOL Полтава» та використані під час проведення дослідно-експериментальної роботи.

У межах реалізації експериментального дослідження в діяльність закладу освіти було інтегровано авторську технологію соціальної роботи, спрямовану на профілактику правопорушень серед підлітків, формування їхньої правової культури, соціальної відповідальності та навичок безпечної поведінки в сучасному інформаційному просторі.

Практичне впровадження результатів дослідження передбачало реалізацію комплексу організаційно-педагогічних заходів, зокрема:

- інтеграцію профілактичного та правопросвітницького змісту в освітній процес;
- створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища;
- проведення інтерактивних тренінгів, тематичних дискусій, рольових ігор та кейс-стаді з питань правомірної поведінки;
- формування цифрової культури та відповідальної поведінки учнів у мережі Інтернет;

- організацію діяльності учнівського самоврядування та залучення здобувачів освіти до соціальних і волонтерських ініціатив;
- здійснення індивідуального соціально-педагогічного супроводу підлітків, які потребують особливої педагогічної уваги;
- розвиток партнерської взаємодії між педагогами, батьками, соціальними службами та іншими суб'єктами профілактичної діяльності;
- впровадження системи моніторингу рівня сформованості правомірної поведінки та соціальної компетентності учнів.

У процесі експериментальної роботи використовувалися розроблені автором програма профілактичної діяльності, комплекс тренінгових занять, методичні рекомендації щодо організації індивідуальної роботи з підлітками групи ризику, матеріали тематичних профілактичних тижнів, «Кодекс честі учня», а також авторський діагностичний інструментарій для оцінювання ефективності соціально-профілактичної роботи.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження сприяло підвищенню рівня правової обізнаності та соціальної відповідальності учнів, розвитку навичок конструктивної комунікації, зниженню конфліктності в учнівському середовищі та формуванню позитивного соціально-психологічного клімату в закладі освіти.

Результати дослідження мають практичне значення для вдосконалення системи соціальної роботи в сучасних закладах загальної середньої освіти різних типів власності та можуть бути рекомендовані для широкого використання в освітній практиці.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 – Соціальна робота.



Людмила БОЙЧЕНКО

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Коби Лариси Миколаївни

з теми: «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб
профілактики правопорушень підлітків»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 231 – Соціальна робота

Результати дисертаційного дослідження на тему «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 «Соціальна робота», були впроваджені в освітній та виховний процес Опорного закладу «Диканська загальноосвітня школа I–III ступенів Диканської селищної ради Полтавського району Полтавської області» та використані під час проведення дослідно-експериментальної роботи.

У ході формувального етапу соціально-педагогічного експерименту в діяльність закладу освіти було впроваджено авторську технологію соціальної роботи, спрямовану на профілактику правопорушень серед підлітків та формування в них правомірної поведінки.

Практичне впровадження результатів дослідження передбачало використання комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних заходів, зокрема:

- інтеграцію профілактичного змісту в освітній та виховний процес;
- створення й підтримку безпечного освітнього середовища;
- реалізацію програми розвитку учнівського самоврядування та волонтерської діяльності;
- організацію тренінгових занять, рольових ігор, тематичних тижнів профілактики правопорушень і правового виховання;

- здійснення індивідуального соціально-педагогічного супроводу підлітків групи ризику;
- активізацію співпраці педагогічного колективу, батьків, соціальних служб та представників підрозділів ювенальної превенції;
- запровадження системи моніторингу рівня сформованості правомірної поведінки учнів.

У практичній діяльності закладу використовувалися розроблені автором методичні матеріали, зокрема програма профілактичної роботи, «Кодекс честі учня», сценарії тренінгових занять і тематичних заходів, рекомендації щодо організації індивідуальної роботи з підлітками групи ризику, а також критерії, показники та рівні сформованості правомірної поведінки підлітків.

За результатами впровадження відзначено позитивні зміни у розвитку правової обізнаності учнів, підвищення рівня їхньої соціальної відповідальності, активності в громадському житті школи, покращення соціально-психологічного клімату учнівських колективів та зниження проявів поведінкових порушень.

Результати дисертаційного дослідження мають практичну цінність і можуть бути рекомендовані для використання в діяльності закладів загальної середньої освіти з метою вдосконалення системи соціальної роботи та профілактики правопорушень серед підлітків.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 – Соціальна робота.

Директор



Людмила СИМАЧЕНКО



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ
ЛУБЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЛУБЕНСЬКОГО РАЙОНУ
АКАДЕМІЧНИЙ ЛІЦЕЙ ІМЕНІ БРАТІВ ШЕМЕТІВ
ЛУБЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЛУБЕНСЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

просп. Володимирський, 62/1, м. Лубни, Полтавська область, 37502

тел./факс: (05361) 71-774, 71-620, lbschool2@ukr.net

Код ЄДРПОУ 25165950 р/р UA568201720314221008301079973

МФО 820172 Державна казначейська служба України м. Київ

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Коби Лариси Миколаївни
на тему: «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб
профілактики правопорушень підлітків»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 231 – Соціальна робота**

Результати дисертаційного дослідження на тему «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків», поданого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 – Соціальна робота, були впроваджені в освітньо-виховний процес Академічний ліцей імені братів Шеметів Лубенської міської ради Лубенського району Полтавської області

У процесі дослідно-експериментальної діяльності на базі ліцею здійснено апробацію авторської технології соціальної роботи. Запропоновані підходи спрямовані на запобігання девіантній поведінці підлітків, виховання в них правової культури, а також формування соціальної відповідальності та навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Практичне впровадження наукових результатів передбачало комплекс організаційно-педагогічних заходів, зокрема: інтеграцію правопросвітницького та профілактичного змісту в навчальні програми; формування безпечного та толерантного освітнього середовища, заснованого на засадах партнерства; впровадження інтерактивних форм роботи з учнями; розвиток системи учнівського самоврядування як дієвого інструменту громадянського виховання; активізацію участі учнівської молоді у волонтерських проєктах; організацію цілеспрямованого соціально-педагогічного супроводу осіб, що потребують

посиленої уваги; координацію взаємодії між учасниками освітнього процесу, родинами учнів, службами соціального захисту та підрозділами ювенальної превенції; упровадження механізмів систематичного моніторингу стану правосвідомості здобувачів освіти.

Методичне забезпечення реалізації авторської технології включило розроблені здобувачем програми соціальної роботи, індивідуальні картки підтримки, сценарії просвітницьких заходів, модель учнівського самоврядування, а також діагностичний інструментарій для оцінки ефективності профілактичної діяльності.

Впровадження результатів дослідження засвідчило позитивні зрушення: підвищився рівень правової грамотності та соціальної активності учнів, сформувалися навички конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Також зафіксовано оптимізацію морально-психологічного клімату в колективах та покращення співпраці ліцею із зовнішніми соціальними партнерами.

Таким чином, результати дисертаційної роботи мають високий практичний потенціал і є рекомендованими для застосування в установах загальної середньої освіти як ефективний інструментарій соціально-профілактичної діяльності.

Директор



Наталія БРЕКАЛО



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ ЛУБЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЛУБЕНСЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

АКАДЕМІЧНИЙ ЛІЦЕЙ «ЄВРОПЕЙСЬКИЙ»
ЛУБЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЛУБЕНСЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Монастирська, 36, м.Лубни, Полтавська область 37500,
тел. офіс - 0(5361) 70-838; тел./факс - 0(5361) 72-810
e-mail: schoolsuncity-6@ukr.net Код ЄДРПОУ 24559947

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Коби Лариси Миколаївни
на тему: «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб
профілактики правопорушень підлітків»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 231 – Соціальна робота**

Результати дисертаційного дослідження на тему «Соціальна робота закладів загальної середньої освіти як засіб профілактики правопорушень підлітків», поданого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 – Соціальна робота, були впроваджені в освітньо-виховний процес Академічного ліцею «Європейський» Лубенської міської ради Лубенського району Полтавської області.

У межах дослідно-експериментальної роботи на базі закладу освіти відбулася апробація авторської технології соціальної роботи. Її впровадження мало на меті мінімізацію правопорушень серед підлітків, а також плекання у здобувачів освіти правової культури, почуття соціальної відповідальності та вміння будувати конструктивні міжособистісні стосунки.

Практична реалізація отриманих результатів охопила широкий спектр організаційно-педагогічних дій, зокрема: включення правопросвітницьких та профілактичних тем до освітніх програм; розбудову безпечного середовища, базованого на засадах партнерства, толерантності та взаємоповаги; організацію просвітницьких заходів (інтерактивних лекцій, тренінгів, рольових ігор, тематичних годин); стимулювання учнівського самоврядування як інструменту розвитку громадянської свідомості; залучення молоді до волонтерських та соціально вагомих ініціатив; надання адресного соціально-педагогічного

супроводу підліткам, які належать до груп ризику; консолідацію зусиль педагогів, родин учнів, профільних соціальних служб та органів ювенальної превенції; запровадження постійного моніторингу за рівнем правосвідомості учнів.

Для супроводу практичної діяльності закладу було застосовано комплекс авторських методичних розробок, серед яких: програма впровадження технології соціальної роботи, методики для індивідуальної підтримки, сценарії тренінгів і тематичних тижнів, концепція учнівського самоврядування, а також інструментарій для оцінювання результативності проведеної роботи.

Аналіз результатів впровадження свідчить про позитивні зміни: спостерігається зростання правової свідомості та соціальної активності учнів, формування навичок безконфліктного спілкування та вміння ефективно вирішувати складні життєві ситуації. Окрім того, відзначено покращення морально-психологічного клімату в колективах та посилення партнерської взаємодії школи із соціумом.

Отже, результати дисертаційного дослідження вирізняються практичною цінністю та можуть бути рекомендовані для широкого впровадження в системі загальної середньої освіти як дієвий механізм соціально-профілактичної роботи.

Директор



Лариса ДЕРКАЧ