НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

ПОГОДЖЕНО
Декан гуманітарно-педагогічного факультету
_____ Інна САВИЦЬКА
(підпис)
«___» _____ 2026 р.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ
В.о. завідувача кафедри соціальної роботи та реабілітації
_____ Тетяна ГРИГОРЕНКО
(підпис)
«___» _____ 2026 р.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему «Формування навичок безпечної поведінки у підлітків засобами соціально-профілактичного консультування»

Спеціальність: І10 «Соціальна робота та консультування»
Освітня програма: «Соціальна робота»
Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

Гарант освітньої програми:
д-р пед. наук, професор _____ Ірина СОПІВНИК

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи:
д-р пед. наук, професор _____ Ірина СОПІВНИК

Виконала: _____ Тетяна МОНІЧ

«___» _____ 2026 р.

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. завідувача кафедри соціальної роботи та реабілітації,
к. пед. н., доцент
_____ Тетяна ГРИГОРЕНКО
«___» _____ 2026 року

З А В Д А Н Н Я
ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧУ
Моніч Тетяні Сергіївні

Спеціальність: І10 «Соціальна робота та консультування»
Освітня програма: «Соціальна робота»
Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна
Тема магістерської кваліфікаційної роботи: «Формування навичок безпечної поведінки у підлітків засобами соціально-профілактичного консультування», затверджена наказом ректора НУБіП України від "13" листопада 2025 р. №2788 «С»
Термін подання завершеної роботи на кафедру 18 листопада 2026 р.
Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи наукові праці з питань безпечної поведінки підлітків, соціальної профілактики та консультування, нормативно-правові акти України у сфері захисту прав дітей і надання соціальних послуг, методичні матеріали міжнародних організацій щодо формування життєвих навичок підлітків і запобігання ризикованій поведінці.
Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Уточнити сутність і структуру навичок безпечної поведінки підлітків та охарактеризувати чинники ризику й ресурси підтримки, що впливають на їх формування.
2. Обґрунтувати можливості соціально-профілактичного консультування як засобу формування навичок безпечної поведінки у підлітків і визначити організаційно-етичні умови його проведення.
3. Визначити критерії й показники оцінювання навичок безпечної поведінки підлітків та розробити інструменти для їх оцінювання в навчальних ситуаціях.
4. Розробити й апробувати програму соціально-профілактичного консультування з формування навичок безпечної поведінки у підлітків 13–15 років і підготувати методичні матеріали для її реалізації.

Перелік графічного матеріалу: таблиці, рисунки, мультимедійна презентація, постер.

Дата видачі завдання "08" грудня 2025 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи _____ Ірина СОПІВНИК

Завдання прийняла до виконання _____ Тетяна МОНІЧ

РЕФЕРАТ

Магістерська кваліфікаційна робота Тетяни Моніч «Формування навичок безпечної поведінки у підлітків засобами соціально-профілактичного консультування» складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і 12 додатків. Загальний обсяг роботи становить 73 сторінки, з них 53 сторінка основного тексту. У роботі наведено 7 таблиць, з яких 1 подано в основному тексті та 6 – у додатках. Список використаних джерел налічує 68 найменувань.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати зміст та організаційно-етичні умови соціально-профілактичного консультування й розробити програму формування навичок безпечної поведінки у підлітків 13–15 років.

У першому розділі розкрито сутність і структуру навичок безпечної поведінки підлітків, охарактеризовано чинники ризику та ресурси підтримки. Розглянуто соціально-профілактичне консультування як метод соціальної роботи, окреслено правові та етичні вимоги до його проведення.

У другому розділі на основі аналізу документів запропоновано модель консультаційного циклу. Вона охоплює розпізнавання ризикованої ситуації, вибір і відпрацювання безпечного способу дії та звернення по допомогу. Визначено критерії й спостережувані показники виконання навчальних завдань, запропоновано інструменти оцінювання.

У третьому розділі представлено авторську програму «Безпечні рішення та підтримка», що охоплює вісім консультаційно-навчальних зустрічей для підлітків 13–15 років. Заняття спрямовано на розпізнавання ризиків, дотримання особистих меж, протидію груповому тиску, безпечну поведінку в цифровому середовищі та звернення по допомогу. Розроблено сценарії занять, ситуаційні завдання, робочі аркуші та матеріали для спостереження.

Практичне значення роботи полягає в розробленні програми та методичних матеріалів, які можуть бути використані для підготовки профілактичної роботи з підлітками в закладах освіти й установах соціальної

сфери. Ефективність програми підлягає перевірці під час подальшого пілотування.

Ключові слова – підлітки, безпечна поведінка, соціально-профілактичне консультування, життєві навички, соціальна підтримка, профілактична програма.

ЗМІСТ

ВСТУП 6

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ……. 10

1.1. Сутність і структура навичок безпечної поведінки підлітків 10

1.2. Чинники ризику та ресурси підтримки у формуванні навичок безпечної поведінки підлітків..... 15

1.3. Соціально-профілактичне консультування у формуванні навичок безпечної поведінки підлітків 19

Висновки до першого розділу 24

РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ……. 25

2.1.Вітчизняний і зарубіжний досвід формування навичок безпечної поведінки у підлітків ……..25

2.2. Модель консультаційного циклу з формування навичок безпечної поведінки підлітків …… 29

2.3. Критерії, показники та інструменти оцінювання навичок безпечної поведінки підлітків у навчальних ситуаціях .....……34

Висновки до другого розділу 38

РОЗДІЛ 3 ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПРОФІЛАКТИЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ……...39

3.1. Мета, структура та зміст програми для підлітків 13–15 років 39

3.2. Організація та методика проведення консультаційно-навчальних занять 43

3.3. Аналіз результатів апробації програми 47

Висновки до третього розділу 50

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 51

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 54

ДОДАТКИ 62

ВСТУП

Актуальність теми. Формування безпечної поведінки підлітків доцільно розглядати не лише як засвоєння правил, а як набуття способів дії в ситуаціях невизначеності, тиску та обмеженого доступу до підтримки. Знання про небезпеку може бути недостатнім, якщо підліток не має змоги відмовитися, не знає доступного дорослого або очікує покарання за повідомлення про проблему. Тому предметом соціальної роботи стають одночасно особисті навички, доступність допомоги та умови взаємодії дитини із середовищем.

ВООЗ визначає підлітковий вік у межах 10–19 років і пов’язує цей період із фізичними, когнітивними та психосоціальними змінами. В офіційному огляді організації наголошено на потребі підлітків у доступній інформації, життєвих навичках, належних послугах і підтримувальному середовищі [1]. У цій роботі практичну програму адресовано вужчій групі 13–15 років. Це проєктне обмеження для конкретизації завдань, а не універсальна вікова періодизація.

Нормативною передумовою роботи є визнання дитини носієм прав. Конвенція ООН про права дитини поєднує найкращі інтереси дитини, врахування її думки, повагу до приватності та захист від насильства [2, ст. 3, 12, 16, 19]. Відповідно, профілактична консультація не може будуватися на приниженні, примусовому розкритті приватного досвіду або перекладанні відповідальності за насильство на постраждалу дитину.

Проблема дослідження полягає у необхідності перевести загальні вимоги до безпеки у конкретний зміст консультаційної взаємодії: що саме має навчитися робити підліток, як організувати вправляння, які умови необхідні для звернення по допомогу та яким чином відрізнити засвоєння навчального матеріалу від реального зниження ризиків. У роботі не стверджується, що такої методичної роботи раніше не існувало. Завдання полягає у розробленні цілісного, прозорого й придатного для подальшого обговорення варіанта програми.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати, розробити й апробувати

програму соціально-профілактичного консультування з формування навичок безпечної поведінки у підлітків 13–15 років.

Об’єкт дослідження – процес формування навичок безпечної поведінки у підлітків.

Предмет дослідження – програма соціально-профілактичного консультування з формування навичок безпечної поведінки у підлітків 13–15 років.

Завдання дослідження:

1. Уточнити сутність і структуру навичок безпечної поведінки підлітків та охарактеризувати чинники ризику й ресурси підтримки, що впливають на їх формування.
2. Обґрунтувати можливості соціально-профілактичного консультування як засобу формування навичок безпечної поведінки у підлітків і визначити організаційно-етичні умови його проведення.
3. Визначити критерії й показники оцінювання навичок безпечної поведінки підлітків та розробити інструменти для їх оцінювання в навчальних ситуаціях.
4. Розробити й апробувати програму соціально-профілактичного консультування з формування навичок безпечної поведінки у підлітків 13–15 років і підготувати методичні матеріали для її реалізації.

Методи дослідження. Аналіз наукових і методичних джерел застосовано для уточнення сутності та структури навичок безпечної поведінки підлітків. Аналіз нормативно-правових документів використано для визначення вимог до захисту прав дитини й організації консультування. Порівняння та узагальнення дали змогу систематизувати чинники ризику, ресурси підтримки й підходи до профілактичної роботи. Моделювання застосовано для визначення послідовності консультаційної взаємодії, а методичне проєктування – для розроблення програми, сценаріїв занять та інструментів оцінювання.

Теоретичне значення та новизна результатів. Уточнено зміст поняття «навички безпечної поведінки підлітків» і конкретизовано його когнітивний,

ціннісно-мотиваційний, емоційно-регулятивний та поведінково-комунікативний компоненти. Запропоновано модель консультаційного циклу, яка пов’язує цільові навички з навчальними вправами та спостережуваними показниками їх виконання.

Особистий внесок здобувачки. Тетяна Моніч розробила програму «Безпечні рішення та підтримка», підготувала сценарії восьми консультаційно-навчальних зустрічей, ситуаційні завдання, робочі аркуші та матеріали для спостереження за виконанням вправ.

Практичне значення результатів. Програму й методичні матеріали можуть використовувати соціальні працівники та соціальні педагоги для підготовки групових занять та індивідуальних консультацій із підлітками 13–15 років. Ситуаційні завдання й матеріали для спостереження дають змогу фіксувати, як підліток розпізнає ризик, обирає спосіб дії та формулює звернення по допомогу в навчальній ситуації.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати теоретичного аналізу представлено 27 жовтня 2026 року на круглому столі «ІДЕЇ, ЩО ПРОДОВЖУЮТЬ ЖИТИ. Капська А.Й. – людина, вчитель, науковець: наукова школа, педагогічна спадщина, сучасність». Тема представлених матеріалів – «Теоретичні аспекти формування навичок безпечної поведінки у підлітків засобами соціально-профілактичного консультування».

На захист винесено такі положення.

1. Обґрунтування структури навичок безпечної поведінки підлітків та організаційно-етичних умов їх формування засобами соціально-профілактичного консультування.
2. Модель консультаційного циклу та критерії й показники оцінювання дій підлітків у навчальних ситуаціях.
3. Програму соціально-профілактичного консультування «Безпечні рішення та підтримка» для підлітків 13–15 років і методичні матеріали для її реалізації.

Структура та обсяг роботи. Магістерська кваліфікаційна робота містить вступ, три розділи, загальні висновки, список використаних джерел і додатки. У першому розділі висвітлено теоретичні й нормативні аспекти формування навичок безпечної поведінки підлітків. У другому обґрунтовано модель консультування та описано методику оцінювання. У третьому представлено авторську програму й матеріали для її реалізації. Загальний обсяг роботи становить 73 сторінки, основний текст викладено на 53 сторінках. Робота містить 7 таблиць, 2 рисунки і 12 додатків на 11 сторінках. Список використаних джерел налічує 68 найменувань.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

1.1. Сутність і структура навичок безпечної поведінки підлітків

Безпечна поведінка підлітка виявляється в тому, як він діє в ситуаціях, що можуть загрожувати його здоров'ю, гідності, приватності або безпеці інших людей. У повсякденному житті такі ситуації часто потребують кількох рішень поспіль. Підліткові потрібно помітити ознаки небезпеки, зрозуміти, у чому вона полягає, визначити доступні способи реагування та за потреби залучити допомогу. Наприклад, у разі систематичних образ у груповому чаті важливо розпізнати характер поведінки однолітків, вирішити, як припинити небажану взаємодію, і звернутися до людини, яка має можливість підтримати та захистити. Якість рішення в такій ситуації залежить від уміння оцінити обставини й виконати конкретну дію.

Вікові особливості мають значення для розуміння того, як підлітки оцінюють ризик і приймають рішення. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає підлітковий вік у межах 10–19 років. Цей період супроводжується інтенсивними фізичними, когнітивними й психосоціальними змінами, що позначаються на взаємодії з оточенням і способах прийняття рішень [1]. Р. Дал та співавтори звертають увагу на можливості навчання й розвитку, які відкриваються в підлітковому віці [43]. Е. Крон і Р. Дал підкреслюють значення соціальної та емоційної залученості підлітків і гнучкості їхніх цілей у різних ситуаціях [44]. У контексті безпечної поведінки це дає підстави враховувати, хто присутній у момент прийняття рішення, чого підліток очікує від інших учасників ситуації та які наслідки для взаємин із ними він передбачає.

У цій роботі зміст навичок конкретизовано для підлітків 13–15 років, яким адресовано програму соціально-профілактичного консультування. Для цієї групи відібрано ситуації зі шкільного, міжособистісного й цифрового середовища. Такі ситуації дають змогу розглянути безпечну поведінку через

рішення, які підліток може зрозуміти, пояснити й відпрацювати. Наприклад, у завданні про небажаний онлайн-контакт можна запропонувати визначити ознаку ризику, обрати спосіб завершення розмови та пояснити, за яких обставин доцільно звернутися по допомогу. У завданні про груповий тиск можна відпрацювати коротку відмову та спосіб вийти із ситуації, якщо однолітки продовжують наполягати.

У межах дослідження безпечну поведінку підлітків визначаємо як сукупність дій, спрямованих на запобігання можливій шкоді для себе й інших або зменшення її наслідків. Такі дії можуть передувати виникненню загрози, здійснюватися безпосередньо під час небезпечної ситуації або бути відповіддю на подію, яка вже відбулася. Наприклад, обмеження доступу до особистих даних є запобіжною дією, припинення спілкування після отримання погроз – дією у відповідь на загрозу, а повідомлення про погрози дорослому – способом залучення допомоги. У кожному випадку зміст безпечної поведінки визначається характером ситуації та можливостями підлітка вплинути на неї.

У системі соціальної роботи безпечну поведінку доцільно розглядати в контексті прав дитини. Конвенція ООН про права дитини передбачає право дитини висловлювати власну думку, право на захист приватності та захист від усіх форм насильства [2, ст. 12, 16, 19]. Ці положення важливі для розуміння особистих меж, права відмовитися від небажаної взаємодії та можливості повідомити про порушення. Водночас відповідальність за реагування на загрозу й організацію захисту несуть дорослі та відповідні установи. Такий підхід узгоджується з матеріалами ВООЗ і ЮНІСЕФ, у яких розвиток життєвих навичок підлітків розглядається разом із підтримкою з боку дорослих і створенням безпечного середовища [4; 18]. Тому, визначаючи доступні способи дії, потрібно враховувати, до кого підліток може звернутися, яким способом і якої відповіді може очікувати.

Навички безпечної поведінки підлітків визначаємо як набуту здатність розпізнавати ознаки ризику, оцінювати можливі наслідки, обирати й виконувати доступні дії для запобігання шкоді або її зменшення та звертатися

по допомогу за потреби. У цьому визначенні безпечна поведінка описує дії, вчинені в конкретній ситуації, а навички характеризують здатність підлітка виконувати такі дії. Наприклад, підліток може знати, що в разі цькування слід звернутися до дорослого. Щоб застосувати це знання, йому потрібно визначити, хто може допомогти, повідомити про те, що сталося, і сформулювати, якої саме допомоги він потребує. Під час навчання ці дії варто відпрацьовувати в кількох ситуаціях, які відрізняються обставинами та доступними способами підтримки.

Теоретичною підставою для такого розуміння є рамка переносних навичок ЮНІСЕФ. Вона охоплює когнітивні, соціальні та емоційні навички, які людина може застосовувати в різних життєвих контекстах [3]. У матеріалах ЮНІСЕФ для роботи з підлітками розвиток життєвих навичок пов’язано з активною участю в навчанні та практичним застосуванням набутого досвіду [6]. Для цілей цієї роботи переносність означає, що підліток може застосовувати загальний спосіб дії, пристосовуючи його до нових обставин. Так, здатність розпізнати тиск може знадобитися і в розмові з друзями, і під час спілкування в мережі. У першому випадку доступною відповіддю може бути чітка відмова й вихід із ситуації, у другому – завершення цифрового контакту, блокування співрозмовника або звернення по допомогу.

Доцільність включення до профілактичної роботи завдань на саморегуляцію, прийняття рішень і комунікацію обґрунтовують дослідження соціально-емоційного навчання. У метааналізі Дж. Дерлака та співавторів участь у шкільних програмах соціально-емоційного навчання супроводжувалася поліпшенням соціально-емоційних навичок, ставлень і поведінкових показників [19]. Р. Тейлор та співавтори простежили позитивні результати таких програм і під час відкладених вимірювань [20]. Метааналіз К. Сіпріано та співавторів засвідчив, що результати програм залежать, зокрема, від їхнього змісту, контексту та якості реалізації [21]. Для цього дослідження наведені праці є підставою для добору вправ, у яких підлітки мають аналізувати ситуацію, регулювати власну реакцію та практикувати способи взаємодії з іншими. Конкретний зміст вправ визначається тими загрозами й способами

реагування, які розглядаються в авторській програмі.

На основі аналізу джерел і змісту дій підлітків у ситуаціях ризику в роботі запропоновано чотирикомпонентну структуру навичок безпечної поведінки, яка охоплює когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-регулятивний і поведінково-комунікативний компоненти. Кожен із них характеризує окремий аспект готовності підлітка діяти в небезпечній або невизначеній ситуації. Їх розмежування допомагає визначити, які саме знання, ставлення та способи дії потрібно розвивати під час консультування.

Когнітивний компонент охоплює знання про ознаки загрози, здатність аналізувати ситуацію й оцінювати можливі наслідки різних рішень. Його зміст розкривається в тому, чи може підліток визначити, що саме створює ризик, якої інформації бракує та які способи реагування доступні. Наприклад, отримавши повідомлення з проханням терміново надіслати код підтвердження, підліток має звернути увагу на характер запиту, оцінити наслідки передавання коду та визначити, як перевірити справжність звернення. У навчальній ситуації цей компонент виявляється в аргументації рішення. Пояснення, чому певна ознака вказує на ризик, дає більше інформації про розуміння ситуації, ніж вибір готового варіанта відповіді.

Ціннісно-мотиваційний компонент охоплює ставлення до власної безпеки й безпеки інших, повагу до гідності та особистих меж, а також готовність діяти відповідно до цих цінностей. Його значення особливо помітне тоді, коли безпечне рішення може суперечити очікуванням групи. Наприклад, однолітки спонукають підлітка поширити приватне фото іншої людини, подаючи це як жарт. Підліткові потрібно усвідомити можливу шкоду, визнати право іншої людини на приватність і визначити власну позицію. Цей компонент виявляється також у ставленні до звернення по допомогу. Розуміння того, що просити підтримки допустимо, створює підставу для конкретного звернення, особливо коли самостійно змінити ситуацію складно.

Емоційно-регулятивний компонент характеризує здатність помічати власне емоційне напруження, враховувати його вплив на рішення та

застосовувати доступні способи саморегуляції. У небезпечній або невизначеній ситуації підліток може відчувати страх, розгубленість, сором чи гнів. У навчальній вправі важливо відпрацювати дії, які допомагають зберегти можливість вибору. Такими діями можуть бути коротка пауза перед відповіддю, відтермінування рішення під тиском або припинення спілкування, якщо обставини це дозволяють. Наприклад, отримавши провокативне повідомлення, підліток може відкласти відповідь і звернутися до дорослого, якому довіряє. У ситуації безпосередньої загрози пріоритетними залишаються вихід у безпечне місце та залучення допомоги.

Поведінково-комунікативний компонент охоплює виконання обраної дії та здатність спілкуватися з іншими для припинення загрози або отримання підтримки. До нього належать уміння чітко відмовитися, припинити небажану взаємодію, повідомити про подію та сформулювати прохання про допомогу. У зверненні важливо передати достатньо інформації для реагування. Наприклад, підліток може сказати дорослому, що образливі повідомлення повторюються, пояснити, чому він почувається в небезпеці, і попросити допомогти припинити цькування. До цього компонента належить і здатність обрати інший доступний канал підтримки, якщо перше звернення залишилося без належної відповіді. У навчальних ситуаціях такі вміння можна відпрацьовувати через короткі діалоги, усне формулювання звернення або складання повідомлення.

Виокремлені компоненти взаємопов’язані й можуть виявлятися в межах однієї ситуації. Коли однолітки підштовхують підлітка до небезпечної дії, він має розпізнати тиск, оцінити можливі наслідки, визначити власну позицію, впоратися з напруженням і висловити рішення. Залежно від обставин безпечною відповіддю може бути відмова, вихід із ситуації або негайне звернення по підтримку. Під час консультування розмежування компонентів допомагає з’ясувати, що саме викликає труднощі. Один підліток може розпізнавати ризик, але потребувати практики у формулюванні відмови. Інший може вміти описати проблему, проте не знати, до кого звернутися. Відповідно добираються завдання, які дають змогу відпрацювати потрібний спосіб дії.

Для подальшого оцінювання важливо розрізняти знання правил, виконання дій у навчальній ситуації та застосування навичок у повсякденному житті. Відповідь на запитання про правила безпеки дає інформацію про те, що підліток знає. Аналіз кейсу або рольова вправа дають змогу спостерігати, як він розпізнає ризик, обґрунтовує рішення чи формулює звернення за заданих умов.

1.2. Чинники ризику та ресурси підтримки у формуванні навичок безпечної поведінки підлітків

Можливість діяти безпечно залежить від того, наскільки підліток розуміє ситуацію, які способи реагування йому доступні та чи може він розраховувати на підтримку. Підліток може знати, що в разі цькування потрібно повідомити дорослого, і водночас вагатися, якщо попередні звернення залишалися без відповіді або якщо він побоюється розголошення. У цьому разі труднощі виникають як на етапі прийняття рішення, так і під час його виконання. Тому аналіз формування навичок безпечної поведінки охоплює особливості підлітка та умови, у яких він навчається, спілкується й отримує допомогу.

У межах дослідження чинниками ризику вважаємо обставини, які підвищують імовірність потрапляння підлітка в небезпечну ситуацію або ускладнюють вибір і виконання безпечної дії. Ресурси підтримки розуміємо як особисті можливості підлітка та доступні йому джерела допомоги, які сприяють розпізнаванню загрози, прийняттю рішення та його реалізації. Один чинник може набувати різного значення залежно від обставин. Наприклад, прагнення зберегти належність до групи може ускладнювати відмову від ризикованої пропозиції, а належність до групи, у якій поважають особисті межі, полегшує відмову й звернення по підтримку. Такий підхід узгоджується з психосоціальною моделлю Р. Джессора, у якій ризикована поведінка підлітків розглядається у зв’язку з особистісними та соціальними умовами [45].

На індивідуальному рівні до чинників ризику належать труднощі з розпізнаванням ознак загрози, обмежений досвід прийняття рішень у складних ситуаціях і брак практики у формулюванні відмови чи прохання про допомогу. У підлітковому віці соціальний контекст і емоційна значущість ситуації впливають на те, які наслідки людина бере до уваги та наскільки важливими для неї є реакції оточення [41; 44]. Так, під час обговорення навчального випадку підліток може перелічити кілька прийнятних способів дії. Під тиском однолітків він може зосередитися на найближчому наслідку – ризику втратити схвалення групи – й мати менше часу для обдумування відповіді. Для формування навички важливо відпрацьовувати доступні способи дії саме за умов обмеженого часу або соціального тиску.

Індивідуальними ресурсами є здатність помічати власне напруження, досвід самостійного прийняття рішень і вміння звертатися по підтримку. Практичне значення має наявність кількох способів реагування. Якщо підліток уміє сформулювати коротку відмову, вийти із ситуації або зв’язатися з людиною, якій довіряє, він може обрати дію відповідно до обставин. Рамка переносних навичок ЮНІСЕФ передбачає розвиток когнітивних, соціальних та емоційних умінь, застосовних у різних життєвих контекстах [3]. Для підлітків 13–15 років це означає, що одну дію доцільно відпрацьовувати за різних умов. Наприклад, звернення по допомогу можна практикувати в особистій розмові, у письмовому повідомленні та в ситуації, коли перший адресат не відповів.

На рівні сім’ї значення мають характер спілкування між підлітком і дорослими та досвід отримання допомоги після повідомлення про проблему. Якщо підліток очікує осуду, покарання чи позбавлення доступу до телефону, він може відкладати розмову про небажаний онлайн-контакт навіть тоді, коли розуміє загрозу. Ресурсом підтримки є можливість обговорити ситуацію з дорослим, який вислухає підлітка, з’ясує, що сталося, і допоможе визначити подальші дії. У рекомендаціях ВООЗ щодо підтримки батьків і

піклувальників належне ставлення до дитини та якість взаємин із нею розглядаються як важливі напрями запобігання жорстокому поводженню [36]. У контексті безпечної поведінки сімейна підтримка набуває конкретної форми, коли підліток знає, з ким може поговорити, а дорослий готовий допомогти йому впоратися із ситуацією.

Важливе місце посідає група однолітків. Її норми впливають на те, які дії підлітки вважають прийнятними і як реагують на тиск, приниження чи виключення з групи. Якщо образливі жарти сприймаються як звична частина спілкування, підліткові може бути складно назвати їх неприйнятними або підтримати людину, проти якої вони спрямовані. У міжнародному звіті HBSC за результатами опитування 2021–2022 років розглянуто булінг, кібербулінг і бійки серед підлітків віком 11, 13 і 15 років та проаналізовано відмінності за віком, статтю й соціальними умовами [33]. Для цієї роботи звіт важливий тим, що охоплює вікові групи, близькі до учасників програми, і дає підстави враховувати кілька форм насильства з боку однолітків.

Однолітки також можуть бути джерелом підтримки. Вони здатні помітити ситуацію, про яку дорослі ще не знають, підтримати підлітка після інциденту або допомогти йому звернутися до відповідальної особи. Для цього підліткам важливо мати уявлення про безпечну роль свідка. Наприклад, якщо пряма участь у конфлікті підвищує загрозу, свідок може покликати дорослого, супроводити постраждалого підлітка до безпечного місця або допомогти йому описати подію. Український методичний посібник із протидії булінгу розглядає реагування як спільну роботу учасників освітнього процесу та пропонує закладу освіти вибудовувати послідовний порядок дій [56]. Відповідно, у профілактичній роботі доцільно включати ситуації, у яких підліток відпрацьовує дії і як безпосередній учасник, і як свідок.

На рівні закладу освіти можливість застосувати навички залежить від того, чи знає підліток, до кого звернутися, чи може зробити це в прийнятний для себе спосіб і чи отримає відповідь. Українське дослідження HBSC

охоплює шкільне середовище, взаємини та джерела підтримки учнівської молоді [58]. Ці матеріали дають змогу розглядати поведінку підлітків у зв’язку з їхнім досвідом перебування в закладі освіти. Відчуття належності до шкільної спільноти та зв’язок із дорослими в школі розглядаються у профілактичних матеріалах як ресурси підтримки учнів [38]. Для безпечної поведінки особливе значення має можливість перевести загальне правило «звернися до дорослого» у конкретну дію. Підліток має знати, з ким можна поговорити після уроку, кому написати, якщо особиста розмова складна, та хто може допомогти за відсутності першого адресата.

Окремої уваги потребують ризики цифрового середовища. Онлайн-взаємодія може продовжувати ситуацію, що виникла в школі або групі однолітків. Наприклад, конфлікт після уроків може перейти в груповий чат, де до обговорення долучаються інші учасники. Додаткові труднощі пов’язані з можливістю швидкого поширення повідомлень і зображень, невизначеністю щодо особи співрозмовника та відсутністю дорослого, який бачить перебіг подій. Дослідження EU Kids Online розглядає цифрові практики дітей і підлітків разом із ризиками, можливостями та соціальною підтримкою [34]. У рекомендаціях Міжнародного союзу електрозв’язку щодо захисту дітей онлайн увагу приділено ролі батьків і педагогів у підготовці дітей до безпечної взаємодії в мережі [35]. Тому вправи з цифрової безпеки доцільно будувати навколо конкретного рішення. Підліток може визначити, коли варто припинити контакт, скористатися засобами блокування чи скарги та в яких випадках потрібна допомога дорослого.

Доступність допомоги визначається як наявністю відповідних служб, так і можливістю підлітка ними скористатися. Важливо, чи зрозуміло, куди звертатися, чи можна зробити це конфіденційно та чи посильний для підлітка обраний спосіб контакту. Систематичні огляди щодо звернення молоді по психологічну допомогу описують такі перешкоди, як побоювання осуду, занепокоєння щодо конфіденційності й труднощі з визначенням

джерела допомоги [47; 48]. Ці висновки стосуються звернення з питань психічного здоров'я. У межах цієї роботи вони допомагають сформулювати запитання для аналізу інших ситуацій, у яких підліткові може бути складно повідомити про загрозу. Зокрема, доцільно з'ясувати, кому він довіряє, які наслідки звернення передбачає і чи має запасний варіант, якщо обраний канал підтримки недоступний.

Для формування навичок безпечної поведінки важливо враховувати поєднання чинників у конкретній ситуації. Наприклад, підліток може розпізнавати онлайн-погрози та знати, як заблокувати співрозмовника, проте уникати звернення по допомогу, якщо джерелом погроз є знайомі однолітки й він очікує, що ситуація продовжиться у школі. У такому випадку навичка блокування контакту має практичну цінність разом із можливістю повідомити про загрозу та отримати підтримку в закладі освіти. Матеріали ВООЗ і ЮНІСЕФ поєднують розвиток навичок підлітків із підтримкою батьків, створенням безпечного середовища та доступом до відповідних послуг [4; 18]. Це дає підстави під час розроблення консультаційних завдань враховувати як дії підлітка, так і можливості його оточення відреагувати на загрозу.

1.3. Соціально-профілактичне консультування у формуванні навичок безпечної поведінки підлітків

Соціально-профілактичне консультування допомагає підліткові розібратися в ситуації ризику, оцінити доступні способи реагування й підготуватися до їх застосування. Потреба в такій роботі виникає, зокрема, тоді, коли підліток знає загальні правила безпеки, але йому складно визначити, що робити за конкретних обставин. Наприклад, рекомендація звернутися по допомогу в разі цькування залишає відкритими кілька практичних питань. Підліток має вирішити, до кого звернутися, як описати ситуацію та що робити, якщо перше звернення не дало результату. Під час консультування ці питання стають предметом спільного обговорення й

основою для відпрацювання конкретних дій.

Нормативною основою для розгляду цього напряму роботи є Закон України «Про соціальні послуги», Державний стандарт соціальної послуги консультування та Державний стандарт соціальної послуги профілактики [7–9]. Консультування й профілактика мають окремі державні стандарти. Перший визначає вимоги до організації та надання соціальної послуги консультування, другий – до надання соціальної послуги профілактики. Термін «соціально-профілактичне консультування» позначає консультаційну взаємодію, у якій фахівець використовує методи консультування для запобігання шкоді та розвитку навичок безпечної поведінки підлітків.

У межах дослідження соціально-профілактичне консультування підлітків визначаємо як цілеспрямовану професійну взаємодію, під час якої підліток за підтримки фахівця вчиться розпізнавати ознаки загрози, оцінювати можливі наслідки, обирати й відпрацьовувати доступні способи безпечної дії та звернення по допомогу. Профілактичне спрямування такої взаємодії полягає в підготовці підлітка до ситуацій, у яких ці дії можуть знадобитися. Приводом для консультації може бути й ситуація, яка вже сталася, якщо її обговорення допомагає визначити подальші безпечні кроки та запобігти повторенню шкоди. За наявності ознак насильства або безпосередньої загрози першочерговим є захист дитини й реагування відповідно до встановленого порядку [12; 14; 54].

Зміст консультування визначається тим, яких саме дій потребує підліток у конкретній ситуації. Інформаційна робота допомагає з’ясувати ознаки ризику та можливості отримання допомоги. Наприклад, під час обговорення небажаного онлайн-контакту фахівець може пояснити, чому вимога приховати спілкування від дорослих потребує уваги, які засоби припинення контакту доступні та до кого можна звернутися. Підтримувальна робота допомагає підліткові висловити занепокоєння, визначити, чого він потребує, і відновити відчуття можливості діяти.

Практична робота передбачає відпрацювання конкретної відповіді: сформулювати відмову, повідомити про загрозу або попросити дорослого про допомогу. Рекомендації ВООЗ і ЮНІСЕФ щодо роботи з підлітками поєднують розвиток психосоціальних навичок із підтримкою дорослих і створенням сприятливих умов для звернення по допомогу [4; 10].

У формуванні когнітивного компонента навичок важливим методом є аналіз ситуації за допомогою відкритих запитань. Фахівець пропонує підліткові визначити, що відомо про ситуацію, яка її ознака може вказувати на загрозу, яких відомостей бракує та які наслідки матимуть різні рішення. Наприклад, у навчальному випадку, де знайомий у чаті просить надіслати код підтвердження, можна обговорити, чому терміновість запиту впливає на рішення та як перевірити, хто насправді його надіслав. Такий розбір дає змогу простежити, за якими ознаками підліток розпізнає ризик. Далі можна змінити одну умову завдання й запропонувати повторно обґрунтувати рішення. Це допомагає з’ясувати, чи здатен підліток застосувати той самий спосіб міркування в іншому контексті [3; 6].

Ціннісно-мотиваційний компонент розвивається через обговорення особистих меж, права на відмову, поваги до приватності та відповідальності за власні дії щодо інших. Наприклад, у ситуації, коли однолітки пропонують поширити чуже фото без згоди, фахівець може запропонувати підліткові пояснити, чиї межі порушує така дія та як він міг би висловити свою позицію перед групою. У такій розмові важливо дати підліткові можливість сформулювати власні аргументи й оцінити, наскільки прийнятним для нього є обраний варіант. Цей підхід узгоджується з положеннями Конвенції ООН про права дитини щодо врахування її думки, поваги до приватності та захисту від насильства [2, ст. 12, 16, 19].

Розвиток емоційно-регулятивного компонента передбачає увагу до того, як напруження, страх або розгубленість позначаються на діях підлітка. Під час консультації можна обговорити, за якими ознаками він помічає власне напруження та що допомагає йому зберегти можливість обрати

відповідь. Наприклад, у навчальній ситуації групового тиску підліток може відпрацювати коротку паузу, попросити час на рішення або сформулювати заздалегідь обрану відповідь. Якщо сценарій передбачає безпосередню загрозу, завдання зосереджується на доступній дії для виходу з небезпеки й залучення підтримки. Саморегуляція в такому разі допомагає виконати обрану дію навіть за емоційного напруження [4; 10].

Поведінково-комунікативний компонент формується через практичне відпрацювання відмови, завершення небажаної взаємодії, повідомлення про подію та прохання про допомогу. Наприклад, в умовній ситуації булінгу підліток може усно або письмово повідомити, що сталося, пояснити, чому ситуація його непокоїть, і назвати, якої підтримки він потребує. Після вправи фахівець звертає увагу на конкретні дії: чи зрозуміло, про яку подію йдеться, чи обрано доступного адресата та чи сформульовано прохання. Якщо виконати дію складно, підліток може спробувати інший спосіб звернення або обрати запасний контакт. Практичне відпрацювання й обговорення отриманого досвіду узгоджуються з підходом ЮНІСЕФ до розвитку життєвих навичок підлітків [6].

Для роботи з підлітками 13–15 років доцільно поєднувати індивідуальні консультації та групові консультаційно-навчальні заняття з урахуванням завдань і характеру ситуації. Індивідуальний формат дає змогу обговорити особистий запит, визначити довірених дорослих і підібрати прийнятний спосіб звернення по допомогу. Груповий формат створює можливість зіставити кілька варіантів дії, відпрацювати діалог і розглянути ситуацію з позиції учасника або свідка. Для групових вправ доцільно використовувати вигадані кейси, близькі до досвіду підлітків. Це дає змогу практикувати безпечні дії зі збереженням приватності учасників. Конкретний спосіб участі можна адаптувати до потреб підлітка, запропонувавши усну чи письмову відповідь, роботу в парі або спостереження за вправою [6; 8; 37].

Важливою умовою консультування є дотримання найкращих інтересів

дитини, повага до її гідності, врахування її думки та захист приватності [2, ст. 3, 12, 16, 19]. На початку взаємодії фахівець пояснює мету консультації, пропоновані завдання, доступні способи участі та межі конфіденційності. Підліток має розуміти, за яких обставин інформацію про загрозу може бути передано особам, відповідальним за його захист. Під час групового заняття учасникам варто надати можливість пропустити вправу або обрати іншу роль. Якщо підліток повідомляє про реальну загрозу, подальші дії визначаються характером ситуації та порядком реагування, який застосовується в установі. Це дає змогу організувати допомогу з урахуванням потреб дитини та повноважень відповідних фахівців [14; 54; 55].

Практичне значення консультування залежить також від того, чи має підліток доступ до конкретних ресурсів підтримки. Фахівець може разом із ним визначити довірених дорослих, доступні способи зв’язку та дії на випадок, якщо перше звернення залишиться без відповіді. У закладі освіти таким ресурсом може бути соціальний педагог, практичний психолог, класний керівник або інша особа, до якої підліток готовий звернутися. Залежно від характеру ситуації може знадобитися взаємодія із соціальними службами та іншими установами, відповідальними за захист дитини. У вітчизняних методичних матеріалах із протидії булінгу наголошено на системній роботі закладу освіти й узгодженості дій учасників освітнього процесу [56; 57]. Для консультування це означає, що запропонований спосіб звернення має бути здійсненним у середовищі, де живе й навчається підліток.

Отже, соціально-профілактичне консультування поєднує аналіз ситуації, підтримку підлітка й практичне відпрацювання доступних способів реагування. Відкриті запитання допомагають розпізнавати ризик, обговорення сприяє усвідомленню особистих меж, а ситуаційні вправи дають змогу відпрацьовувати саморегуляцію, відмову та звернення по допомогу.

Висновки до першого розділу

Безпечну поведінку визначено як сукупність дій, спрямованих на запобігання шкоді для себе й інших або зменшення її наслідків. Навички безпечної поведінки розглянуто як набуту здатність розпізнавати ознаки ризику, оцінювати можливі наслідки, обирати й виконувати доступні безпечні дії та за потреби звертатися по допомогу. У структурі цих навичок виокремлено чотири взаємопов’язані компоненти: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-регулятивний і поведінково-комунікативний.

Охарактеризовано чинники ризику та ресурси підтримки, що впливають на формування й застосування навичок безпечної поведінки. До чинників ризику віднесено труднощі з розпізнаванням загрози, тиск однолітків, побоювання осуду та обмежений доступ до допомоги. Ресурсами підтримки є довірчі взаємини з дорослими, допомога однолітків, зрозумілі способи повідомлення про загрозу та доступність фахової допомоги. Можливість застосувати набуту навичку залежить від того, які дії доступні підліткові в конкретній ситуації та як на його звернення реагує оточення.

Розкрито можливості соціально-профілактичного консультування у формуванні навичок безпечної поведінки підлітків. Аналіз ситуацій допомагає розпізнавати ризик і передбачати наслідки різних рішень. Обговорення особистих меж сприяє усвідомленню права на відмову, а практичні вправи дають змогу відпрацьовувати саморегуляцію, припинення небажаної взаємодії та звернення по допомогу. Визначено організаційні й етичні умови такої роботи, серед яких урахування думки підлітка, повага до його гідності й приватності, пояснення меж конфіденційності та дотримання встановленого порядку реагування на загрозу.

Результати теоретичного аналізу становлять основу для побудови моделі консультаційного циклу, визначення критеріїв і показників оцінювання дій у навчальних ситуаціях та розроблення програми соціально-профілактичного консультування для підлітків 13–15 років.

РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

2.1.Вітчизняний і зарубіжний досвід формування навичок безпечної поведінки у підлітків

2.1. Вітчизняний і зарубіжний досвід формування навичок безпечної поведінки у підлітків

У вітчизняному досвіді формування відповідних навичок представлене, зокрема, в проєкті «Вчимося жити разом», спрямованому на розвиток життєвих навичок дітей і підлітків, які постраждали внаслідок збройного конфлікту в Україні. Його матеріали пов’язують розвиток навичок спілкування, співпраці та розв’язання конфліктів із повсякденним досвідом учнів [59]. Для цього дослідження важливий принцип побудови навчальної роботи навколо конкретної взаємодії. Підліток може обговорити ситуацію, висловити власну позицію, почути інші варіанти та спробувати обраний спосіб дії у вправі. Таку організацію роботи доцільно застосувати, наприклад, під час формування вміння відмовитися від ризикованої пропозиції. Після обговорення можливих відповідей учасники можуть перевірити, чи здатні сформулювати відмову коротко й зрозуміло та чи мають інший спосіб вийти із ситуації, якщо тиск триває.

Інший напрям вітчизняного досвіду відображено в посібнику «Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід». В. Андрєєнкова, В. Мельничук та О. Калашник розглядають виявлення булінгу, організацію профілактичної роботи та реагування на виявлені випадки як пов’язані завдання закладу освіти [56]. У цьому підході формування навичок підлітків поєднано з визначенням дій дорослих після повідомлення про загрозу. Для консультаційної роботи це має практичне значення. Вправу зі звернення по допомогу варто завершувати уточненням, кому саме можна повідомити про подію, як ця особа може

відреагувати та до кого ще підліток може звернутися за потреби. Конкретні дії працівників закладу визначаються його повноваженнями й установленим порядком реагування [14; 54].

Організаційні умови безпечної поведінки розкрито також у методичному посібнику Т. Цюман і Н. Бойчук «Кодекс безпечного освітнього середовища» [57]. Ідея кодексу полягає в тому, щоб заклад освіти узгодив правила взаємодії та дії учасників освітнього процесу для захисту дитини. У контексті дослідження важливо, щоб правила були зрозумілими підліткові та містили відомості, потрібні для повсякденного застосування. Якщо під час заняття відпрацьовується повідомлення про загрозу, доцільно використовувати приклад із реалістичним адресатом і доступним способом звернення. Посібники з протидії булінгу й розбудови безпечного середовища [56; 57] у цьому підрозділі є джерелами організаційних і методичних рішень. Оцінювання змін у навичках підлітків потребує даних про виконання відповідних дій або про поведінку учасників після занять.

Вітчизняний досвід роботи з цифровими ризиками представлено, зокрема, у матеріалах ініціативи #STOP_SEXTИНГ. Урок «Онлайн-загрози» для учнів 5–8 класів пропонує розглядати безпечну поведінку на прикладі ситуацій, що можуть виникати під час користування інтернетом [60]. Цінність такого матеріалу для програми консультування полягає в можливості перетворити загальне правило на завдання з конкретним рішенням. Підліток має визначити, яка ознака в повідомленні вказує на ризик, чи можна безпечно припинити контакт і за яких обставин потрібно повідомити дорослого. Оскільки урок адресовано учням 5–8 класів, під час добору матеріалу для підлітків 13–15 років слід адаптувати сценарії до їхнього досвіду спілкування та рівня самостійності. Зокрема, можна змінювати умови кейсу: повідомлення надходить від незнайомої людини, від знайомого облікового запису або в груповому чаті, де присутні однолітки. За таких умов підліток має пояснити, чому обрав певну дію і як змінить рішення за появи нових відомостей.

У зарубіжному досвіді прикладом загальношкільної профілактики є

фінська програма KiVa. Вона поєднує роботу з учнями, спрямовану на зміну групових норм, і реагування на конкретні випадки булінгу. Особливе значення має поведінка свідків. Реакції однолітків можуть підтримувати цькування, а їхня готовність припинити його заохочення, підтримати постраждалого або залучити дорослого створює інші умови для реагування [25]. Для програми соціально-профілактичного консультування цей досвід обґрунтовує включення вправ, у яких підліток аналізує ситуацію з позиції свідка. Зміст вправи може охоплювати кілька доступних дій, зокрема відмову поширювати принизливі повідомлення, підтримку однолітка після інциденту та звернення до відповідального дорослого.

Дослідження А. Кярня та співавторів охоплювало дві вікові групи, серед яких учні 7–9 класів віком 13–15 років. У цій віковій групі результати після дев’яти місяців реалізації KiVa були менш однорідними, ніж у молодших класах, і різнилися залежно від показника [25]. Для нашої магістерської роботи важливі дві обставини. По-перше, у дослідженні представлено саме той вік, на який орієнтована авторська програма. По-друге, результати в цій групі підтверджують потребу перевіряти придатність конкретних вправ для підлітків 13–15 років. Зміст завдання, роль дорослого й спосіб участі однолітків мають відповідати ситуаціям, які учасники вважають реалістичними.

Ще одним прикладом є англійська програма Learning Together, спрямована на зміну шкільного середовища та зменшення булінгу. Вона охоплювала підготовку працівників шкіл до застосування відновних практик, роботу шкільних груп за участю учнів і дорослих та заняття із соціально-емоційного навчання. У кластерному рандомізованому дослідженні К. Бонелла та співавторів взяли участь 40 шкіл. Через 36 місяців дослідники зафіксували невелике, але статистично значуще зниження показника зазнавання булінгу в групі втручання. Для показника агресії статистично значущої різниці між групами не виявлено [24]. Такий результат важливо врахувати під час визначення цілей консультування. Наприклад, уміння сформулювати прохання про допомогу, фактичне звернення до дорослого й поширеність булінгу в

закладі освіти є різними результатами. Перший можна оцінити у вправі, для другого потрібні відомості про реальне звернення, а третій потребує окремого вимірювання на рівні закладу.

Висновки щодо окремих програм доповнюють систематичні огляди. Г.Гаффні та співавтори встановили, що шкільні програми протидії булінгу в середньому зменшують його вчинення та зазнавання, хоча результати різняться між програмами [22]. У метааналізі Дж. Поленіна та співавторів програми протидії кібербулінгу також мали в середньому невеликі позитивні ефекти щодо показників його вчинення й зазнавання [23]. Практичний посібник ВООЗ із профілактики насильства в школі розглядає розвиток навичок учнів поряд із підготовкою працівників, залученням сімей та організацією реагування [30]. Сукупно ці джерела обґрунтовують поєднання ситуативних вправ із чітким порядком отримання підтримки. Для авторської програми це означає, що в кожному завданні доцільно розглядати як доступну дію підлітка, так і можливість оточення допомогти йому.

Зіставлення українських і зарубіжних матеріалів дає змогу конкретизувати рішення для програми соціально-профілактичного консультування підлітків 13–15 років. Із досвіду розвитку життєвих навичок доцільно використати відпрацювання дій у ситуаціях, наближених до повсякденного досвіду підлітків. Із матеріалів із протидії булінгу – розгляд дій учасника і свідка та визначення конкретного способу звернення по допомогу. Із програм загальношкільної профілактики – урахування ролі однолітків і дорослих у припиненні загрози. У змісті занять ці рішення можна реалізувати через аналіз кейсів про тиск однолітків, порушення особистих меж, булінг і небажані цифрові контакти.

Аналіз досвіду також уточнює, які результати доцільно оцінювати безпосередньо під час консультаційних занять. У навчальних ситуаціях можна спостерігати, чи розпізнає підліток ознаки загрози, чи обґрунтовує вибір безпечнішої дії, чи формулює відмову або звернення по допомогу. Ці спостереження характеризують виконання конкретних завдань за умов вправи.

Аналіз змін у повсякденній поведінці або поширеності булінгу потребує інших показників і способів збирання даних. На підставі розглянутого досвіду в наступному підрозділі буде визначено послідовність консультаційної взаємодії – від аналізу ситуації до відпрацювання обраної дії та уточнення доступних джерел підтримки.

2.2. Модель консультаційного циклу з формування навичок безпечної поведінки підлітків

Зіставлення вітчизняного й зарубіжного досвіду в підрозділі 2.1 дало змогу визначити методичні рішення, доцільні для роботи з підлітками 13–15 років. До них належать аналіз ситуацій, близьких до повсякденного досвіду підлітків, відпрацювання конкретних способів дії та визначення доступного шляху отримання допомоги. Поєднання цих рішень у консультаційному циклі дає змогу послідовно перейти від обговорення ситуації до практичної підготовки підлітка до її розв’язання.

У роботі модель консультаційного циклу визначено як послідовність взаємопов’язаних дій фахівця й підлітка, спрямованих на аналіз ситуації ризику, вибір і відпрацювання доступного способу реагування та уточнення можливості отримати підтримку. Фахівець допомагає підліткові з’ясувати обставини, розглянути варіанти дії та перевірити, чи може він їх виконати. Підліток бере участь у визначенні запиту, пояснює власне бачення ситуації, обирає спосіб реагування й випробовує його в навчальних умовах. Очікуваним результатом циклу є конкретний наступний крок, який підліток може пояснити й відпрацювати з урахуванням обставин та доступної підтримки.

Модель ґрунтується на положеннях про участь підлітків у прийнятті рішень, практичне освоєння життєвих навичок і можливість застосовувати їх у різних ситуаціях [2, ст. 12; 3; 6]. Її побудова враховує також наведений у матеріалах ВООЗ і ЮНІСЕФ зв’язок між розвитком навичок підлітків та наявністю підтримки з боку дорослих [4]. Саме тому цикл охоплює як вибір дії, яку може виконати підліток, так і перевірку доступності допомоги.

Запропонована модель складається із шести етапів (див. Рис.2.2.1). Кожен із них має визначене завдання та результат, потрібний для подальшої роботи.

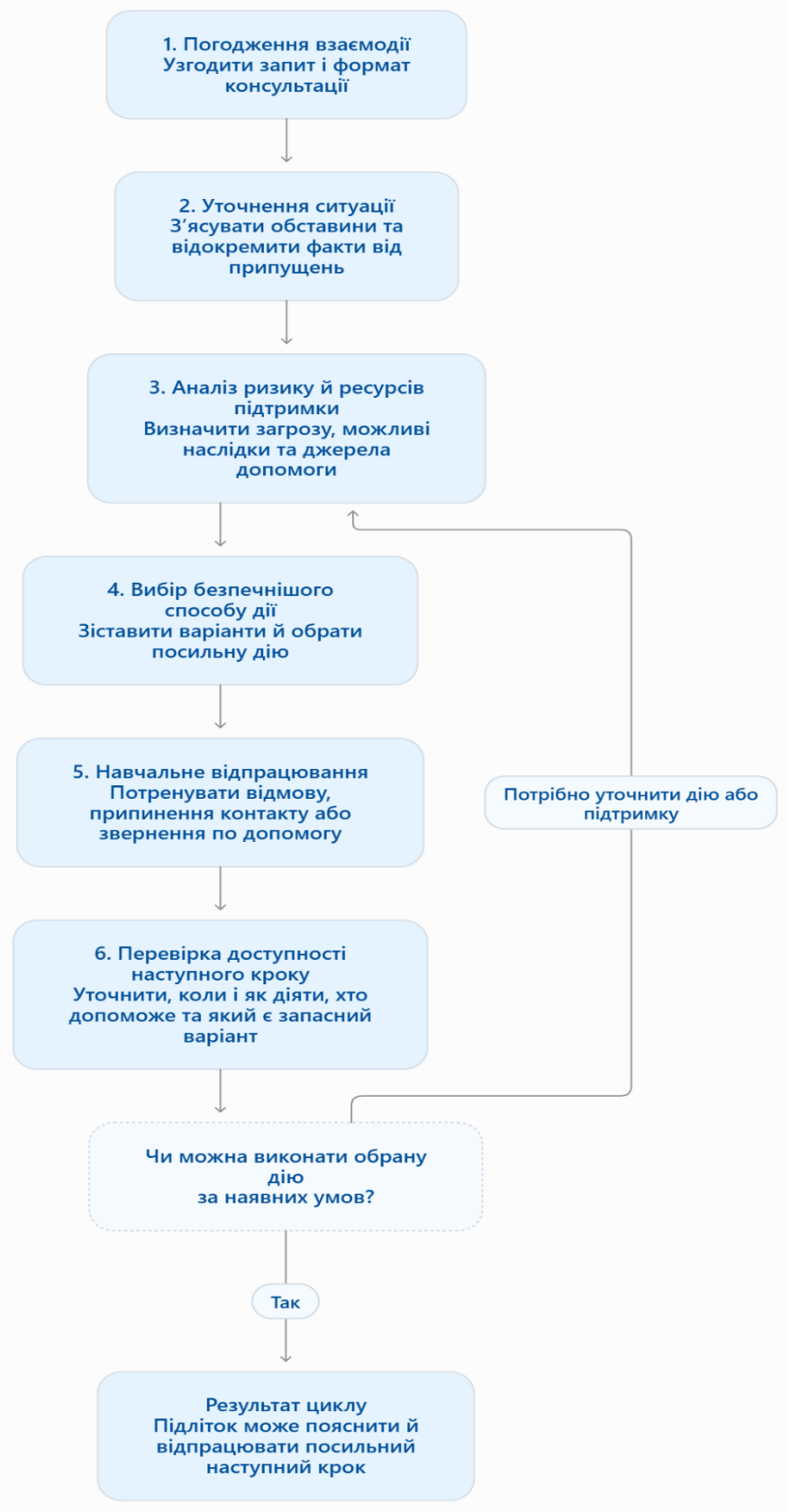

Рис.2.2.1 Модель консультаційного циклу з формування навичок безпечної поведінки підлітків

Перший етап передбачає погодження взаємодії. Фахівець пояснює мету консультації, пропонований формат і межі конфіденційності. Разом із підлітком він визначає, яке питання доцільно розглянути та в який спосіб працювати з ним. Підліток може обрати усне обговорення, письмову відповідь або роботу з вигаданою ситуацією. Наприклад, якщо йому складно говорити про власний досвід тиску з боку однолітків, можна запропонувати кейс про підлітка, якого друзі спонукають поширити чуже приватне фото. Результатом цього етапу є погоджений запит. У наведеному прикладі його можна сформулювати так: як відмовитися від поширення фото й що робити, якщо група продовжує наполягати.

Другий етап полягає в уточненні ситуації. Фахівець допомагає встановити, що саме відбувається, хто бере участь, якої дії очікують від підлітка та якої інформації бракує. У розмові доцільно уточнити, які обставини відомі, а які підліток лише припускає. Наприклад, факт полягає в тому, що учасники чату закликають поширити фото. Припущенням може бути думка, що в разі відмови підлітка виключать із групи. Таке уточнення допомагає зосередитися на обставинах, від яких залежить рішення. Для аналізу вигаданого кейсу достатньо відомостей, поданих у завданні. Якщо підліток описує власний досвід, запитання мають стосуватися інформації, потрібної для розуміння ситуації та організації допомоги.

Третій етап охоплює аналіз ризику й ресурсів підтримки. Підліток за допомогою фахівця визначає ознаки загрози, можливі наслідки різних рішень і доступні джерела допомоги. У випадку з приватним фото ризик пов’язаний із порушенням приватності та можливістю подальшого поширення зображення. Тиск групи може посилюватися, якщо підліток побоюється насмішок або виключення зі спільного чату. Фахівець допомагає з’ясувати, які дії залишаються доступними за цих обставин, хто з однолітків може підтримати відмову та до кого з дорослих можна звернутися. Результатом цього етапу є обґрунтоване розуміння ризику та перелік реалістичних способів реагування. У такий спосіб підліток навчається співвідносити можливі наслідки дії з умовами,

у яких її доведеться виконувати.

Четвертий етап передбачає вибір безпечнішого способу дії. Підліток зіставляє запропоновані варіанти з урахуванням можливих наслідків, власних меж і доступності допомоги. Фахівець ставить уточнювальні запитання, які допомагають зробити вибір конкретним. Наприклад, що підліток може зробити одразу, як зміниться рішення, якщо тиск посилиться, і хто з дорослих зможе відреагувати. У наведеному кейсі підліток може вирішити не поширювати фото, коротко повідомити про свою позицію, а в разі появи погроз припинити розмову й звернутися по допомогу. Якщо ситуація потребує негайного захисту, звернення до дорослого або припинення небезпечного контакту може бути першою дією. Результатом етапу є обраний спосіб реагування, який підліток може пояснити своїми словами.

П’ятий етап полягає в навчальному відпрацюванні обраної дії. Залежно від завдання використовують коротку рольову вправу, усне формулювання відповіді або написання повідомлення. Наприклад, у кейсі про тиск у чаті підліток може потренуватися відповідати: «Я не буду пересилати це фото». Якщо потрібне звернення до дорослого, можна відпрацювати інше повідомлення: «У чаті поширюють приватне фото й тиснуть на мене, щоб я переслав його. Допоможіть, будь ласка, зрозуміти, як зупинити поширення». Після вправи фахівець обговорює з підлітком, чи вдалося чітко висловити позицію або прохання та чи зручно йому застосувати обраний спосіб. За потреби відповідь спрощують, змінюють формат звернення або повторюють вправу з іншою умовою. Практичне відпрацювання відповідає підходу ЮНІСЕФ до розвитку життєвих навичок через активну участь підлітків [6].

Шостий етап передбачає перевірку доступності наступного кроку. Фахівець і підліток уточнюють, коли та за яких умов можна виконати обрану дію, хто може допомогти і який запасний варіант є в разі потреби. Наприклад, намір повідомити класного керівника варто конкретизувати. Підліток визначає, коли зможе поговорити з ним, чи зручно йому зробити це особисто або письмово та до кого він звернеться, якщо класний керівник недоступний. У

груповому занятті можна запропонувати учасникам сформулювати такий план для персонажа кейсу. В індивідуальній консультації план уточнюють з огляду на ресурси та обставини конкретного підлітка. Цикл завершують домовленістю про посильний наступний крок або визначенням того, яка підтримка потрібна для його здійснення.

Шість етапів задають порядок роботи, який можна змінювати залежно від ситуації. Під час відпрацювання відмови підліток може дійти висновку, що відповідь у груповому чаті посилить тиск. Тоді фахівець повертається разом із ним до аналізу обставин і вибору дії. Якщо на завершенні з'ясовується, що обраний дорослий недоступний, потрібно уточнити джерела підтримки й переглянути план звернення. За повідомлення про реальне насильство або безпосередню загрозу першочерговими є захист дитини й дії відповідно до встановленого порядку реагування [14; 54]. Подальшу консультаційну роботу визначають з урахуванням потреб підлітка та повноважень залучених фахівців.

Модель можна використовувати в індивідуальній консультації й у груповому занятті. Індивідуальна робота дає змогу врахувати особистий запит, досвід підлітка і його реальні можливості звернутися по допомогу. У групі учасники можуть спільно аналізувати вигаданий кейс, пропонувати різні рішення та відпрацьовувати відповіді в парах. Для групового формату доцільно добирати ситуації, які дають змогу виконати завдання без розкриття приватного досвіду. Під час повторних вправ можна змінювати окремі обставини: характер загрози, реакцію однолітків або доступність допомоги. Так учасники вчаться пристосовувати вже відпрацьований спосіб дії до нової ситуації [3; 6].

Послідовність консультаційного циклу пов'язана з чотирма компонентами навичок безпечної поведінки, визначеними в підрозділі 1.1. Когнітивний компонент виявляється в розпізнаванні ознак ризику й оцінюванні наслідків. Ціннісно-мотиваційний – обґрунтуванні власної позиції з урахуванням безпеки й особистих меж. Емоційно-регулятивний – у застосуванні доступного способу впоратися з напруженням перед відповіддю або під час неї. Поведінково-комунікативний – у виконанні обраної дії,

висловленні відмови чи формулюванні звернення. В одній вправі можуть одночасно проявлятися кілька компонентів. Тому під час її розроблення слід визначити, за якою саме відповіддю або дією можна буде оцінити кожен із них.

2.3. Критерії, показники та інструменти оцінювання навичок безпечної поведінки підлітків у навчальних ситуаціях

Оцінювання навичок безпечної поведінки в межах авторської програми спрямоване на з’ясування того, як підліток 13–15 років діє в навчальній ситуації. Під час виконання завдань можна спостерігати, чи розпізнає він загрозу, як пояснює свій вибір, чи може відпрацювати обрану дію та визначити, до кого звернутися по допомогу. Таке оцінювання дає фахівцеві змогу встановити, які дії підліток виконує самостійно, для яких потребує уточнення завдання та що доцільно відпрацювати повторно.

Основою оцінювання є чотирикомпонентна структура навичок безпечної поведінки, визначена в підрозділі 1.1, та модель консультаційного циклу, представлена в підрозділі 2.2. Критерій визначає аспект навички, який оцінюють, а показник описує конкретну відповідь або дію, яку можна зафіксувати. Наприклад, розпізнавання ризику належить до когнітивного критерію. Його спостережуваним показником є здатність назвати ознаку загрози в запропонованій ситуації й пояснити, яку шкоду вона може спричинити.

Когнітивний критерій характеризує здатність підлітка розпізнавати ризик і передбачати можливі наслідки дій. Показниками є визначення конкретної ознаки загрози та пояснення принаймні одного ймовірного наслідку. Наприклад, у ситуації, коли співрозмовник просить надіслати код підтвердження, підліток називає передавання коду джерелом ризику й пояснює, що інша людина може скористатися ним для доступу до облікового запису. Для оцінювання важливо, щоб відповідь стосувалася обставин кейсу. Загальне твердження «в інтернеті треба бути обережним» можна використати як привід уточнити, яку саме ознаку ризику підліток помітив.

Ціннісно-мотиваційний критерій відображає здатність обґрунтовувати рішення з урахуванням безпеки, гідності, приватності й особистих меж. Під час оцінювання звертають увагу на те, чи може підліток пояснити, які межі порушує запропонована дія та чому він обирає безпечніший варіант. Наприклад, коли однолітки спонукають поширити чуже приватне фото, підліток пояснює відмову тим, що людина має право вирішувати, хто може бачити її зображення. У картці фіксують зміст цього пояснення. Для висновку про стійкість відповідного ставлення потрібні повторні спостереження в різних ситуаціях.

Емоційно-регулятивний критерій характеризує здатність розпізнавати напруження й застосовувати доступний спосіб регулювання реакції. Для його оцінювання потрібне завдання, у якому підліток може продемонструвати відповідну дію. Наприклад, у короткій рольовій вправі співрозмовник повторює ризиковану пропозицію після першої відмови. Підліток може попросити час на рішення, зробити паузу й повторити свою позицію або завершити розмову. Фахівець фіксує дію, яку учасник виконав, та пояснення, яке він дав. Відповідь на запитання «Що допомогло б тобі впоратися з напруженням?» засвідчує, що підліток може назвати відповідний спосіб. Застосування цього способу оцінюють за виконанням вправи. Спокійний тон голосу сам по собі дає замало інформації для оцінки саморегуляції.

Поведінково-комунікативний критерій характеризує здатність виконати обрану дію та залучити допомогу. Спостережуваними показниками є вибір доступного безпечнішого способу дії, формулювання конкретного звернення й визначення запасного варіанта підтримки. Наприклад, підліток вирішує припинити небажану взаємодію, повідомити про неї дорослому, якому довіряє, та пояснює, до кого звернеться за його відсутності. Звернення вважають конкретним, якщо з нього зрозуміло, що сталося і якої допомоги потребує підліток. За умови безпосередньої загрози звернення по допомогу може бути самостійно обраною першою дією.

У програмі передбачено п’ять основних показників виконання

ситуаційного завдання. Підліток: 1) розпізнає ознаку ризику, 2) пояснює можливий наслідок, 3) обирає безпечнішу дію, 4) формулює звернення по допомогу, 5) визначає запасний спосіб отримати підтримку. Ці показники можна застосовувати до завдань про груповий тиск, булінг, порушення особистих меж і небажані онлайн-контакти. Для повнішого охоплення чотирьох компонентів у картці спостереження доцільно передбачити два додаткові записи. Перший стосується обґрунтування рішення з позиції безпеки й поваги до меж, другий — способу саморегуляції, продемонстрованого під час вправи. Другий запис заповнюють за тими завданнями, у яких учасник мав можливість відпрацювати відповідну дію.

Основними інструментами оцінювання є ситуаційні завдання, робочий аркуш підлітка та картка спостереження фахівця. Ситуаційне завдання містить короткий опис події та запитання, які допомагають підліткові проаналізувати обставини й запропонувати спосіб реагування. Робочий аркуш дає змогу зафіксувати відповідь, сформулювати можливе звернення по допомогу й назвати запасний варіант дії. У картці спостереження фахівець зазначає, які дії підліток виконав, за яких умов і чи знадобилося уточнення завдання. За потреби додають короткий приклад відповіді або опис дії. Такий запис дає змогу обґрунтувати оцінку й визначити, що саме доцільно відпрацювати на наступному занятті.

Для кожного показника пропонується фіксувати один зі статусів: «виконано самостійно», «виконано після уточнення», «поки не продемонстровано» або «не оцінювалося». Самостійним вважають виконання після стандартної інструкції. Статус «виконано після уточнення» застосовують, якщо учасник продемонстрував дію після нейтрального додаткового запитання або пояснення умови. Наприклад, запитання «Якої допомоги ти просиш у цій ситуації?» уточнює завдання. Називання конкретної відповіді фахівцем уже є навчальною підказкою, яку слід зафіксувати окремо. Статус «поки не продемонстровано» використовують, якщо підліток мав можливість виконати дію, але відповідний прояв не зафіксовано. Статус «не оцінювалося»

застосовують, коли завдання не охоплювало цей показник або учасник пропустив вправу. Усна чи письмова форма відповіді може бути погодженим способом участі. Самостійність оцінюють за змістом дії та характером наданої допомоги.

Для початкового й підсумкового оцінювання доцільно використовувати різні кейси зі співставною складністю та однаковими вимогами до відповіді. Наприклад, на початку програми учасник аналізує ситуацію тиску в груповому чаті, а після занять – іншу ситуацію, у якій однолітки спонукають до ризикованої дії. В обох випадках від нього очікують визначення ознаки ризику, пояснення наслідків, вибору дії, формулювання звернення й визначення запасного варіанта підтримки. За наявності даних двох оцінювань можна описати, за якими показниками підліток почав виконувати дію самостійно, за якими йому й далі потрібне уточнення та які показники не вдалося оцінити. Співставлення доцільно проводити за окремими діями, щоб зберегти інформацію про конкретні вміння й труднощі.

Під час практичного випробування програми корисно фіксувати також умови виконання завдань. Фахівець може зазначати, які вправи фактично проведено, чи були їхні інструкції зрозумілими, які труднощі виникали та які зміни внесено до запланованого заняття. Це допоможе інтерпретувати результати. Наприклад, якщо учасники систематично потребували уточнення одного й того самого запитання, варто розглянути, чи достатньо чіткою була його інструкція. Така фіксація узгоджується з підходами до оцінювання процесу реалізації та здійсненності програм [64; 66].

Отже, запропоновані критерії та показники дають змогу описати, як підлітки розпізнають ризик, обґрунтовують рішення, регулюють власну реакцію й виконують безпечні дії в навчальних ситуаціях. Результати оцінювання можна використовувати для зворотного зв’язку, добору наступних вправ і доопрацювання програми. Висновок про застосування навичок у повсякденному житті потребує окремих даних про дії підлітків поза заняттями.

Висновки до другого розділу

У другому розділі проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід формування навичок безпечної поведінки у підлітків. За результатами аналізу визначено методичні рішення для роботи з підлітками 13–15 років: використання ситуацій, наближених до їхнього повсякденного досвіду, практичне відпрацювання безпечних дій, розгляд ролі однолітків і дорослих у припиненні загрози та визначення доступних способів звернення по допомогу.

Обгрунтовано модель консультаційного циклу, яка охоплює шість послідовних етапів: погодження взаємодії, уточнення ситуації, аналіз ризику й ресурсів підтримки, вибір безпечнішого способу дії, його навчальне відпрацювання та перевірку доступності наступного кроку. Модель передбачає можливість переглянути обрану дію, якщо змінилися обставини або з’ясувалося, що підліток не може скористатися визначеним джерелом підтримки.

Визначено когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-регулятивний і поведінково-комунікативний критерії оцінювання. Основними показниками виконання ситуаційних завдань є розпізнавання ознаки ризику, пояснення можливого наслідку, вибір безпечнішої дії, формулювання звернення по допомогу та визначення запасного способу отримання підтримки. Для повнішого оцінювання запропоновано фіксувати, як підліток обґрунтовує рішення з урахуванням особистих меж і який спосіб саморегуляції демонструє у вправі. Ситуаційні завдання, робочий аркуш і картка спостереження дають змогу описати виконання конкретних дій у навчальних умовах та визначити, що потребує подальшого відпрацювання.

Запропонована модель та інструменти оцінювання становлять методичну основу авторської програми соціально-профілактичного консультування «Безпечні рішення та підтримка», зміст якої представлено в третьому розділі.

РОЗДІЛ 3 ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПРОФІЛАКТИЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

3.1. Мета, структура та зміст програми для підлітків 13–15 років

Програму соціально-профілактичного консультування «Безпечні рішення та підтримка» розроблено для підлітків 13–15 років. В її основу покладено модель консультаційного циклу, обґрунтовану в підрозділі 2.2. Програма охоплює ситуації, у яких підліткам потрібно розпізнати загрозу, визначити власні межі, відреагувати на тиск однолітків або звернутися по допомогу. Теми занять дібрано з урахуванням того, що подібні рішення можуть виникати під час особистого спілкування, у закладі освіти та в цифровому середовищі. Зміст програми конкретизовано через дії, які підліток може пояснити, відпрацювати у вправі та пристосувати до змінених обставин.

Мета програми – сприяти формуванню навичок безпечної поведінки у підлітків 13–15 років через аналіз ситуацій ризику, практичне відпрацювання безпечних способів реагування та визначення доступних джерел підтримки. Для досягнення цієї мети передбачено завдання на розпізнавання ризику й оцінювання його наслідків, обґрунтування рішень із повагою до особистих меж, регулювання власної реакції в умовах тиску, формулювання відмови та звернення по допомогу. Ці завдання відповідають когнітивному, ціннісно-мотиваційному, емоційно-регулятивному й поведінково-комунікативному компонентам навичок, визначеним у першому розділі роботи.

Програма складається з восьми групових консультаційно-навчальних зустрічей тривалістю по 60 хвилин. Загальна тривалість групової роботи становить 8 годин. Робота спирається на обговорення вигаданих ситуацій, короткі рольові вправи, індивідуальні й парні завдання та зворотний зв’язок фахівця. За потреби можливий окремий індивідуальний консультаційний контакт, під час якого підліток може обговорити запит або уточнити спосіб отримання допомоги. Опис програми із зазначенням цільової групи, формату,

тривалості, змісту зустрічей та матеріалів дає змогу відтворити її в іншому закладі з урахуванням місцевих умов [65].

Послідовність зустрічей побудовано з поступовим ускладненням завдань. На початку учасники погоджують правила взаємодії та з’ясовують, як отримати підтримку. Далі вони окремо відпрацьовують розпізнавання ризику, відмову, саморегуляцію й звернення по допомогу. Наприкінці циклу ці дії поєднуються в новій ситуації та конкретизуються в особистому плані дій. Така побудова узгоджується з підходом ЮНІСЕФ до розвитку життєвих навичок через активну участь і застосування вивченого в різних контекстах [3; 6]. Консультаційний цикл, описаний у підрозділі 2.2, використовується в межах окремих кейсів. Його етапи можуть повторюватися на різних зустрічах залежно від завдання.

Перша зустріч «Правила участі та доступна підтримка» спрямована на встановлення зрозумілих умов групової взаємодії. Учасники обговорюють, як висловлювати власну думку, поважати межі інших, пропускати вправу за потреби й повідомляти фахівцеві про дискомфорт. На прикладі вигаданої ситуації підлітки визначають, до кого персонаж може звернутися в закладі освіти або поза ним. Фахівець пояснює, як можна попросити про індивідуальну розмову, якщо питання потребує приватності. Очікуваний навчальний результат – підліток може назвати прийнятний для себе спосіб участі, визначити доступного дорослого та пояснити, як ініціювати розмову.

Друга зустріч «Як розпізнавати ризик» присвячена виявленню ознак загрози та оцінюванню можливих наслідків. Учасники аналізують короткі ситуації з різною кількістю відомостей і з’ясовують, що в них є фактом, що залишається припущенням та яку інформацію потрібно уточнити. Наприклад, у завданні про термінове прохання надіслати код підтвердження підлітки визначають, яка ознака повідомлення потребує уваги та що може статися в разі виконання вимоги. Очікуваний результат – учасник називає конкретну ознаку ризику, пояснює принаймні один можливий наслідок і пропонує доступний спосіб перевірити ситуацію або припинити небажаний контакт.

Третя зустріч «Особисті межі та право на відмову» передбачає розгляд ситуацій, у яких інша людина наполягає на дії, що порушує приватність або суперечить рішенню підлітка. Учасники обговорюють, як розпізнати порушення меж і висловити відмову зрозумілою для себе фразою. У парній вправі можна запропонувати кілька способів реагування на прохання поділитися приватним повідомленням або переслати чуже фото. Підлітки обирають відповідь і пояснюють, які межі вона допомагає захистити. Очікуваний результат – учасник формулює коротку відмову й визначає, як завершити взаємодію або отримати допомогу, якщо співрозмовник продовжує наполягати.

Четверта зустріч «Рішення в умовах групового тиску» зосереджена на здатності обирати спосіб дії, коли однолітки очікують негайної згоди, висміюють вагання або повторюють ризиковану пропозицію. Учасники порівнюють наслідки кількох рішень і відпрацьовують відповідь після повторного тиску. За умовами вправи підліток може зробити паузу, попросити час на рішення, повторити відмову або вийти із ситуації. Фахівець пропонує пояснити, чому обраний спосіб є здійсненним за заданих обставин. Очікуваний результат – учасник демонструє посильну відповідь і називає запасний крок на випадок посилення тиску.

П’ята зустріч «Безпека цифрової взаємодії» спрямована на застосування вже відпрацьованих дій у цифровому середовищі. Учасники розглядають небажані повідомлення, сумнівні запити від знайомих облікових записів і ситуації поширення приватної інформації в груповому чаті. Під час аналізу підлітки визначають, коли доцільно перевірити, хто надіслав повідомлення, коли можна припинити контакт і за яких умов потрібна допомога дорослого. Очікуваний результат — учасник розпізнає ознаку цифрового ризику, обґрунтовує безпечніший спосіб реагування та за потреби формулює звернення по допомогу.

Шоста зустріч «Булінг і підтримка однолітка» охоплює дії підлітка, який зазнає цькування, та дії свідка. Учасники аналізують, як реакції однолітків

впливають на ситуацію та яку підтримку можна надати без додаткового ризику для себе й інших. Для відпрацювання пропонуються ситуації, у яких можна повідомити дорослого, супроводити однолітка під час звернення або відмовитися поширювати матеріали, що його принижують. Очікуваний результат – учасник визначає доступну дію відповідно до своєї ролі та формулює повідомлення дорослому із зазначенням того, що сталося і якої допомоги потребує підліток.

Сьома зустріч «Самопідтримка і карта ресурсів» допомагає підліткам визначити, що вони можуть зробити, коли напруження ускладнює вибір, і на яку підтримку можуть розраховувати. Учасники називають способи впоратися з напруженням та складають карту ресурсів, у якій визначають довірених дорослих і прийнятні способи контакту з ними. У вправі також розглядається випадок, коли перша людина недоступна або не може допомогти. Очікуваний результат – учасник визначає основний і запасний способи звернення та пояснює, за яких обставин може використати кожен із них. Особисту карту підтримки підліток може заповнити індивідуально.

Восьма зустріч «Поєднання навичок та завершення циклу» передбачає застосування відпрацьованих дій у новій навчальній ситуації. Учасник розпізнає ознаку загрози, пояснює можливі наслідки, обирає спосіб реагування, формулює звернення та визначає запасне джерело підтримки. Після виконання завдання учасники можуть уточнити особистий план дій на випадок ризику. У ньому зазначають перший доступний крок, спосіб отримання допомоги та варіант дії, якщо обставини зміняться. Очікуваний результат – підліток може обґрунтувати послідовність своїх дій і пристосувати її до умов нового кейсу.

Методичне забезпечення програми охоплює сценарії зустрічей, ситуаційні завдання, робочі аркуші, картку спостереження та матеріали для складання особистого плану дій. П’ять основних показників, визначених у підрозділі 2.3, використовуються для оцінювання виконання ситуаційних завдань. Вони охоплюють розпізнавання ознаки ризику, пояснення можливого наслідку, вибір безпечнішої дії, формулювання звернення та визначення

запасного способу отримати підтримку. У відповідних вправах окремо фіксують, як учасник обґрунтовує рішення з урахуванням особистих меж і який спосіб саморегуляції демонструє. Очікувані результати кожної зустрічі слугують орієнтирами для спостереження й подальшого зворотного зв’язку.

Таким чином, зміст програми «Безпечні рішення та підтримка» передбачає перехід від відпрацювання окремих дій до їх поєднання в нових ситуаціях. Упродовж циклу підлітки повертаються до раніше опрацьованих способів реагування, застосовуючи їх за змінених умов. Організацію занять, порядок роботи фахівця з групою та методику проведення вправ розкрито в підрозділі 3.2.

3.2. Організація та методика проведення консультаційно-навчальних занять

Консультаційно-навчальні заняття за програмою «Безпечні рішення та підтримка» передбачають роботу з підлітками 13–15 років у форматі восьми групових зустрічей тривалістю по 60 хвилин. Під час заняття учасники аналізують ситуацію ризику, зіставляють можливі рішення та відпрацьовують одну або кілька дій, потрібних для безпечного реагування. Фахівець допомагає уточнити обставини, організовує практичну вправу та надає зворотний зв’язок. За потреби передбачено індивідуальну консультацію, на якій можна обговорити особистий запит або уточнити спосіб отримання допомоги. Наведений порядок описує методику реалізації програми.

Підготовка до занять. Для групової роботи пропонується залучати 8–12 підлітків. Така чисельність дає змогу організувати роботу в парах або малих групах, надати учасникам час для відповіді й спостерігати за виконанням вправ. За можливості заняття проводять ведучий і співведучий. Ведучий пояснює завдання, спрямовує обговорення та організовує вправляння. Співведучий допомагає учасникам зрозуміти інструкцію, фіксує спостереження й за потреби може підтримати підлітка, який хоче тимчасово вийти з групової роботи. Розподіл ролей визначають до початку циклу. Формат роботи, тривалість,

потрібні матеріали й можливі способи адаптації доцільно зазначити в описі програми, щоб фахівці могли відтворити процедуру в іншому закладі [65].

На етапі підготовки фахівець добирає ситуаційні завдання, робочі аркуші та картки спостереження. Сценарії мають містити достатньо відомостей для прийняття рішення, а їхня мова має бути зрозумілою підліткам. Під час підготовки кейсу доцільно перевірити, чи передбачено кілька можливих дій, чи реально виконати кожну з них і чи є в ситуації доступне джерело підтримки. Наприклад, якщо за умовами вправи підліток має повідомити дорослого, у сценарії потрібно дати змогу визначити, хто може допомогти і як із ним зв’язатися. Для рольових завдань використовують вигадані імена й обставини. Це дає учасникам змогу відпрацьовувати дії зі збереженням приватності.

Перед початком циклу фахівець уточнює, які способи отримання допомоги реально доступні учасникам. Доцільно визначити, до кого підліток може звернутися в закладі, у який час і в якій формі можливий контакт. Потрібно також узгодити дії фахівців, якщо під час зустрічі учасник повідомить про загрозу або попросить про індивідуальну допомогу. На першій зустрічі правила участі та межі конфіденційності пояснюють доступною мовою. Підліткам повідомляють, що вправу можна пропустити, виконати письмово або обрати роль спостерігача. Відповідно до положень про права дитини та чинних порядків реагування, повідомлення про реальну загрозу потребує дій для захисту дитини з урахуванням обставин і повноважень відповідальних осіб [2, ст. 3, 12, 16, 19; 14; 54].

Структура заняття. Для більшості 60-хвилинних зустрічей пропонується такий розподіл часу. Перші 5 хвилин відводять на вступ і коротке нагадування правил. Наступні 10 хвилин – на ознайомлення із ситуацією та уточнення завдання. Упродовж 15 хвилин учасники аналізують ризик, обговорюють можливі наслідки й обирають спосіб реагування. Далі 20 хвилин відводять на практичне відпрацювання в парах, малих групах або індивідуально. Останні 10 хвилин використовують для зворотного зв’язку, уточнення доступного наступного кроку та підбиття підсумків. Розподіл часу є орієнтовним. На

першій зустрічі більше часу може знадобитися для погодження правил, а на завершальній – для самостійного виконання нового завдання та уточнення особистого плану дій.

Роботу з кейсом організовують за моделлю консультаційного циклу, описаною в підрозділі 2.2. Спочатку фахівець пропонує учасникам сформулювати, яке рішення має прийняти персонаж. Підлітки визначають, що відомо із завдання, які обставини залишаються невідомими та яка ознака свідчить про ризик. Далі вони обговорюють варіанти дії та зіставляють їх за можливими наслідками й доступністю. Після вибору учасник формулює або демонструє конкретну відповідь. На завершення група з’ясовує, хто може допомогти персонажеві та як зміниться рішення, якщо перший спосіб підтримки недоступний.

Запитання фахівця мають спрямовувати увагу на обставини ситуації та допомагати підліткові пояснити свій вибір. Для цього можна використовувати запитання «Що в цій ситуації тебе насторожує?», «Які наслідки може мати це рішення?», «Що підліток може зробити одразу?» та «До кого він може звернутися, якщо ситуація повториться?». Під час обговорення доцільно приймати кілька обґрунтованих відповідей, коли кожна з них допомагає зменшити ризик. Так учасники вчаться оцінювати дії за умовами конкретного випадку. Практичне вправляння, обговорення досвіду й можливість повторити дію відповідають підходу ЮНІСЕФ до розвитку життєвих навичок підлітків [3; 6].

Приклад проведення вправи на четвертій зустрічі «Рішення в умовах групового тиску». Учасникам пропонують ситуацію, у якій кілька однолітків наполягають, щоб підліток переслав у груповий чат чуже приватне фото. Після ознайомлення з кейсом кожен учасник коротко записує, у чому полягає ризик і що може статися, якщо виконати вимогу. Далі в парах підлітки добирають дві можливі відповіді та обговорюють, за яких умов кожна з них буде здійсненною. Наприклад, персонаж може коротко відмовитися, вийти з обговорення або припинити контакт і звернутися до дорослого, якщо тиск посилиться.

Під час рольової частини один учасник зачитує нейтральну репліку, якою повторює пропозицію, а другий відпрацьовує обрану відповідь. Фахівець заздалегідь визначає межі вправи. Репліку зачитують один раз, а учасник може припинити діалог, перейти до письмової відповіді або попросити паузу. Після короткого відпрацювання фахівець пропонує обговорити, чи вдалося висловити відмову, що допомогло впоратися з напруженням і до кого можна звернутися, якщо з'являться погрози. Для повторної спроби змінюють одну умову кейсу, наприклад дорослий, до якого персонаж планував звернутися, наразі недоступний. Учасник має назвати запасний спосіб підтримки. Така зміна дає змогу відпрацювати пристосування обраної дії до нових обставин.

Зворотний зв'язок стосується конкретної відповіді або дії. Фахівець може зазначити, що відмова була зрозумілою, і запропонувати уточнити, як завершити контакт у разі повторного тиску. Якщо підліток формулює звернення по допомогу, варто звернути його увагу на те, чи зрозуміло з повідомлення, що сталося та якої підтримки він потребує. Після зауваження доцільно дати можливість повторити дію. У груповому обговоренні учасники можуть назвати, що зробило відповідь зрозумілою або посильною, та запропонувати ще один спосіб реагування. Особистий досвід обговорюють індивідуально, якщо підліток сам хоче про нього поговорити.

Проведення оцінювання. Початкове ситуаційне завдання пропонується виконувати до пояснення способів реагування, які підлітки відпрацьовуватимуть у межах циклу. Підсумкове завдання виконують після опрацювання тем програми й до надання зворотного зв'язку щодо самого завдання. Для обох оцінювань використовують різні кейси зі зіставними вимогами до відповіді. Фахівець застосовує однакові інструкції та критерії, визначені в підрозділі 2.3. У картці спостереження фіксують самостійну відповідь учасника, виконання після нейтрального уточнення або відсутність можливості оцінити певну дію. Якщо оцінюють саморегуляцію, потрібно передбачити вправу, у якій учасник може продемонструвати обраний спосіб. Змістовну підказку доцільно давати під час навчальної частини після фіксації

самостійної відповіді.

Для опису практичного випробування програми передбачено журнал реалізації занять. У ньому можна зазначати теми й фактичну тривалість проведених зустрічей, кількість учасників, виконані вправи, зміни до сценарію та причини таких змін. Окремо можна фіксувати, які інструкції потребували повторного пояснення та які формати роботи виявилися доступнішими для учасників. Ці відомості дають змогу зіставити запланований і фактичний перебіг роботи та інтерпретувати спостереження за виконанням завдань. Зокрема, якщо певну вправу скоротили, це слід врахувати під час обговорення того, скільки можливостей підлітки мали для відпрацювання відповідної дії. Такий підхід узгоджується з рекомендаціями щодо оцінювання процесу реалізації програм [64; 66].

Отже, методика проведення занять охоплює підготовку ситуаційних завдань, погодження правил участі, аналіз ризику, практичне відпрацювання дій і зворотний зв’язок. Кожна зустріч передбачає конкретний навчальний результат, за яким фахівець спостерігає, а завершальні завдання дають змогу застосувати відпрацьовані дії за змінених умов.

3.3. Аналіз результатів апробації програми

Апробацію програми соціально-профілактичного консультування «Безпечні рішення та підтримка» проведено в ліцеї м. Києва у вересні–жовтні 2026 року. Участь в апробації взяли 27 підлітків віком 13-15 років. Учасників розподілили на дві групи чисельністю 13 і 14 осіб. У межах апробації проведено всі вісім запланованих зустрічей. Метою апробації було випробувати програму на практиці та з’ясувати, як змінилося самостійне виконання підлітками дій, передбачених ситуаційними завданнями.

Для аналізу результатів зіставлено дані оцінювання до і після занять. В обох оцінюваннях за кожним із п’яти показників враховано результати всіх 27 учасників. Показники, визначені в підрозділі 2.3, охоплювали розпізнавання ознаки ризику, пояснення можливого наслідку, вибір безпечнішої дії,

формулювання звернення по допомогу та визначення запасного способу отримати підтримку. Для кожного показника обчислено кількість і частку підлітків, які виконали відповідну дію самостійно. Результати двох груп узагальнено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.3.1

Самостійне виконання дій у навчальних ситуаціях до і після занять (n = 27)

Показник	До занять, осіб (%)	Після занять, осіб (%)	Приріст, осіб	Приріст, в. п.
Розпізнавання ознаки ризику	6 (22,2 %)	21 (77,8 %)	+15	+55,6
Пояснення можливого наслідку	14 (51,9 %)	25 (92,6 %)	+11	+40,7
Вибір безпечнішої дії	9 (33,3 %)	17 (63,0 %)	+8	+29,6
Формулювання звернення по допомогу	9 (33,3 %)	26 (96,3 %)	+17	+63,0
Визначення запасного способу отримати підтримку	3 (11,1 %)	22 (81,5 %)	+19	+70,4

Примітка. Приріст у відсоткових пунктах (в. п.) обчислено за неокругленими частками.

Після занять частка учасників, які самостійно виконали відповідну дію, зросла за всіма п’ятьма показниками. Найбільші зміни стосувалися дій, пов’язаних з отриманням допомоги. До занять запасний спосіб отримати підтримку самостійно визначили 3 підлітки (11,1 %), після занять – 22 (81,5 %). Приріст становив 70,4 відсоткового пункту. За показником «формулювання звернення по допомогу» кількість самостійних виконань зросла з 9 до 26, а частка – з 33,3 % до 96,3 %. Це найвищий підсумковий показник серед оцінених дій. У програмі ці два вміння відпрацьовували окремо: учасники формулювали

прохання про допомогу й визначали, до кого або в який спосіб можна звернутися, якщо перший варіант недоступний.

Зміни зафіксовано і в завданнях на аналіз ситуації. Кількість підлітків, які самостійно розпізнали ознаку ризику, зросла з 6 до 21 особи, а частка – з 22,2 % до 77,8 %. Приріст становив 55,6 відсоткового пункту. Можливий наслідок самостійно пояснили 14 підлітків до занять і 25 після них. Відповідна частка зросла з 51,9 % до 92,6 %. Ці показники характеризують дві окремі дії. Розпізнаючи ризик, підліток визначає, яка ознака вказує на загрозу. Пояснюючи наслідок, він обґрунтовує, до чого може призвести ситуація або певна дія за заданих обставин.

Вибір безпечнішої дії мав найменший приріст серед п’яти показників. До занять цю дію виконали самостійно 9 підлітків (33,3 %), після занять – 17 (63,0 %). Приріст становив 29,6 відсоткового пункту. Вибір дії потребує врахувати розпізнаний ризик, зіставити можливі наслідки й визначити, який із варіантів реально виконати. Під час доопрацювання програми доцільно передбачити більше вправ, у яких учасники зіставляють два або три способи реагування й обґрунтовують свій вибір. Для повторного виконання завдання можна змінювати одну умову кейсу, наприклад доступність дорослого або можливість припинити контакт. Це дає змогу вправлятися у виборі дії за різних обставин.

Одержані результати характеризують самостійне виконання навчальних завдань учасниками апробації. Однакова кількість оцінених підлітків до і після занять дає змогу безпосередньо зіставити групові частки. Для визначення індивідуальних змін потрібен аналіз парних відповідей кожного учасника. За наявними даними можна описати зміни після занять, а для їх причинного пояснення потрібен дизайн дослідження, який дає змогу врахувати інші можливі чинники. Оцінювання застосування навичок у повсякденному житті потребує окремих спостережень поза навчальними ситуаціями.

Отже, після апробації програми збільшилася частка підлітків, які самостійно виконали кожну з п’яти оцінюваних дій. Найбільший приріст зафіксовано у визначенні запасного способу отримати підтримку та

формулюванні звернення по допомогу. Результати за показником вибору безпечнішої дії визначають напрям подальшого доопрацювання програми – розширення практики зіставлення способів реагування та обґрунтування рішення в ситуаціях зі зміненими умовами.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі розроблено й апробовано програму соціально-профілактичного консультування «Безпечні рішення та підтримка», спрямовану на формування навичок безпечної поведінки у підлітків 13–15 років. Програма охоплює вісім консультаційно-навчальних зустрічей. Їхній зміст передбачає поступовий перехід від розпізнавання ризику та відпрацювання окремих дій до їх поєднання в новій навчальній ситуації. Для реалізації програми підготовлено сценарії занять, ситуаційні завдання, робочі аркуші та картку спостереження.

Апробацію проведено в ліцеї м. Києва у вересні–жовтні 2026 року. Усі вісім запланованих зустрічей відбулися. Початкове й підсумкове оцінювання охопило 27 підлітків віком 13-15 років. Після занять частка учасників, які самостійно виконали відповідні дії в навчальних ситуаціях, зросла за всіма п’ятьма показниками. Найбільший приріст зафіксовано у визначенні запасного способу отримати підтримку – 70,4 відсоткового пункту, та у формулюванні звернення по допомогу – 63,0 відсоткового пункту.

Найменший приріст зафіксовано за показником «вибір безпечнішої дії» – 29,6 відсоткового пункту. Після занять цю дію самостійно виконали 17 із 27 учасників. Під час доопрацювання програми доцільно розширити практику зіставлення кількох способів реагування та обґрунтування вибору за змінених умов. Отримані результати характеризують зміни в самостійному виконанні навчальних завдань учасниками апробації.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі теоретично обґрунтовано, розроблено й апробовано програму соціально-профілактичного консультування з формування навичок безпечної поведінки у підлітків 13–15 років. Відповідно до чотирьох завдань дослідження сформульовано такі висновки.

1. Уточнено сутність і структуру навичок безпечної поведінки підлітків та охарактеризовано чинники ризику й ресурси підтримки. Навички безпечної поведінки визначено як набуту здатність розпізнавати ознаки ризику, оцінювати можливі наслідки, обирати й виконувати доступні дії для запобігання шкоді або її зменшення та за потреби звертатися по допомогу. У структурі цих навичок виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти. Когнітивний охоплює розпізнавання ризику й оцінювання наслідків, ціннісно-мотиваційний – ставлення до безпеки та повагу до особистих меж, емоційно-регулятивний – здатність регулювати власну реакцію, поведінково-комунікативний – виконання обраної дії та звернення по допомогу.

До чинників, які ускладнюють формування й застосування цих навичок, віднесено брак досвіду реагування, тиск однолітків, побоювання осуду та обмежений доступ до допомоги. Ресурсами підтримки визначено довірчі взаємини з дорослими, допомогу однолітків, зрозумілий порядок повідомлення про загрозу й доступ до фахової підтримки. Можливість застосувати відпрацьовану дію в повсякденній ситуації залежить, зокрема, від того, чи може підліток скористатися цими ресурсами.

2. Обґрунтовано можливості соціально-профілактичного консультування, визначено умови його проведення та розроблено модель консультаційного циклу. Консультування дає змогу поєднати аналіз конкретної ситуації, вибір способу реагування, практичне відпрацювання дії та пошук допомоги. До організаційно-етичних умов віднесено повагу до гідності й приватності підлітка, урахування його думки, можливість обирати спосіб участі, пояснення меж конфіденційності та дотримання встановленого порядку реагування на загрозу.

Зіставлення вітчизняного й зарубіжного досвіду дало змогу визначити методичні рішення для авторської програми. У вітчизняному проєкті «Вчимося жити разом» для дослідження важливим є практичне відпрацювання життєвих навичок у ситуаціях, близьких до досвіду підлітків. Українські методичні розробки з протидії булінгу та розбудови безпечного освітнього середовища допомогли конкретизувати роль дорослих і порядок звернення по допомогу в закладі освіти. Аналіз фінської програми KiVa обґрунтував включення вправ, у яких підлітки розглядають ситуацію з позиції свідка й обирають доступну дію для підтримки однолітка. Досвід англійської програми Learning Together показав значення узгоджених дій учнів і працівників закладу освіти та допоміг розрізнити результати навчальних вправ і зміни на рівні шкільного середовища.

У моделі консультаційного циклу виокремлено шість етапів: погодження взаємодії, уточнення ситуації, аналіз ризику й ресурсів підтримки, вибір безпечнішого способу дії, навчальне відпрацювання та перевірку доступності наступного кроку. Якщо обрана дія виявляється нездійсненною або джерело підтримки недоступне, фахівець разом із підлітком повертається до аналізу ситуації й переглядає рішення. Результатом циклу є конкретний посильний крок, який підліток може пояснити та відпрацювати в навчальних умовах.

3. Визначено критерії й показники оцінювання навичок безпечної поведінки та розроблено інструменти для їх оцінювання в навчальних ситуаціях. Виокремлено когнітивний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-регулятивний і поведінково-комунікативний критерії. Для початкового й підсумкового оцінювання використано п’ять показників самостійного виконання дій: розпізнавання ознаки ризику, пояснення можливого наслідку, вибір безпечнішої дії, формулювання звернення по допомогу та визначення запасного способу отримати підтримку. Для повнішого опису виконання вправ запропоновано окремо фіксувати обґрунтування рішення з урахуванням особистих меж і продемонстрований спосіб саморегуляції. Розроблено ситуаційні завдання, робочий аркуш підлітка й картку спостереження фахівця.

4. Розроблено й апробовано програму «Безпечні рішення та підтримка» та

проаналізовано результати її апробації. Програма складається з восьми консультаційно-навчальних зустрічей. Їхній зміст передбачає поступовий перехід від розпізнавання ризику й відпрацювання окремих дій до їх поєднання в новій навчальній ситуації. Апробацію проведено в ліцеї м. Києва у вересні–жовтні 2026 року. Початкове й підсумкове оцінювання охопило всіх 27 учасників віком 13-15 років, які працювали у двох групах чисельністю 13 і 14 осіб.

Після занять частка підлітків, які самостійно виконали відповідну дію, зросла за всіма п’ятьма показниками. Найбільший приріст зафіксовано у визначенні запасного способу отримати підтримку – з 11,1 % до 81,5 % (+70,4 відсоткового пункту) та у формулюванні звернення по допомогу – з 33,3 % до 96,3 % (+63,0 відсоткового пункту). За показниками розпізнавання ознаки ризику та пояснення можливого наслідку приріст становив відповідно 55,6 і 40,7 відсоткового пункту. Найменший приріст зафіксовано у виборі безпечнішої дії – 29,6 відсоткового пункту. Після занять цю дію самостійно виконали 17 із 27 учасників (63,0 %). Це визначає конкретний напрям доопрацювання програми – розширення вправ, у яких підлітки зіставляють кілька способів реагування й обґрунтовують вибір за змінених обставин.

Одержані результати характеризують позитивні зміни в самостійному виконанні навчальних завдань 15-річними учасниками апробації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. World Health Organization. Adolescent health. URL: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health

2. Конвенція ООН про права дитини від 20.11.1989. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

3. UNICEF. Global framework on transferable skills. New York : UNICEF, 2019. URL: https://www.unicef.org/reports/global-framework-transferable-skills

4. World Health Organization, UNICEF. Helping adolescents thrive toolkit : strategies to promote and protect adolescent mental health and reduce self-harm and other risk behaviours. Geneva : WHO, 2021. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240025554

5. UNESCO. Behind the numbers : ending school violence and bullying. Paris : UNESCO, 2019. URL: https://www.unesco.org/en/articles/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying

6. UNICEF. Guide : adolescents and life skills education. *Adolescent Kit for Expression and Innovation*. 2025. URL: https://www.unicef.org/adolescentkit/reports/guide-adolescents-and-life-skills-education

7. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text

8. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги консультування : наказ Міністерства соціальної політики України від 02.07.2015 № 678. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15#Text

9. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги профілактики : наказ Міністерства соціальної політики України від 10.09.2015 № 912. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15#Text

10. World Health Organization. Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents : helping adolescents thrive. Geneva : WHO,

2020. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240011854

11. United Nations Office on Drugs and Crime, World Health Organization. International standards on drug use prevention. 2nd updated ed. Vienna : UNODC, 2018. URL: https://www.who.int/publications/i/item/international-standards-for-drug-use-prevention-second-edition-2018

12. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text

13. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 № 2229-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text

14. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 № 1646. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text

15. Про захист персональних даних : Закон України від 01.06.2010 № 2297-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text

16. Ethical research involving children / A. Graham et al. Florence : UNICEF Office of Research – Innocenti, 2013. URL: https://www.ungei.org/publication/ethical-research-involving-children

17. UNICEF. Cyberbullying : what is it and how to stop it. URL: https://www.unicef.org/stories/how-to-stop-cyberbullying

18. World Health Organization. INSPIRE : seven strategies for ending violence against children. Geneva : WHO, 2016. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789241565356

19. The impact of enhancing students' social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions / J. A. Durlak et al. *Child Development*. 2011. Vol. 82, no. 1. P. 405–432. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

20. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions : a meta-analysis of follow-up effects / R. D. Taylor

et al. *Child Development*. 2017. Vol. 88, no. 4. P. 1156–1171. DOI: https://doi.org/10.1111/cdev.12864

21. The state of evidence for social and emotional learning : a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions / C. Cipriano et al. *Child Development*. 2023. Vol. 94, no. 5. P. 1181–1204. DOI: https://doi.org/10.1111/cdev.13968

22. Gaffney H., Ttofi M. M., Farrington D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization : an updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*. 2021. Vol. 17, no. 2. Art. e1143. DOI: https://doi.org/10.1002/cl2.1143

23. A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization / J. R. Polanin et al. *Prevention Science*. 2022. Vol. 23. P. 439–454. DOI: https://doi.org/10.1007/s11121-021-01259-y

24. Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE) : a cluster randomised controlled trial / C. Bonell et al. *The Lancet*. 2018. Vol. 392, no. 10163. P. 2452–2464. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3

25. Effectiveness of the KiVa antibullying program : grades 1–3 and 7–9 / A. Kärnä et al. *Journal of Educational Psychology*. 2013. Vol. 105, no. 2. P. 535–551. DOI: https://doi.org/10.1037/a0030417

26. Gaffney H., Ttofi M. M., Farrington D. P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 85. P. 37–56. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002

27. Assessment of school anti-bullying interventions : a meta-analysis of randomized clinical trials / D. Fraguas et al. *JAMA Pediatrics*. 2021. Vol. 175, no. 1. P. 44–55. DOI: https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3541

28. World Health Organization. INSPIRE handbook : action for implementing the seven strategies for ending violence against children. Geneva : WHO, 2018. URL: https://www.unicef.org/documents/inspire-handbook-action-implementing-seven-strategies

29. World Health Organization. Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!) : guidance to support country implementation. 2nd ed. Geneva : WHO, 2023. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240081765

30. World Health Organization. School-based violence prevention : a practical handbook. Geneva : WHO, 2019. URL: https://www.who.int/publications-detail-redirect/school-based-violence-prevention-a-practical-handbook

31. World Health Organization. Global status report on preventing violence against children 2020. Geneva : WHO, 2020. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240004191

32. UNESCO. Safe to learn and thrive : ending violence in and through education. Paris : UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/safe-learn-and-thrive-ending-violence-and-through-education

33. WHO Regional Office for Europe. A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Vol. 2. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2024. URL: https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289060929

34. EU Kids Online 2020 : survey results from 19 countries / D. Smahel et al. London : London School of Economics and Political Science, 2020. DOI: https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

35. International Telecommunication Union. Guidelines for parents and educators on child online protection. Geneva : ITU, 2020. URL: https://www.itu.int/pub/S-GEN-COP.EDUC-2020

36. World Health Organization. WHO guidelines on parenting interventions to prevent maltreatment and enhance parent–child relationships with children aged 0–17 years. Geneva : WHO, 2023. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240065505

37. UNICEF. Facilitation guides. *Adolescent Kit for Expression and Innovation*. URL: https://www.unicef.org/adolescentkit/facilitation-guides

38. Centers for Disease Control and Prevention. School connectedness :

strategies for increasing protective factors among youth. Atlanta : CDC, 2009. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-HE20_7000-PURL-gpo14625/pdf/GOVPUB-HE20_7000-PURL-gpo14625.pdf

39. UNICEF. Helping adolescents thrive : facilitator guide. URL: https://www.unicef.org/adolescentmentalhealthhub/documents/helping-adolescents-thrive-facilitator-guide

40. World Health Organization. The adolescent health indicators recommended by the Global Action for Measurement of Adolescent health : guidance for monitoring adolescent health at country, regional and global levels. Geneva : WHO, 2024. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240092198

41. Steinberg L. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*. 2008. Vol. 28, no. 1. P. 78–106. DOI: https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002

42. The age of adolescence / S. M. Sawyer et al. *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2018. Vol. 2, no. 3. P. 223–228. DOI: https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1

43. Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective / R. E. Dahl et al. *Nature*. 2018. Vol. 554. P. 441–450. DOI: https://doi.org/10.1038/nature25770

44. Crone E. A., Dahl R. E. Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*. 2012. Vol. 13. P. 636–650. DOI: https://doi.org/10.1038/nrn3313

45. Jessor R. Risk behavior in adolescence : a psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*. 1991. Vol. 12, no. 8. P. 597–605. DOI: https://doi.org/10.1016/1054-139X(91)90007-K

46. Our future : a Lancet commission on adolescent health and wellbeing / G. C. Patton et al. *The Lancet*. 2016. Vol. 387, no. 10036. P. 2423–2478. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1

47. Gulliver A., Griffiths K. M., Christensen H. Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people : a systematic review. *BMC*

Psychiatry. 2010. Vol. 10. Art. 113. DOI: https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113

48. Why do children and adolescents (not) seek and access professional help for their mental health problems? A systematic review of quantitative and qualitative studies / J. Radez et al. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2021. Vol. 30, no. 2. P. 183–211. DOI: https://doi.org/10.1007/s00787-019-01469-4

49. Rickwood D. J., Deane F. P., Wilson C. J. When and how do young people seek professional help for mental health problems? *Medical Journal of Australia*. 2007. Vol. 187, no. S7. P. S35–S39. DOI: https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2007.tb01334.x

50. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

51. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

52. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 № 2558-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text

53. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України від 25.05.2020 № 195/2020. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789

54. Про затвердження Порядку реагування на випадки насильства та жорстокого поводження з дітьми : постанова Кабінету Міністрів України від 19.11.2025 № 1513. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1513-2025-%D0%BF#Text

55. Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах : постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 № 585. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2020-%D0%BF#Text

56. Андрєєнкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. Протидія булінгу в закладі освіти : системний підхід : метод. посіб. Київ, 2019. URL:

https://la-strada.org.ua/wp-content/uploads/2020/02/metodychnyj-posibnyk-protydiya-bulingu-v-zakladi-osvity-systemnyj-pidhid.pdf

57. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. Київ, 2018. 56 с. URL: https://childfund.org.ua/publikatsii/metodichnij-posibnik-kodeks-bezpechnogo-osvitnogo-seredovishcha

58. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді в Україні : за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проєкту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» / О. М. Балакірєва та ін. Київ, 2019. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/921/file/Social%20conditionality%20and%20indicators%20of%20adolescent%20and%20youth%20health%20in%20Ukraine.pdf

59. UNICEF Україна. Вчимося жити разом : матеріали проєкту з розвитку життєвих навичок дітей і підлітків. 2016. Сторінка проєкту.

60. Онлайн-загрози : урок для 5–8 класів щодо безпечної поведінки в інтернеті. *#stop_sextинг*. URL: https://stop-sexting.in.ua/adult/wp-content/uploads/2023/08/serednia-shkola-onlayn.pdf

61. Bowen G. A. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*. 2009. Vol. 9, no. 2. P. 27–40. DOI: https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

62. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3, no. 2. P. 77–101. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

63. A new framework for developing and evaluating complex interventions : update of Medical Research Council guidance / K. Skivington et al. *BMJ*. 2021. Vol. 374. Art. n2061. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n2061

64. Process evaluation of complex interventions : Medical Research Council guidance / G. F. Moore et al. *BMJ*. 2015. Vol. 350. Art. h1258. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.h1258

65. Better reporting of interventions : template for intervention description and replication (TIDieR) checklist and guide / T. C. Hoffmann et al. *BMJ*. 2014. Vol. 348. Art. g1687. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.g1687

66. How we design feasibility studies / D. J. Bowen et al. *American Journal of Preventive Medicine*. 2009. Vol. 36, no. 5. P. 452–457. DOI: https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.002

67. CONSORT 2010 statement : extension to randomised pilot and feasibility trials / S. M. Eldridge et al. *BMJ*. 2016. Vol. 355. Art. i5239. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.i5239

68. Shadish W. R., Cook T. D., Campbell D. T. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston : Houghton Mifflin, 2002.

ДОДАТКИ

Додаток А Матриця джерел і методичних рішень

Джерело	Використане положення	Авторське рішення
[1] ВООЗ	Вікові межі та потреби розвитку	Вужча проєктна група 13–15 років
[2] Конвенція	Права, участь і приватність	Право пропуску й пояснення меж конфіденційності
[3] ЮНІСЕФ	Рамка переносних навичок	Добір цільових навчальних дій
[4] HAT Toolkit	Поєднання індивідуальної підтримки й середовища	Карта ресурсів і робота з дорослими
[5] ЮНЕСКО	Шкільне насильство як проблема прав і добробуту	Кейс про звернення без звинувачення постраждалого
[6] ЮНІСЕФ	Участь, вправляння й осмислення	Коротка репетиція та обговорення
[7–9] Українські акти	Рамка соціальних послуг	Розмежування навчального матеріалу й офіційної документації
[10–11] ВООЗ та УНЗ ООН	Профілактичні втручання	Послідовний цикл замість разового інформування
[12–14] Українські акти	Захист дитини і реагування	Погодження локального маршруту допомоги
[15] Закон про дані	Ненадмірність даних	Кодовані навчальні записи
[16] ERIC	Етичне осмислення дослідження	Окреме пояснення дослідницької участі
[17] ЮНІСЕФ	Підтримка у цифровому середовищі	Навчальні макети без приватних акаунтів
[18] INSPIRE	Взаємопов’язані стратегії захисту	Включення організаційних партнерів

Додаток Б Картка підготовки організації

Призначення — перевірити, чи створено умови для старту. Картка заповнюється відповідальним організатором до набору учасників. Відмітка «не забезпечено» має супроводжуватися рішенням, а не формальним перенесенням відповідальності на ведучого.

Питання готовності	Статус	Рішення і відповідальний
Визначено формат роботи та застосовні вимоги	____	____
Призначено ведучого і співведучого	____	____
Погоджено порядок захисту дітей	____	____
Перевірено основний маршрут перенаправлення	____	____
Визначено запасний маршрут	____	____
Пояснено правила обробки даних	____	____
Підготовлено доступні альтернативи завдань	____	____
Перевірено приміщення та порядок переривання	____	____
Підготовлено пояснення для дітей і дорослих	____	____
Погоджено дії після завершення програми	____	____

Рекомендовані статуси: забезпечено; потребує уточнення; не забезпечено; не застосовується з поясненням. Дата перевірки: _____. Наступний перегляд: _____.

Підстава для старту: критичні умови захисту й реагування забезпечені, відповідальні особи знають свої функції. За відсутності доступного способу допомоги або порядку дій при загрозі старт відкладається до усунення прогалини.

Додаток В Пояснення програми для підлітка

Ми пропонуємо вісім зустрічей про те, як помічати ризик, обирати посильну дію і звертатися по допомогу. На заняттях будуть вигадані історії, обговорення та короткі вправи. Тобі не потрібно розповідати групі особисті історії або показувати приватні повідомлення.

Ти можеш поставити запитання, попросити пояснення, пропустити відповідь, обрати письмовий спосіб або спостерігати. Якщо певна тема викликає дискомфорт, можна повідомити ведучого. Відмова від вправи не означає, що ти втрачаєш право на підтримку.

Ми просимо не поширювати особисті відомості про інших учасників. Водночас повністю гарантувати поведінку інших людей неможливо, тому не варто розповідати групі те, що ти хочеш залишити приватним. Із власним питанням можна звернутися до фахівця окремо.

Якщо з розмови стане відомо про серйозну небезпеку для дитини, фахівцю може бути потрібно залучити допомогу відповідно до його обов’язків. Наскільки це безпечно, тобі пояснять, що відбуватиметься далі. Обіцянки зберігати будь-яку інформацію за будь-яких обставин не даються.

Навчальні завдання потрібні, щоб зрозуміти, які пояснення й вправи варто покращити. Це не шкільні оцінки і не перевірка того, «хороша» ти людина чи ні. Якщо окремо плануватиметься дослідження, про нього повинні розповісти додатково.

Перед початком ведучий має пояснити конкретні контакти та умови: хто проводить заняття; де й коли вони відбуваються; до кого звертатися приватно; як повідомити про дискомфорт; хто має доступ до записів. Без заповнення цих організаційних відомостей пояснення не є завершеним.

Моє запитання перед початком: _____

Зручний для мене спосіб участі: _____

Що ще потрібно пояснити: _____

Це інформаційний аркуш, а не універсальна юридична форма згоди. Порядок оформлення участі визначається установою відповідно до характеру діяльності та застосовних вимог.

Додаток Г Аркуш аналізу навчальної ситуації

Код учасника: _____. Дата: _____. Код кейсу: _____.

Інструкція: прочитай вигадану історію або попроси ведучого її зачитати. Можна відповідати письмово, усно чи за допомогою карток. Не потрібно наводити приклад із власного життя.

1. Що точно відомо з історії? Запиши або назви факти, не додаючи здогадів.

2. Яка саме дія, вимога чи умова може бути небезпечною?

3. Чого ми не знаємо і що варто уточнити без додаткового ризику?

4. Який перший крок доступний персонажу? Чому ти обираєш його?

5. Хто може допомогти? Як персонаж повідомить про свою потребу?

6. Що можна зробити, якщо перший спосіб допомоги недоступний?

Позначка ведучого: самостійна відповідь / нейтральне уточнення / навчальна підказка / не оцінювалося. Причина адаптації, якщо потрібна: _____.

Додаток Ґ Ситуаційні завдання для попередньої перевірки

Форма А.

А1. З облікового запису знайомого надходить прохання негайно переслати код із телефона. Співрозмовник просить нікому не говорити і не телефонувати йому. Які ознаки потрібно помітити? Яку дію можна обрати? Як перевірити запит без виконання вимоги?

Орієнтир оцінювання: учасник помічає вимогу приватної інформації та тиск, не покладається лише на назву акаунта, називає безпечний канал підтримки або перевірки. Не потрібно називати конкретний технічний сервіс.

А2. Однокласники пропонують небезпечне завдання для відео. Вони кажуть, що відмова означатиме кінець дружби. Що тут є примусом? Який варіант дозволяє не виконувати ризиковану дію? До кого можна звернутися, якщо тиск продовжується?

Орієнтир оцінювання: учасник відокремлює стосунки від небезпечної вимоги, пропонує посильну відмову або вихід і ресурс підтримки. Не оцінюються гучність голосу та артистичність відповіді.

А3. Підлітка регулярно принижують у спільному чаті. Він повідомив дорослого, але почув, що потрібно просто не звертати уваги. Яким може бути наступне звернення? Яку підтримку може запропонувати однолiток без додаткового ризику?

Орієнтир оцінювання: повторне конкретне повідомлення іншій відповідальній особі, відсутність помсти й звинувачення постраждалого, можливість безпечного супроводу. Від учасника не вимагається встановлювати юридичну кваліфікацію події.

Для кожного завдання використовується однакова рубрика додатка Е. Якщо сюжет незрозумілий, спочатку уточнюють інструкцію. Після прямої навчальної підказки відповідь не реєструють як самостійну.

Додаток Д Ситуаційні завдання для повторної перевірки

Форма Б.

Б1. Незнайомий профіль представляється працівником сервісу й обіцяє повернути доступ до гри, якщо підліток швидко надішле код. Повідомлення забороняє радитися, щоб «не втратити шанс». Які відомості підтверджені? Що викликає занепокоєння? Який крок не потребує передавання коду?

Орієнтир оцінювання: учасник називає неперевіреність особи та маніпулятивну умову, обирає припинення виконання вимоги й звернення через належний канал. Перелік технічних термінів не потрібний.

Б2. Компанія наполягає на ризикованій дії під час прогулянки й висміює відмову одного учасника. Телефон у нього розрядився, але неподалік є відкрита установа з відповідальними працівниками. Які варіанти дії можливі? Який із них не залежить від телефона?

Орієнтир оцінювання: названо доступний шлях підтримки, що відповідає умовам історії. Не заохочується залишатися в небезпечному місці лише для того, щоб довести право на відмову.

Б3. Підліток бачить, що іншого учня повторно принижують. Постраждалий боїться, що дорослі зроблять ситуацію публічною. Як можна підтримати його? Що варто уточнити у відповідального дорослого щодо подальших дій?

Орієнтир оцінювання: підтримувальна фраза без обіцянки абсолютної таємниці, можливість приватного звернення, конкретне прохання про захист. Учасник не повинен сам розслідувати подію або організовувати примирення.

Після завершення оцінювання проводиться навчальне обговорення. Його відділяють від початкової відповіді в протоколі. Матеріали не використовують для порівняння дітей між собою або публічного оголошення «кращих» і «гірших» результатів.

Додаток Е Рубрика спостереження

Код учасника: _____. Завдання: _____. Етап: до / після / повторний контакт. Оцінювач: _____.

Позначення: С — самостійно; У — після нейтрального уточнення; П — поки не продемонстровано; Н — не оцінювалося. Позначення описують відповідь у конкретному завданні, а не особистість.

Критерій	**С У П Н**	**Короткий приклад відповіді або дії**
Називає конкретну ознаку ризику	____	_____
Пояснює можливий наслідок без звинувачення	____	_____
Обирає доступну безпечнішу альтернативу	____	_____
Формулює звернення до дорослого	____	_____
Називає запасний маршрут підтримки	____	_____

Вид допомоги ведучого: _____

Адаптація способу відповіді: _____

Причина позначення «не оцінювалося»: _____

Правила застосування. Не присвоювати нуль за відмову; не домислювати те, чого учасник не сказав; фіксувати прямі підказки; не перетворювати рубрику на оцінку психологічного стану; не встановлювати нормативні пороги без перевірки інструмента.

Якщо два оцінювачі розходяться, потрібно зіставити конкретний запис і визначення критерію. Відповідь «попрошу когось» може показувати загальний напрям, але не обов’язково конкретне звернення. Уточнення критерію має застосовуватися послідовно до всіх відповідей, а не лише до зручного прикладу.

Рубрика не є висновком про безпеку дитини. Навіть самостійне виконання всіх навчальних пунктів не виключає потреби у захисті чи додатковій допомозі.

Додаток Є Індивідуальний план підтримки

Ситуація, для якої я хочу мати план.

Ознака, за якою я зрозумію, що потрібна пауза або допомога.

Перший доступний крок, який не збільшує небезпеку.

Дорослий або відповідальна особа, до якої я можу звернутися.

Що я можу сказати або написати, щоб повідомити про потребу.

Запасний варіант, якщо перша людина недоступна чи не допомогла.

Що потрібно уточнити з фахівцем і коли переглянути план.

Додаток Ж Журнал реалізації зустрічі

Дата: _____. Тема: _____. Ведучі: _____.

Фактична тривалість: _____. Кількість присутніх: _____.

Елемент	Що фактично відбулося
Пояснення правил і права відмови	_____
Навчальні завдання	_____
Зміни сценарію та їх причина	_____
Адаптації доступності	_____
Перерви або перенесення	_____
Підсумок і пояснення наступного контакту	_____

Що було зрозумілим для більшості учасників: _____

Що потребує іншого пояснення: _____

Яку зміну пропонується внести до наступної зустрічі: _____

Чи виникла потреба в окремому реагуванні: так / ні. За наявності — посилання на захищений запис відповідно до порядку установи: _____. Особисті подробиці в цьому навчальному журналі не відтворюються.

Фактична зміна сценарію не приховується. Якщо заплановане завдання не проводилося, його результат не оцінюється. Якщо зустріч припинено через небезпеку, це фіксується як організаційна обставина, а не як невиконання з боку дітей.

Журнал є джерелом опису процесу. Він не підтверджує ефективність програми сам по собі й не замінює спеціальної документації надавача послуг.

Додаток З Зворотний зв’язок учасника

Можна пропустити будь-яке запитання. Не потрібно описувати особисті небезпечні події. Якщо тобі потрібна допомога, скористайся окремим каналом звернення, який пояснив ведучий. Аркуш без імені може бути непридатним для індивідуальної відповіді.

1. Наскільки зрозумілими були завдання? Зрозумілими / частково зрозумілими / незрозумілими / не хочу відповідати.

2. Чи була можливість обрати зручний спосіб участі? Так / частково / ні / не хочу відповідати.

3. Що з обговореного може бути корисним? Можна назвати одну дію.

4. Що залишилося незрозумілим або потребує повторення?

5. Що варто змінити у заняттях, щоб участь була зручнішою?

6. Чи зрозуміло, до кого звернутися після завершення програми? Так / частково / ні / не хочу відповідати.

Пам’ятка для організатора. Не ототожнювати позитивні відповіді з ефективністю. Повідомлення про дискомфорт потрібно розглянути відповідально, не намагаючись установити автора за непрямими ознаками. Якщо потрібен іменний запит на допомогу, запропонувати окрему форму й пояснити її призначення.

Додаток И План аналізу даних

Таблиця показує, які дані описуються після проведення дослідницької процедури.

Показник	Джерело	Спосіб опису
Участь	Журнал реалізації	Кількість присутніх на кожній зустрічі
Самостійна демонстрація	Рубрика	Кількість за кожним критерієм і знаменник
Пропуски	Протокол завдань	Кількість та відомі причини без домислів
Індивідуальна зміна	Парні кодовані записи	Перехід між описовими категоріями
Прийнятність	Зворотний зв’язок	Розподіл відповідей і повторювані теми
Зміни програми	Журнал і рішення ведучих	Що змінено та чому
Небажані події	Захищений облік установи	Знеособлений опис необхідних рішень

Формула для описового відсотка: кількість самостійних демонстрацій за критерієм / кількість оцінених відповідей за цим критерієм × 100. Поряд завжди подаються чисельник і знаменник. Формула не створює нормативного порогу і не визначає причинного ефекту.

Шаблон висновку: «У завданні ____ самостійно продемонстрували дію ____ з оцінених учасників. Порівняння проведено для _____ парних записів. Пропуски становили __. Через особливості дизайну результат описує навчальні відповіді й не доводить зниження реальних ризиків».

Додаток І Перевірка змісту програми

Цей аркуш призначений для експертного обговорення програми. Для кожного пункту фіксується конкретна пропозиція, а не лише загальна оцінка.

Напрям перевірки	**Запитання для експерта**
Відповідність меті	Чи відпрацьовується саме заявлена дія?
Зрозумілість	Чи можна спростити мову без втрати змісту?
Вікова доречність	Чи відповідає сюжет можливому досвіду групи?
Безпека	Чи немає примусу, приниження або зайвого розкриття?
Доступність	Чи існує альтернативний спосіб відповіді?
Оцінювання	Чи відрізняється самостійна дія від підказаної?
Маршрут допомоги	Чи перевірені відповідальні особи й контакти?
Джерела	Чи не виходить твердження за межі джерела?

Запропонована зміна: _____

Підстава зміни: _____

Версія матеріалу до перегляду: _____. Після перегляду: _____.

Рішення: залишити / змінити / вилучити / перевірити додатково.

Фахова роль експерта та дата розгляду: _____.

Експертна думка допомагає вдосконалити зміст, але не замінює емпіричного оцінювання ефекту.