

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
Навчально-науковий інститут психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «бакалавр»

на тему:

**Особливості соціально-виховної роботи в закладах
загальної середньої освіти в сучасних умовах в Україні**

Виконала:

здобувачка вищої освіти, 42 групи
заочної форми навчання
спеціальності 231Соціальна робота
Сакун Катерина Валентинівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Платонова Оксана Георгіївна

Чернігів – 2026

Роботу подано до розгляду «_____» _____20____року.

Здобувачка

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Науковий керівник

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засіданні кафедри

(назва кафедри)

протокол № _____ від «_____» _____20____року.

Здобувачка допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Завідувач кафедри

(підпис)

(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ В УКРАЇНІ	
1.1. Заклади загальної середньої освіти як інституція соціально-виховної роботи	8
1.2. Організація соціально-виховної роботи, як актуальна проблема соціально-педагогічної теорії і практики	17
1.3. Нормативно-правове забезпечення соціально-виховної роботи в умовах закладів загальної середньої освіти в Україні	37
РОЗДІЛ 2	
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ В УКРАЇНІ	
2.1. Форми і методи соціально-виховної роботи соціального педагога в сучасних умовах у закладах загальної середньої освіти	43
2.2. Аналіз досвіду соціально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти (на прикладі Шосткинської загальноосвітньої школи №7)	53
2.3. Розробка програми соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти	56
ВИСНОВКИ	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	69
СЛОВНИК ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ	76

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти України функціонує в умовах глибоких соціальних трансформацій, зумовлених масовими міграційними процесами, економічною нестабільністю, поширенням дистанційних форматів навчання та загальним підвищенням рівня соціального стресу. За таких обставин особливої актуальності набуває соціально-виховна робота в закладах загальної середньої освіти, яка спрямована не лише на розвиток особистості дитини, а й на її соціальну адаптацію, психологічну підтримку та захист у складних життєвих обставинах.

Необхідність переосмислення підходів до соціально-виховної роботи зумовлена також суттєвими змінами у складі шкільних колективів: поряд із дітьми, які мають стабільний життєвий досвід, навчаються учні, які пережили втрату дому, розлуку з батьками, безпосередній контакт із небезпекою або тривалу ізоляцію. Така різноманітність створює нові виклики для педагогічного колективу: необхідність застосування різних підходів до роботи з дітьми, використання методів, що враховують травматичний досвід учнів, забезпечення рівного залучення кожної дитини без навішування ярликів. Водночас існує розрив між науковими розробками у сфері соціально-виховної роботи та їхнім практичним впровадженням. Багато педагогів діють інтуїтивно, спираючись на загальні рекомендації, що не завжди враховують специфіку кризових обставин та індивідуальні потреби дитини. Саме тому теоретичне обґрунтування та розробка практичного інструментарію для соціального педагога в умовах сучасних соціальних трансформацій є нагальною потребою сучасної освітньої системи.

Сьогодні соціально-виховна робота переживає новий етап свого розвитку – етап, який вимагає від фахівців не просто знань та навичок, а глибокого розуміння сучасних викликів та здатності адаптуватися до постійно змінних умов. Сучасний соціальний педагог працює в умовах

постійної невизначеності: евакуації під час тривоги, відключення електроенергії, цифрова нерівність, міграційні процеси – усе це створює середовище, де традиційні підходи часто виявляються неефективними. Дитина сьогодні може навчатися в умовах, коли її клас складається з учнів, які мають радикально різний досвід: від стабільного життя в одному місті до втрати дому, близьких або тривалої ізоляції.

У цих умовах роль соціального педагога закладу загальної освіти трансформується. Він більше не просто «коректор» поведінки – він стає ключовим фахівцем системи психосоціальної підтримки, який допомагає дитині знайти опору серед хаосу, інтегрувати складний досвід у позитивну ідентичність, відновити віру в можливість безпечних стосунків. Однак для ефективного виконання цієї ролі не достатньо лише бажання допомогти – потрібен системний інструментарій, який враховує специфіку травми, поважає межі дитини та забезпечує безпеку як для неї самої, так і для педагога.

Нормативно-правовою основою соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти є Закон України «Про освіту», який гарантує право кожного на освіту та соціальний захист [48], а також Концепція виховної роботи в закладах освіти, що визначає пріоритети та механізми реалізації виховного процесу [50]. Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану регулюється наказами Міністерства освіти і науки України, які визначають порядок та умови здобуття загальної середньої освіти, адаптацію навчального процесу до безпекових вимог та особливості виховної роботи в кризових умовах [47; 52]. Додатково, Державна цільова соціальна програма національно-патріотичного виховання визначає стратегічні напрями формування громадянської ідентичності та патріотичних цінностей у здобувачів освіти [49]. Сукупність цих нормативних документів створює правовий фундамент для діяльності соціального педагога, проте потребує подальшого адаптування до сучасних викликів та розробки практичних інструментів реалізації.

Теоретико-методологічні засади соціально-виховної роботи в закладах освіти розроблялися у працях вітчизняних науковців. Загальні підходи до визначення сутності та змісту соціально-виховної діяльності обґрунтовані у дослідженнях О. Безпалько [6], А. Капської [21], С. Харченко [67] та інших. Питанням технологій та методик роботи соціального педагога, зокрема розробці алгоритмів професійної діяльності в умовах кризових ситуацій та проблем соціальної адаптації школярів із числа внутрішньо переміщених осіб, присвячені праці Л. Завацької [17-19]. Сучасні аспекти соціально-виховної роботи в умовах соціальних трансформацій досліджує О. Платонова [41-44], яка аналізує питання терапевтичної допомоги особистості при посттравматичному стресовому розладі, причини виникнення агресивної поведінки у підлітків, а також розробляє методичні засади соціально-педагогічного консультування та організації виховного процесу в умовах невизначеності. І. Карпова [22-24] досліджує питання професійної підготовки соціальних педагогів та формування їхньої компетентності в умовах кризових ситуацій. Л. Рень [19] зосереджує увагу на інтеграції травма-інформованих практик у повсякденну діяльність закладів освіти та необхідності системної взаємодії школи, сім'ї та громади.

Таким чином, важливість напрямку діяльності соціального педагога та необхідність подальшого теоретичного розгляду сучасних проблем соціально-виховної роботи зумовили вибір теми дослідження ***«Особливості соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах в Україні»***.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні основи та практичні аспекти соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах в Україні.

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

1. Розкрити теоретичні основи соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти та проаналізувати нормативно-правове

забезпечення соціально-виховної роботи закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах в Україні.

2. Схарактеризувати форми і методи соціально-виховної роботи соціального педагога в сучасних умовах у закладах загальної середньої освіти.
3. Проаналізувати досвід соціально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти (на прикладі Шосткинської загальноосвітньої школи №7).
4. Розробити програму соціально-виховної роботи соціального педагога в умовах закладу загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – соціально-виховна робота в сучасних умовах в Україні.

Предмет дослідження – особливості соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах в Україні.

Для досягнення поставленої мети та завдань кваліфікаційної роботи було використано комплекс *методів*:

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури, систематизація, порівняння, узагальнення для обґрунтувати сутності і особливостей соціально-виховної роботи соціального педагога в умовах закладу загальної середньої освіти;

- *емпіричні*: спостереження за соціально-виховним процесом та діяльністю соціального педагога, бесіди.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були апробовані на Міжнародній науковій конференції «Шістнадцяті соціально-психологічні читання» (23 квітня 2026 р., м. Чернігів), тема доповіді «Особливості соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах в Україні».

Публікація:

Платонова О., Сакун К. Особливості соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах в Україні. *Шістнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали*

Міжнародної наукової конференції (23 квітня 2026 року, м. Чернігів) / За наук. ред. Н. І. Зайченко. Т.2. Соціальна робота та соціальна педагогіка. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2026. С. 156-160

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, словника основних термінів. Загальний обсяг роботи становить 76 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ В УКРАЇНІ

1.1. Заклади загальної середньої освіти як інституція соціально-виховної роботи

Заклад загальної середньої освіти є інституцією соціалізації учня, де формується соціальна компетентність, ціннісні орієнтації та моделі поведінки. На відміну від сім'ї, яка забезпечує первинну соціалізацію в умовах емоційної близькості та безумовного прийняття, школа реалізує вторинну соціалізацію в середовищі формальних правил, колективної взаємодії та соціального порівняння [31]. Саме в школі дитина вперше системно стикається з необхідністю дотримуватися універсальних норм, які не залежать від особистих стосунків, вчитися взаємодіяти з різними людьми за межами родинного кола, брати на себе соціальну відповідальність. Ці особливості роблять школу унікальним соціокультурним простором, де особистість формується не лише через навчання, а й через повсякденний досвід співіснування в колективі.

Теоретичні підходи до розуміння школи як соціокультурного середовища сформувалися в працях Я. А. Коменського, який розглядав школу як мікромодель суспільства для формування навичок співпраці, поваги та відповідальності [72]. Подальший розвиток цієї ідеї отримав у концепції відкритої школи, де заклад освіти розглядається як система, яка активно взаємодіє з оточуючим середовищем – сім'єю, громадою, культурними та соціальними інституціями [33]. Сучасна педагогічна наука підкреслює, що школа як соціокультурний простір виконує подвійну функцію: з одного боку, вона передає культурний досвід, норми та цінності суспільства, з іншого – створює умови для активного, творчого засвоєння цього досвіду учнем через власну діяльність та взаємодію [34]. Це робить

школу не пасивним провідником культури, а активним середовищем, де відбувається діалог поколінь та формування нових культурних практик, також це відповідає парадигмі Нової української школи, що передбачає створення безпечного, інклюзивного та дитиноцентричного середовища [39].

Специфіка соціалізації в школі визначається кількома ключовими факторами. По-перше, школа надає дитині досвід взаємодії з різними дорослими (вчителі, адміністрація, соціальний педагог), кожен з яких виступає носієм певної соціальної ролі та очікувань. По-друге, учнівський колектив стає унікальним середовищем для формування міжособистісних стосунків, де дитина вчиться домовлятися, конкурувати, співпрацювати, долати конфлікти. По-третє, школа структурує час і простір життя дитини, встановлюючи режим, ритуали, традиції, які формують почуття стабільності та передбачуваності – особливо важливе в умовах непередбачуваності зовнішніх обставин [13]. По-четверте, через участь у шкільних заходах, проектах, самоврядуванні учень отримує досвід громадянської активності, відповідальності за спільне середовище, формування колективної ідентичності [62].

У сучасних умовах школа стає «острівцем нормальності» для дитини, яка переживає хаос зовнішнього світу. Для дітей з травматичним досвідом збереження ритуалів та передбачуваності критично важливе для психологічного відновлення [72]. Школа, де щодня відбуваються уроки, перерви, зустрічі з однолітками, створює простір, де дитина може відчувати себе просто дитиною. Саме через відновлення базової структури життя дитина отримує можливість поступово інтегрувати свій травматичний досвід. Наприклад, проведення традиційних шкільних свят, збереження ритуалів, організація регулярних позакласних заходів створюють відчуття стабільності та безпеки, яке особливо важливе в умовах постійної невизначеності [71]. Ключовим є те, що ці ритуали повинні бути добровільними – дитина, яка не готова до участі в святі, повинна мати можливість залишитися в стороні без почуття провини чи ізоляції.

Важливо зазначити, що соціалізація в школі не завжди є позитивною. Згідно з концепцією Е. Г. Еріксона, підлітковий вік – це період формування ідентичності, коли особистість особливо вразлива до соціального впливу [13]. Негативний клімат у колективі, булінг, дискримінація можуть призвести до формування низької самооцінки, соціальної ізоляції, девіантної поведінки. Тому якість соціокультурного середовища школи напряду впливає на результати соціалізації – чи стане школа простором розвитку, чи джерелом травматичного досвіду. Саме тому сучасна концепція школи як соціокультурного простору передбачає не лише створення умов для навчання, а й активну роботу з формування здорового психологічного клімату, культури поваги, безпеки та включення кожного учня.

Ефективність закладу освіти як інституту соціалізації залежить від її здатності інтегрувати різні аспекти розвитку особистості – когнітивний, емоційний, соціальний, моральний. Це досягається через організацію цілісного освітнього середовища, де навчальна діяльність, виховна робота, позакласна діяльність, взаємодія з сім'єю та громадою утворюють єдину систему підтримки розвитку особистості [12]. У такому середовищі кожен учень має можливість знайти свою нішу, реалізувати потенціал, відчувати себе частиною спільноти – що є основою здорового соціального розвитку та формування соціально зрілої особи.

Ефективність школи як соціокультурного простору соціалізації безпосередньо залежить від наявності чітко організованої системи підтримки учнів, яка реалізується через соціально-психологічну службу закладу освіти. Ця служба є інтегрованою структурою, до складу якої входять спеціалісти різних профілів – соціальний педагог, шкільний психолог, практичний психолог, заступник директора з виховної роботи, вихователі груп подовженого дня – кожен з яких виконує власні функції, але діє в рамках єдиного плану підтримки особистості учня [12]. Згідно з Законом України «Про освіту», заклади освіти зобов'язані забезпечувати умови для соціального захисту та психологічної підтримки учасників освітнього

процесу, що визначає правові засади функціонування служби [47]. Правовою основою також є Конституція України, яка гарантує право кожного на освіту та соціальний захист [30].

Структура соціально-психологічної служби формується з урахуванням кількості учнів, особливостей територіального розташування закладу та наявності учнів із спеціальними освітніми потребами. У невеликих сільських школах функції соціального педагога часто поєднуються з обов'язками заступника директора з виховної роботи або класного керівника, тоді як у великих міських закладах створюється окремий відділ з чітким розподілом обов'язків між фахівцями [22]. Незалежно від масштабу, ключовим принципом організації служби є системність – регулярна взаємодія між спеціалістами, спільне планування заходів, обмін інформацією про учнів у рамках дотримання конфіденційності, єдиний підхід до оцінювання ситуації та визначення стратегії супроводу [25]. Саме така організація дозволяє уникнути фрагментації допомоги, коли дитина отримує суперечливі поради від різних фахівців, що погіршує її стан замість покращення.

Соціальний педагог у структурі служби виконує функції зв'язку між школою, сім'єю та зовнішніми соціальними інститутами. Його основні завдання включають: виявлення дітей, які перебувають у складних життєвих ситуаціях; організацію взаємодії з органами соціального захисту, службами сім'ї та дітей; надання соціального консультування батькам; супровід дітей ВПО та інших категорій учнів, які потребують особливої уваги [12]. На відміну від психолога, який працює переважно з внутрішнім світом дитини (емоції, переживання, когнітивні процеси), соціальний педагог фокусується на зовнішніх умовах життя учня – сімейній ситуації, матеріальному стані, доступі до соціальних послуг, взаємодії з оточуючим середовищем [6].

Шкільний психолог здійснює діагностику емоційного стану, когнітивних особливостей, рівня соціальної адаптації учнів; проводить індивідуальні та групові консультації; реалізує програми психологічної підтримки, зокрема з елементами арт-терапії, гральної терапії, технік

емоційної регуляції [37]. У сучасних умовах особливу роль відіграє робота психолога з профілактики посттравматичного стресового розладу серед учнів, які пережили травматичні події, пов'язані з війною чи переміщенням [71]. Заступник директора з виховної роботи координує загальний виховний процес у школі, організовує позакласну діяльність, керує роботою класних керівників, забезпечує реалізацію державної політики у сфері виховання згідно з методичними рекомендаціями МОН [36], що ґрунтується на Концепції виховної роботи в закладах освіти [49].

Функціонування служби базується на регулярних методичних нарадах, де спеціалісти обговорюють складні випадки, узгоджують підхід до роботи з конкретними учнями, планують спільні заходи. Важливим елементом є ведення єдиного банку даних про учнів групи ризику (з дотриманням вимог законодавства про захист персональних даних), що дозволяє оперативно реагувати на зміни стану дитини та надавати своєчасну допомогу [57]. У період воєнного стану структура служби адаптується до нових реалій: впроваджуються механізми дистанційної підтримки для тих, хто не може відвідувати школу; створюються «безпечні куточки» у приміщеннях закладу для емоційної регуляції учнів; організовується взаємодія з волонтерськими організаціями та благодійними фондами для забезпечення матеріальної допомоги сім'ям учнів [5].

Сучасні технології створили нові можливості для взаємодії школи з сім'єю та громадою, особливо в умовах обмежень, пов'язаних з евакуаціями чи відключеннями електроенергії. Групи у месенджерах дозволяють оперативно інформувати батьків про зміни в розкладі, евакуації, потреби школи. Онлайн-платформи забезпечують безперервність навчального процесу та дозволяють проводити віртуальні батьківські збори, консультації з психологом, групові заходи. Інтеграція цифрових інструментів у соціально-педагогічну практику стає одним із ключових трендів сучасної освіти в умовах війни. Ефективність цих інструментів обмежується необхідністю забезпечення рівного доступу до комунікаційних каналів для всіх категорій

сімей. Тому паралельно з цифровими каналами необхідно підтримувати «низькотехнологічні» форми комунікації – телефонні дзвінки, паперові записки у щоденнику, особисті зустрічі. Крім того, важливо враховувати конфіденційність: обговорення складних випадків учнів має відбуватися в закритих каналах з обмеженим доступом, а не в загальних групах для всіх батьків [57].

Ефективність соціально-психологічної служби визначається не кількістю спеціалістів, а якістю їх взаємодії та здатністю оперативно реагувати на потреби учнів. Навіть у школі з обмеженими кадровими ресурсами можна створити функціональну систему підтримки за умови чіткого розуміння ролі кожного учасника, регулярного обміну інформацією та спільної відповідальності за результат. Саме така організована структура стає фундаментом для подальшої взаємодії школи з сім'єю та громадою – наступного рівня соціальної підтримки особистості учня.

Соціально-психологічна служба закладу освіти, навіть найкраще організована, не здатна забезпечити повноцінну підтримку учня без тісної взаємодії з двома ключовими інститутами його соціалізації – сім'єю та громадою. Школа, сім'я та громада утворюють трикутник соціальної підтримки дитини, де кожен елемент доповнює інші, а порушення зв'язків між ними призводить до соціальної дезадаптації особистості [31]. У стабільних умовах ця взаємодія реалізується через батьківські збори, відкриті уроки, спільні свята, волонтерські акції. Однак у період соціальної нестабільності традиційні форми взаємодії потребують адаптації до нових реалій, коли батьки можуть перебувати на фронті, сім'ї втратили стабільне місце проживання, а громада переживає масові переміщення населення.

Взаємодія школи з сім'єю в умовах кризи передбачає перехід від формального інформування до справжнього партнерства, заснованого на взаємній підтримці. Для сімей, які пережили переміщення, школа часто стає першим інститутом, який надає не лише освітні послуги, а й інформацію про доступні соціальні послуги, житлові програми, психологічну допомогу [59].

Соціальний педагог виступає посередником між сім'єю та державними установами, допомагаючи оформити необхідні документи, отримати статус ВПО, звернутися до служб соціального захисту. Важливим елементом є також підтримка батьків-військовослужбовців через регулярне інформування про успішність та емоційний стан дитини, організацію онлайн-зустрічей, за можливості, створення умов для участі батька/матері у житті школи на відстані [65]. Для сімей, які залишилися в зонах бойових дій, школа забезпечує дистанційну підтримку, доставку навчальних матеріалів, координацію з гуманітарними місіями.

Особливу увагу потребує робота з сім'ями, де порушено традиційну структуру – діти під опікою бабусь/дідусів, сім'ї з одним батьком, діти, тимчасово розлучені з батьками через евакуацію. У таких випадках соціальний педагог організовує індивідуальні консультації для опікунів, допомагає налагодити комунікацію між поколіннями, надає практичні поради щодо виховання в умовах стресу [26]. Ключовим принципом такої взаємодії є недирективність – педагог не нав'язує «правильну» модель виховання, а допомагає сім'ї знайти власні ресурси для подолання труднощів, враховуючи її культурний контекст та можливості.

Взаємодія з громадою є не менш важливим рівнем підтримки. Сучасна концепція школи передбачає її трансформацію з ізольованого навчального закладу на центр громадського життя, особливо в умовах кризи [32]. Це реалізується через партнерство з місцевими органами влади, благодійними фондами, волонтерськими організаціями, культурними установами. Наприклад, школа може надавати приміщення для пунктів невідкладної допомоги, організовувати збір гуманітарної допомоги, проводити спільні заходи з міською радою чи громадськими ініціативами. Така інтеграція дозволяє не лише отримувати додаткові ресурси для підтримки учнів, а й формує в дітей відчуття належності до громади, готовності до громадянської участі [48].

Механізми координації взаємодії включають в себе раду батьків школи, громадську раду закладу освіти, робочі групи з питань соціальної підтримки учнів. Ці органи дозволяють узгоджувати дії різних суб'єктів, розподіляти ресурси, приймати колегіальні рішення щодо підтримки складних випадків [36]. Особливо ефективними в умовах кризи є так звані «точки збору» – регулярні зустрічі представників школи, сімей, громадських організацій, де обговорюються поточні потреби, координуються дії, надається оперативна допомога. Такий підхід дозволяє уникнути дублювання зусиль, забезпечити комплексний підхід до підтримки кожної дитини.

Щоденна взаємодія з учнями робить вчителя ключовою фігурою у своєчасному виявленні кризових станів. Хоча він не є профільним спеціалістом з психології чи соціальної роботи, його спостереження стають підґрунтям для активації системи підтримки. Наприклад, раптова замкнутість учня або систематичні пропуски уроків можуть сигналізувати про проблеми, які потребують втручання. Згідно з рекомендаціями МОН, кожен педагог повинен знати базові ознаки «червоних прапорців» та мати чіткий алгоритм дій: спочатку – проінформувати соціального педагога, потім – запропонувати підтримку дитині («Я бачу, що тобі важко. Я готовий вислухати»), але не намагатися «виправити» стан самотійно [71]. Важливо, щоб вчитель розумів свою роль «першого спостерігача», який допомагає вчасно активувати фахівців, а не замінює їх. Для цього необхідне регулярне навчання педагогів основам травма-інформованого підходу та механізмам взаємодії зі спеціалістами школи [12].

Водночас, формальні інституційні механізми – ради, наради, протоколи – хоча й необхідні для системності, не забезпечують повноцінного зв'язку без особистісного компоненту. Класний керівник виступає живим «містком» у трикутнику «школа – сім'я – громада», оскільки лише через довірливий контакт можна почути неофіційні тривоги батьків та передати їх фахівцям у правильному контексті. Без щирості, емпатії, готовності вчителя витратити додатковий час на розмову з батьком після уроку навіть найкраще

організована структура залишиться формальністю. Тому ефективна соціально-виховна робота передбачає не лише створення інституційних механізмів, а й постійну підтримку професійної культури педагогічного колективу, де кожен вчитель усвідомлює свою роль у системі підтримки дитини.

Незважаючи на теоретичну можливість створення ідеальної системи взаємодії «школа – сім'я – громада», на практиці педагоги стикаються з низкою викликів. Серед них – нестача часу (вчителі перевантажені, батьки зайняті побутом), відсутність координації між різними громадськими організаціями, цифрова нерівність (не всі сім'ї мають доступ до інтернету), мова як бар'єр (діти з різних регіонів можуть мати різні мовні звички) [32]. Крім того, у багатьох сім'ях існує недовіра до офіційних інституцій, що ускладнює встановлення контакту. Для подолання цих викликів необхідна гнучкість: адаптація форматів взаємодії до конкретних умов, пошук альтернативних каналів комунікації, постійне будування довіри через маленькі, але системні дії. Наприклад, замість формальних батьківських зборів можна організовувати неформальні «кавові зустрічі» з окремими сім'ями; замість масових звернень – особисті телефонні дзвінки. Саме така адаптивність робить систему підтримки реальною, а не теоретичною конструкцією [48].

Ефективність взаємодії «школа – сім'я – громада» визначається не кількістю проведених заходів, а якістю встановлених зв'язків, рівнем довіри між учасниками та готовністю діяти спільно в кризових ситуаціях. Саме ця система стає тим соціальним буфером, який захищає дитину від повного розпаду середовища під час масових потрясінь, забезпечуючи хоча б мінімальну стабільність та передбачуваність у її житті. Однак навіть найкраще організована система не може повністю нівелювати вплив загальнонаціональних кризових чинників – воєнного стану, масових міграцій, економічної нестабільності, – які формують новий контекст соціально-виховної роботи в закладах освіти. Ефективність системи

підтримки дитини в умовах кризи визначається здатністю кожного учасника виявляти емпатію, гнучкість та готовність до співпраці. Адаптивність системи до змінних умов, постійне вдосконалення механізмів взаємодії та професійна підготовка педагогів є ключовими факторами, які перетворюють теоретичну модель на живий, дієвий інструмент підтримки кожної дитини в складних життєвих обставинах.

1.2. Організація соціально-виховної роботи, як актуальна проблема соціально-педагогічної теорії і практики

Соціально-виховна робота виступає важливим компонентом педагогічного процесу в закладі загальної середньої освіти, спрямованим на формування соціальної компетентності особистості учня через організовану взаємодію з соціальним середовищем, що реалізує соціальний характер виховання, спрямований на інтеграцію особистості в суспільні відносини [54]. У сучасній педагогічній науці це поняття трактується як цілеспрямований, системний процес впливу на особистість з метою її соціалізації, адаптації до соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій та розвитку здатності до конструктивної взаємодії з оточуючим світом [41]. На відміну від традиційного виховання, яке часто зосереджувалося виключно на моральному формуванні, соціально-виховна робота враховує соціальний контекст розвитку дитини, її взаємодію з різними інститутами соціалізації та особливості конкретного соціального середовища, у якому перебуває учень.

Історичні корені соціального виховання сягають праць Я. А. Коменського, який у своїй «Великій дидактиці» заклав ідею єдності навчання, виховання та соціального розвитку дитини як невід’ємних складових педагогічного процесу [72]. Коменський вважав, що школа повинна готувати дитину не лише до наукового пізнання, а й до повноцінного життя в суспільстві, формуючи в неї здатність до співпраці, поваги до інших людей та відповідальності за спільне благо. Подальший розвиток концепції отримав у працях вітчизняних педагогів-теоретиків ХХ

століття, які визначили соціально-педагогічні засади виховання як систему взаємодії особистості з суспільством з урахуванням її індивідуальних особливостей, соціального статусу та життєвих обставин [13]. Сьогодні соціальне виховання розглядається не лише як передача соціального досвіду від старших поколінь до молодших, а й як процес активного засвоєння учнем соціальних ролей, норм, цінностей через досвід участі в реальних соціальних практиках, що відповідає сучасним уявленням про дитину як суб'єкта власного розвитку [55]. Таке розуміння ґрунтується на трактуванні виховання як соціально-культурного феномену, що формується у взаємодії особистості з суспільством [34].

Еволюція соціально-виховної роботи відображає загальну трансформацію підходів до дитини в педагогічній науці, що підтверджується аналізом історичного досвіду зарубіжних країн [70]. Якщо раніше основним завданням вважалося «виправлення» девіантної поведінки через дисциплінарні заходи та моральне виховання, то сучасний підхід базується на концепції підтримки та розвитку внутрішніх ресурсів особистості. Згідно з дослідженнями Галузинського та Євтуха, цей перехід від карального до гуманістичного підходу став можливим завдяки розвитку психологічної науки та усвідомленню важливості врахування індивідуальних особливостей кожної дитини [13]. Капська зазначає, що сучасна соціально-педагогічна робота орієнтована не на «виправлення» проблеми, а на створення умов для самореалізації особистості навіть у складних життєвих обставинах [21]. Ця зміна парадигми особливо важлива в умовах кризи, коли традиційні методи часто виявляються неефективними або навіть шкідливими для травмованих дітей.

Зміст соціально-виховної роботи охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких має власну специфіку та практичну значущість. Серед них – формування соціальних цінностей та норм поведінки, що дозволяє учневі орієнтуватися в соціальному просторі, розрізняти прийнятні та неприйнятні форми поведінки, приймати обґрунтовані рішення в складних

ситуаціях. Не менш важливим є розвиток комунікативних навичок, емоційного інтелекту та здатності до емпатії, які становлять основу позитивних міжособистісних стосунків, вміння слухати інших, висловлювати власну думку без агресії та знаходити компроміси. Особливу роль відіграє створення умов для позитивної соціалізації в учнівському колективі, де дитина вчиться взаємодіяти з різними людьми, долати конфлікти конструктивними способами, брати на себе відповідальність за колективні рішення. Не можна ігнорувати профілактику девіантної поведінки та соціальної дезадаптації через раннє виявлення ризиків, надання своєчасної психологічної та соціальної підтримки, створення безпечного середовища. Крім того, значну частину роботи становить індивідуальний супровід дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах (розлучення батьків, втрата близьких, міграція, соціальна ізоляція), з метою їх соціальної реабілітації та запобігання вторинної травматизації [12].

Ключова функція соціального педагога це координація взаємодії між школою, сім'єю та зовнішніми соціальними службами, що забезпечує цілісність системи підтримки дитини. Литвиненко підкреслює, що школа як відкрита соціально-педагогічна система не може ефективно функціонувати ізольовано від інших соціальних інститутів [33]. Саме соціальний педагог забезпечує зв'язок між школою, сім'єю, громадою, соціальними службами, створюючи єдиний простір підтримки для дитини. Наприклад, у роботі з дитиною ВПО педагог координує зусилля шкільного психолога (для надання емоційної підтримки), класного керівника (для адаптації до навчального процесу), батьків (для створення стабільного середовища вдома) та громадських організацій (для отримання матеріальної допомоги) [56]. Ця інтегративна функція робить соціального педагога ключовим елементом системи соціальної підтримки дитини в умовах кризи.

Важливо розрізняти суміжні поняття для уникнення термінологічної плутанини у педагогічній практиці. Соціальна робота має ширшу сферу застосування (соціальні служби, центри соціальної допомоги, благодійні

організації) і орієнтована переважно на матеріальну, побутову та правову підтримку населення. Виховна робота традиційно пов'язана з формуванням моральних якостей, громадянської позиції, патріотизму та культурної ідентичності. Соціально-виховна робота поєднує обидва аспекти, але з акцентом на соціальну адаптацію особистості в конкретному середовищі – зокрема, у школі, де відбувається інтенсивна соціалізація дитини через взаємодію з однолітками, дорослими, участь у колективних заходах та прийняття соціальних норм [45]. Саме ця специфіка робить соціально-виховну діяльність невід'ємним елементом роботи закладу освіти.

В сучасних умовах соціально-виховна робота набуває нових ознак та вимог. Зростання соціальної напруженості, міграційні процеси, цифрова трансформація освітнього середовища вимагають від соціального педагога гнучкості, готовності до роботи в умовах невизначеності та застосування травма-інформованих підходів у повсякденній практиці [14]. Школа перетворюється не лише на освітній, а й на соціокультурний простір стабільності, де дитина може знайти опору, підтримку та відчуття безпеки в період соціальних потрясінь. Для реалізації цих завдань необхідне чітке розуміння мети, завдань та принципів соціально-виховної роботи, які визначають її концептуальну основу та практичну спрямованість.

Цифрова трансформація освітнього середовища створила нові виклики та можливості для соціально-виховної роботи. З одного боку, цифрове середовище стало додатковим джерелом ризиків: кібербулінг, цифрова ізоляція, вплив негативного контенту. З іншого боку, воно надає нові інструменти для підтримки дітей, особливо в умовах евакуацій або відключень електроенергії. Семигіна зазначає, що онлайн-платформи дозволяють підтримувати зв'язок з дітьми, які тимчасово не можуть відвідувати школу, проводити дистанційні консультації, організовувати віртуальні групові заходи [56]. Однак ефективне використання цифрових інструментів вимагає від педагога нових компетентностей: розуміння

специфіки онлайн-комунікації, вміння виявляти ознаки кібербулінгу, знання методів цифрової безпеки.

Мета соціально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти полягає у формуванні соціально зрілої особистості, здатної до самостійного прийняття рішень, конструктивної взаємодії з оточуючим середовищем та активної участі в житті громади. На відміну від радянського періоду, коли акцент робився на колективізм та підпорядкуванні індивідуальності інтересам суспільства, сучасна концепція соціального виховання орієнтована на розвиток автономної, критично мислячої особистості, яка зберігає зв'язок із суспільством, але не втрачає власної ідентичності [55]. У сучасних умовах ця мета доповнюється важливим аспектом – створенням безпечного освітнього простору, де учень може відчувати психологічну стабільність навіть за умов нестабільності, що особливо актуально в період соціальних трансформацій [36]. Досягнення цієї мети передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних завдань, які охоплюють різні аспекти розвитку особистості.

Серед основних завдань соціально-виховної роботи виділяють кілька ключових напрямів. Перше завдання – формування у учнів системи соціальних цінностей та норм, що ґрунтуються на загальнолюдських принципах гідності, поваги до прав людини, толерантності та національних традиціях. Це передбачає не механічне заучування правил, а осмислене засвоєння цінностей через досвід участі в соціальних практиках, обговорення моральних дилем, аналіз власних дій та їх наслідків. Друге завдання – розвиток навичок конструктивної комунікації, емоційної регуляції та ненасильницького вирішення конфліктів. У сучасній школі, де діти часто стикаються з агресивними проявами в цифровому середовищі, це завдання набуває особливої важливості. Третє завдання – профілактика девіантної поведінки, соціальної ізоляції, булінгу та інших форм дезадаптації через створення позитивного клімату в колективі та раннє виявлення ризикованих ситуацій, що вимагає поєднання індивідуального супроводу з груповими формами роботи [67]. Четверте завдання – забезпечення індивідуального

супроводу дітей, які опинилися в складних життєвих ситуаціях (розлучення батьків, втрата близьких, міграція), з метою їх соціальної реабілітації та запобігання вторинної травматизації. П'яте завдання – сприяння повноцінній інтеграції всіх учнів у шкільний колектив незалежно від їх соціального статусу, місця проживання, мови чи особливостей розвитку [45]. Особливу актуальність у сучасних умовах набуває завдання з підтримки дітей, які пережили травматичний досвід, пов'язаний з переміщенням, втратою близьких або тривалою відсутністю батьків-військовослужбовців, оскільки саме школа часто стає для них єдиним стабільним інститутом у період кризи [14].

Реалізація зазначених завдань ґрунтується на системі базових принципів соціально-виховної роботи, які визначають її методологічну основу. Принцип гуманізму передбачає повагу до гідності кожної дитини, визнання її права на індивідуальність та безумовну прийнятність незалежно від поведінки чи соціального статусу. У практичному плані це означає відмову від каральних методів на користь відновлювального підходу, коли помилка розглядається як можливість для зростання. Принцип системності вимагає організації виховного процесу як єдиного цілого, де взаємодіють школа, сім'я, громада, соціальні служби та інші інститути соціалізації. Це особливо важливо в умовах кризи, коли жоден інститут окремо не здатен забезпечити повноцінну підтримку дитини. Принцип індивідуального підходу враховує унікальність кожної особистості, її життєвий досвід, особливості розвитку та специфіку соціального оточення – наприклад, дитина ВПО потребує іншого підходу, ніж учень, який залишився в зоні бойових дій. Принцип соціальної підтримки орієнтований на створення умов, за яких дитина отримує необхідну допомогу в складних ситуаціях без відчуття стигматизації або втрати гідності. Принцип партнерства передбачає рівноправну взаємодію соціального педагога з учнем, батьками, вчителями та представниками громадських організацій, де кожен учасник визнається суб'єктом процесу, а не об'єктом впливу [12].

Важливо розуміти, що перелічені принципи не є абстрактними положеннями, які існують лише на папері. Вони щодня реалізуються в повсякденній практиці соціального педагога через конкретні дії: уважне слухання учня під час конфлікту, відмова від осуду при розмові з батьками, пошук індивідуального підходу до дитини з девіантною поведінкою, організація спільних заходів з громадою. Саме через такі здавалося б дрібні, але системні прояви принципів формується атмосфера довіри та безпеки в школі, яка стає основою для ефективної соціально-виховної роботи. Без цієї щоденної, непомітної багатом праці навіть найкраще сформульована мета залишиться лише декларацією.

У контексті сучасних соціальних викликів принципи соціально-виховної роботи набувають нової інтерпретації. Так, принцип гуманізму трансформується в травма-інформований підхід, коли кожна дія педагога враховує можливий травматичний досвід дитини та уникання повторної травматизації. Принцип системності поширюється на цифрове середовище, оскільки значна частина соціалізації сучасних школярів відбувається в он-лайн просторі, і педагог повинен враховувати ризики та можливості цього середовища. Принцип індивідуального підходу стає особливо важливим у роботі з дітьми ВПО, для яких шкільне середовище часто є єдиною точкою стабільності в умовах постійних змін [65]. Таким чином, мета, завдання та принципи соціально-виховної роботи утворюють єдину концептуальну основу, яка дозволяє соціальному педагогу ефективно діяти в умовах як стабільності, так і кризи, забезпечуючи не лише соціалізацію особистості, а й її захист у складних життєвих обставинах.

Реалізація мети та завдань соціально-виховної роботи здійснюється через систему взаємопов'язаних функцій, які визначають практичну діяльність соціального педагога в закладі загальної середньої освіти. Ці функції не існують ізольовано – вони утворюють єдиний цілісний механізм підтримки особистості учня, де кожна функція доповнює іншу, забезпечуючи комплексний підхід до розв'язання соціально-педагогічних завдань. Серед

ключових функцій виділяють захисну, адаптаційну, реабілітаційну та медійну, кожна з яких має власну специфіку та практичну значущість у роботі з учнями [6].

Захисна функція є фундаментальною у діяльності соціального педагога і передбачає створення безпечного освітнього середовища, де дитина захищена від фізичного, психологічного та соціального насильства. У практичному плані це виражається в організації системи раннього виявлення ризиків (булінг, кібербулінг, домашнє насильство, експлуатація), наданні психологічної першої допомоги, взаємодії з правоохоронними органами та службами з питань охорони дитини у випадках загрози життю чи здоров'ю учня [47]. Особливо важливою захисна функція стає під час кризових подій, коли дитина може втратити звичайні механізми захисту (сім'я, стабільне місце проживання), і школа перетворюється на єдиний інститут, який може забезпечити базову безпеку. Соціальний педагог виступає своєрідним «буфером» між травматичними подіями зовнішнього світу та внутрішнім світом дитини, створюючи простір, де учень може відчувати стабільність навіть за умов зовнішньої нестабільності [14]. Ця функція є основою для подальшої роботи, оскільки без відчуття безпеки дитина не здатна до конструктивної взаємодії з оточуючим середовищем.

Адаптаційна функція спрямована на сприяння соціальній адаптації учнів у нових або складних умовах. Це особливо актуально для дітей, які пережили міграцію (ВПО), зміну місця проживання, втрату близьких або тривалу відсутність батьків. Адаптація передбачає не просто звикання до нових умов, а активне засвоєння нових соціальних ролей, норм, правил поведінки в колективі. Соціальний педагог організовує дружні-системи (парне супроводження нових учнів), проводить групові тренінги з комунікації, допомагає налагодити стосунки з однолітками та вчителями, створює індивідуальні плани адаптації для дітей з особливими потребами [10]. Важливою складовою адаптаційної функції є також адаптація самого закладу освіти до потреб учнів – наприклад, створення тихих зон для дітей з

посттравматичним стресовим розладом, гнучкий графік відвідування для дітей військовослужбовців, організація дистанційної взаємодії для тих, хто тимчасово не може відвідувати школу. Успішна адаптація сприяє формуванню позитивної ідентичності та зменшенню ризику соціальної ізоляції, що є критично важливим для подальшого соціального розвитку.

Реабілітаційна функція орієнтована на відновлення соціального статусу, емоційного благополуччя та повноцінної участі в житті колективу для дітей, які пережили травматичний досвід або перебувають у стані соціальної дезадаптації. На відміну від адаптації, яка спрямована на «включення» в середовище, реабілітація передбачає «відновлення» після порушення – відновлення віри в оточуючих, здатності до довіри, почуття безпеки, самооцінки [31]. У роботі з дітьми, які пережили травму, соціальний педагог застосовує елементи арт-терапії, драматерапії, створює можливості для позитивного досвіду успіху та визнання. Реабілітаційна робота завжди індивідуальна, тривала та вимагає тісної взаємодії з психологом, сім'єю та іншими фахівцями [9]. Реабілітаційний процес вимагає терпіння та системності, оскільки відновлення після травми є поступовим і не завжди лінійним, але він є ключовим для повернення дитини до повноцінного життя.

Медіаційна функція полягає у виступі соціального педагога як посередника у конфліктних ситуаціях між різними суб'єктами освітнього процесу: учнями, батьками, педагогами, адміністрацією школи. Медіація передбачає не просто «примирення» сторін, а створення умов для конструктивного діалогу, пошуку взаємоприйнятних рішень, відновлення порушених стосунків [22]. У сучасних умовах медіаційна функція особливо важлива через зростання соціальної напруженості, різницю в поглядах щодо виховання між поколіннями, конфлікти навколо питань безпеки в школі. Ефективна медіація дозволяє перетворити конфлікт з деструктивного явища на ресурс для розвитку колективу та окремих його учасників. Медіація сприяє формуванню культури діалогу та взаєморозуміння в освітньому середовищі, що є запорукою здорового психологічного клімату в школі.

Для наочного розуміння інтеграції функцій можна розглянути приклад роботи з 10-річним хлопчиком з Куп'янська, який був евакуйований з зони бойових дій з бабусею. На першому етапі педагог забезпечує захист: організовує безпечне місце під час евакуацій до укриття, інформує вчителів про потребу у делікатному ставленні до теми війни. На другому етапі – адаптацію: підбирає друга з класу, організовує знайомство через спільні інтереси (малювання, спорт). На третьому – реабілітацію: запрошує на арт-терапевтичні заняття для вираження емоцій, допомагає знайти хобі (шахи, музику). На всіх етапах – медіацію: налагоджує стосунки з бабусею (яка переживає власний стрес), вчителями (які можуть не розуміти поведінку дитини), однолітками (які можуть уникати «новачка»). Цей приклад демонструє, що функції не існують ізольовано, а утворюють єдиний процес підтримки дитини [65].

Варто зазначити, що в реальній практиці функції соціального педагога рідко реалізуються ізольовано одна від одної. Наприклад, робота з дитиною ВПО починається з захисту (забезпечення базової безпеки та стабільності), переходить до адаптації (інтеграція в колектив), потім – до реабілітації (відновлення емоційного стану після травми), а в процесі всього цього постійно задіяна медіація (налагодження стосунків із батьками, вчителями, однолітками). Така динаміка свідчить про те, що функції не є жорсткою схемою, а утворюють гнучку систему, де акцент зміщується залежно від поточних потреб учня та етапу його розвитку. Крім того, ефективність кожної функції залежить від професійної чутливості педагога – здатності вчасно помітити зміну стану дитини, зрозуміти, яка саме підтримка їй зараз потрібна, і переключитися на відповідний режим роботи. Саме ця здатність до діагностичної гнучкості відрізняє професіонала від формального виконавця обов'язків.

Таким чином, функції соціального педагога утворюють єдину систему, де захист створює базу безпеки, адаптація забезпечує інтеграцію в середовище, реабілітація відновлює внутрішні ресурси особистості, а

медіація підтримує здорові стосунки в колективі. Ефективність соціально-виховної роботи залежить не від ізольованого застосування кожної функції, а від їх органічного поєднання відповідно до потреб конкретного учня та специфіки ситуації. Особливо важливою в умовах кризи стає здатність педагога до адаптивності – вміння швидко змінювати підхід залежно від змін у стані дитини, впізнавати потребу в переході від однієї функції до іншої, враховувати контекст травматичного досвіду. Саме ця професійна чутливість перетворює формальний набір функцій на живий, динамічний процес підтримки дитини.

Соціально-виховна робота в закладах загальної середньої освіти сьогодні здійснюється в умовах комплексного кризового впливу, який формується взаємодією кількох чинників одночасно, що актуалізує проблеми соціально-педагогічної роботи та вимагає нових підходів до організації підтримки [11]. На відміну від локальних криз минулого (економічні спади, природні катаклізми), сучасна ситуація в Україні характеризується поєднанням воєнного стану, масових міграційних процесів, прискореної цифрової трансформації та соціально-економічної нестабільності. Це поєднання створює унікальний контекст, для якого не існує готових методичних рішень, і вимагає від соціального педагога постійної адаптації під нові реалії.

Воєнний стан, запроваджений в Україні з 24 лютого 2022 року, став базовим чинником, який визначає умови функціонування всіх інститутів суспільства, зокрема закладів освіти. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 07.08.2024 № 1112, школи зобов'язані забезпечувати навчальний процес навіть за умов обмежень безпеки, що передбачає постійну готовність до евакуації, організацію занять у приміщеннях, які відповідають вимогам безпеки, адаптацію розкладу під сигнали повітряної тривоги [51]. Ці обмеження безпосередньо трансформують виховний процес: переривчастий ритм занять ускладнює формування стабільних колективних зв'язків, постійна тривога підвищує базовий рівень стресу серед учнів та педагогів,

неможливість передбачити завтрашній день формує відчуття хронічної невизначеності. Для дітей, які переживають безпосередній вплив бойових дій – бомбардування, втрату житла, евакуацію, шкільне середовище виступає стабілізуючим фактором, який надає хоча б мінімальну структуру та передбачуваність у хаосі повсякденного життя [14]. Саме в таких умовах соціальний педагог виступає не лише як організатор виховної роботи, а й як провідник до безпеки, людина, яка допомагає дитині знайти опору в умовах постійної зміни реальності. Практична робота педагога включає проведення тренінгів з безпечної поведінки під час тривоги, організацію «безпечних куточків» у приміщеннях школи для емоційної регуляції дітей після евакуації, постійний моніторинг емоційного стану учнів, які пережили безпосередній контакт з бойовими діями.

Масові міграційні процеси, спричинені воєнними діями, створили безпрецедентний демографічний виклик для системи освіти. За даними ЮНІСЕФ, станом на початок 2026 року понад третину українських дітей (близько 2,59 млн) перебувають у статусі внутрішньо переміщених осіб, з яких понад 791 тисяча перебувають у межах України, майже 1,8 млн за кордоном, а ще понад 200 тисяч дітей повернулися з-за кордону після тривалої відсутності [57]. Ця міграція призводить до різких змін у складі шкільних колективів: у деяких регіонах кількість учнів зросла на 30 – 40%, тоді як у прифронтових територіях школи фактично спорожніли. Для соціального педагога це означає необхідність одночасної роботи з кількома категоріями учнів, кожна з яких має специфічні потреби. Для учнів, які змінили місце проживання, пріоритетом є формування почуття належності до нового шкільного середовища через поступове включення в колективні практики. Діти, які повернулися після тривалої відсутності, часто втрачають навички шкільного життя, стикаються з труднощами адаптації до нових правил та вимог. Діти, які залишилися в зоні бойових дій, переживають постійний стрес, пов'язаний з безпосередньою загрозою, і потребують особливої підтримки для збереження емоційної стабільності [65]. Ця

різноманітність потреб ускладнює організацію універсального виховного процесу і вимагає від педагога гнучкості, готовності до індивідуального підходу та постійного моніторингу стану кожного учня.

Енергетична криза, спричинена цілеспрямованими атаками на енергетичну інфраструктуру країни, додала ще один рівень нестабільності до роботи закладів освіти. Регулярні відключення електроенергії, які часто тривають 4 – 8 годин на добу за графіками погодинних відключень, роблять неможливим проведення повноцінних уроків, використання мультимедійного обладнання, роботу комп'ютерних класів та психологічних кабінетів [51]. Для учнів це означає постійну зміну режиму дня, неможливість виконати домашні завдання в умовах відсутності світла вдома, втрату зв'язку з однолітками через відсутність Інтернету під час відключень. Особливо вразливими є діти з особливими освітніми потребами, які залежать від електронних засобів комунікації або медичного обладнання, що працює від електромережі. Енергетичні обмеження також істотно ускладнюють роботу соціального педагога: неможливо оперативно зв'язатися з сім'єю під час відключення зв'язку, провести онлайн консультацію, отримати доступ до електронних документів чи баз даних про учнів. Цей чинник посилює відчуття безпорадності та втрати контролю як у дорослих, так і в дітей, створюючи додатковий шар хронічного стресу на існуючі воєнної травми [56]. Школи змушені адаптуватися: створювати «точки неперервності» з резервним живленням, організовувати навчання в години стабільного електропостачання, розробляти офлайн формати роботи – що вимагає додаткових ресурсів та креативності від педагогічного колективу.

Цифрова трансформація, яка посилилася під час пандемії та воєнного стану, стала дволиким чинником трансформації соціально-виховної роботи. З одного боку, цифрові технології дозволили зберегти навчальний процес під час евакуацій та обстрілів, забезпечити зв'язок з учнями, які не можуть фізично відвідувати школу, організувати дистанційну психологічну підтримку для дітей у віддалених регіонах. З іншого боку, вони посилили

цифрову нерівність – не всі сім'ї мають доступ до стабільного Інтернету та сучасних пристроїв, особливо під час енергетичних обмежень. Цифрове середовище сприяє поширенню кібербулінгу в умовах зменшення контролю з боку дорослих, створює нові ризики інформаційної безпеки – діти часто стикаються з травмуючим контентом у соціальних мережах без підготовки до його сприйняття, що особливо небезпечно в умовах війни, коли інформаційний простір переповнений образами руйнувань та насильства. Це вимагає від педагога формування навичок медіагігієни та критичного мислення у школярів [20]. Крім того, тривале перебування в онлайн форматі призводить до зниження якості міжособистісної взаємодії, що ускладнює формування соціальних навичок, особливо серед молодших школярів, для яких безпосередній контакт є ключовим етапом соціалізації [54]. Таким чином, цифрові технології одночасно є інструментом підтримки та джерелом нових ризиків, що вимагає від соціального педагога постійного моніторингу цифрового середовища учнів та розробки стратегій безпечної взаємодії в онлайн просторі.

Важливо зазначити, що ці чинники не діють ізольовано – вони взаємопідсилюють один одного, створюючи мультиплікативний ефект. Воєнний стан спричиняє міграцію, а атаки на енергосистему спричиняють енергетичну кризу, яка в свою чергу ускладнює цифрову взаємодію, цифрова ізоляція посилює соціальну відчуженість мігрантів. Саме ця системна взаємодія кризових чинників формує унікальний контекст сучасної соціально-виховної роботи в Україні, де кожен день вимагає від педагога не просто застосування готових методик, а постійної рефлексії, адаптації та пошуку нових рішень для підтримки дитини. Однак найглибший вплив ці чинники справляють не на організаційні процеси, а на психічний стан дітей – формуючи масштабний психотравматичний контекст, який стає основним викликом для соціально-виховної роботи в школі.

Психотравма у дітей шкільного віку відрізняється від дорослої травми своєю глибиною впливу на формування особистості. Згідно з дослідженнями

Бесселя ван дер Колка, травма не є лише психологічним переживанням – це фізіологічна реакція нервової системи, яка активує механізми «бій або втеча» навіть за відсутності реальної загрози [7]. У дітей цей механізм особливо чутливий: їхня префронтальна кора (відповідальна за раціональне мислення та регуляцію емоцій) ще не сформована повністю, тому в стресовій ситуації вони буквально «втрачають здатність думати» і переходять у режим виживання. Це пояснює, чому травмована дитина може демонструвати, здавалося б, нелогічну поведінку: раптову агресію під час спокійного уроку, відмову від їжі, регрес до молодшого віку. Для оточуючих це виглядає як «погана поведінка», але насправді є проявом нейрофізіологічного стану, коли мозок дитини перебуває в режимі постійної тривоги. Особливо небезпечним є те, що повторювані травматичні події змінюють структуру мозку – зменшують об'єм гіпокампа (відповідального за пам'ять) та збільшують активність амігдали (центр страху), що формує тривалу схильність до тривоги та гіперреактивності навіть після завершення кризи [7].

Джерелами травмування для дітей у сучасних умовах України виступають як безпосередні події, так і опосередковані фактори. До перших належать бомбардування, евакуація під обстрілами, втрата житла, безпосереднє спостереження за насильством. До других – тривала відсутність батьків-військовослужбовців, розлучення сім'ї через міграцію, постійна тривога за близьких на фронті, чутливість до травмуючого контенту в соціальних мережах. Особливо небезпечним є феномен «вторинної травматизації» – коли дитина не переживає події безпосередньо, але стає свідком травми дорослих: стресу батьків, їх емоційного вигорання, безпорадності перед обставинами [14]. У таких умовах дитина втрачає віру в «дорослого як захисника» – базову психологічну потребу, яка формується в ранньому дитинстві. Коли батьки самі демонструють страх, безпорадність або агресію, дитина втрачає єдину опору в хаосі, що призводить до глибокого почуття незахищеності. За даними ЮНІСЕФ, понад 70% дітей у прифронтових регіонах демонструють симптоми посттравматичного

стресового розладу, а серед дітей ВПО цей показник досягає 60% [57]. При цьому лише 15 – 20% сімей мають доступ до спеціалізованої психологічної допомоги, що робить школу єдиним інститутом, де можна виявити та частково компенсувати наслідки травми.

У шкільному середовищі травма «вилазить назовні» через специфічні поведінкові реакції, які часто помилково інтерпретуються як девіантна поведінка. Найпоширеніші прояви включають: агресію (вербальну та фізичну) як спробу відновити відчуття контролю; відмову від навчання через неможливість концентрації у стані постійної тривоги; соціальну ізоляцію як захисний механізм від потенційної загрози; регрес до молодшого віку (енурез, заїкання, потреба в «дитячих» ритуалах); гіперактивність або, навпаки, надмірну пасивність [71]. Особливо складно ідентифікувати травму у підлітків, які часто маскують її через ризиковану поведінку, самопошкодження або зловживання психоактивними речовинами. Ключовим індикатором травми є не сама поведінка, а її контекст: раптова зміна після конкретної події (евакуація, втрата близького), відсутність логічного тригера для реакції, повторюваність у схожих ситуаціях (наприклад, паніка під час гучних звуків). Соціальний педагог, який розуміє ці закономірності, здатний відрізнити «дитину з проблемами» від «дитини, яка переживає проблему» – і це принципова різниця для вибору стратегії підтримки [56]. Корекція таких проявів має враховувати емоційний стан дитини та уникати методів, що можуть посилити напругу [24].

Шкільне середовище може як посилювати травматичний досвід, так і ставати ресурсом для його подолання. Негативний сценарій виникає, коли педагоги інтерпретують поведінкові реакції травмованої дитини як «погану поведінку» та застосовують покарання замість підтримки. Це призводить до формування почуття провини, зниження самооцінки, поглиблення соціальної ізоляції. Позитивний сценарій реалізується через створення травма-інформованого середовища, де педагоги задають питання: «Що з тобою сталося?» замість «Що з тобою не так?» [71]. Таке середовище передбачає

передбачуваний розклад (дитина має знати, що буде далі), чіткі правила без несподіваних змін, відсутність гучних несподіваних звуків (наприклад, раптових оплесків або сирен у приміщенні), можливість для дитини вийти з класу у разі емоційного перенапруження без покарання, постійну наявність «безпечного дорослого» (класного керівника, соціального педагога), який стає опорою. Роль соціального педагога в цьому контексті полягає не в лікуванні травми (це завдання психолога чи психотерапевта), а в створенні умов для безпечної соціалізації травмованої дитини: ідентифікація учнів із симптомами травми через спостереження, організація індивідуального супроводу під час стресових ситуацій (евакуація, контрольні), налагодження взаємодії з батьками для створення єдиного підходу, запобігання стигматизації травмованих учнів у колективі [56].

Таким чином, психотравматичний вплив кризи трансформує не лише емоційний стан дитини, а й саму логіку виховного процесу. Традиційні методи, засновані на дисциплінарному впливі та моральному осуді, виявляються неефективними або навіть шкідливими для травмованих дітей. Це змушує педагогічний колектив радикально переосмислювати підходи до організації виховної роботи – від системи покарань до системи підтримки, від контролю до безпеки, від універсальних правил до індивідуального підходу.

Ця необхідність переосмислення виховних підходів реалізується на практиці через конкретні трансформації організаційних форматів роботи. Психотравматичний контекст вимагає не абстрактних змін у «підході», а радикальної перебудови самого процесу: від режиму дня та просторової організації школи до форматів взаємодії з учнями. Саме ці практичні зміни – безпекові обмеження, дистанційні формати, гібридні моделі – стають інструментами реалізації травма-інформованого підходу в повсякденній роботі школи.

Безпекові обмеження, пов'язані з воєнним станом, радикально змінили організацію виховного процесу в закладах загальної середньої освіти.

Евакуації під час повітряних тривог, необхідність проведення занять у бомбосховищах або спеціально обладнаних приміщеннях, скорочений навчальний день через обмеження безпеки – усе це руйнує традиційну структуру шкільного життя, яка базувалася на передбачуваності та стабільності [51]. Для виховної роботи це означає втрату ключових інструментів: неможливість провести тривалу бесіду через перерву тривогою, зруйнованість ритуалів (лінійки, свята, традиційні заходи), обмеження фізичного простору для групових ігор чи творчих практик. Однак ці обмеження також стимулюють інновації: педагоги розробляють «мікроритуали» тривалістю 3 – 5 хвилин, які можна провести під час очікування в укритті; створюють «портативні набори» для арт-терапії, які легко взяти під час евакуації; впроваджують техніки емоційної регуляції, які не потребують спеціального обладнання чи простору [71]. Ключовим стає принцип «виховання в умовах невизначеності» – коли педагог навчає дитину не лише конкретним цінностям, а й гнучкості, адаптивності, здатності знаходити опору навіть за відсутності стабільного середовища. Це особливо важливо для дітей, які переживають травму: передбачуваність хоча б мінімальних елементів (наприклад, щоденне привітання педагога, фіксований порядок дій під час евакуації) стає критичним фактором для відновлення відчуття безпеки [14].

Дистанційний формат навчання, який став необхідністю під час евакуацій та обстрілів, поставив перед соціальним педагогом принципово нове завдання: як реалізовувати виховну функцію в умовах відсутності безпосереднього контакту? Традиційна виховна робота базувалася на спільному досвіді, міжособистісній взаємодії, невербальних сигналах – усі ці елементи ускладнені або неможливі в онлайн-форматі. Однак дистанційна взаємодія створила й нові можливості: доступність для дітей, які не можуть фізично відвідувати школу через травму, хворобу чи перебування в іншому регіоні; можливість індивідуального спілкування без «публічності» класу, що важливо для сором'язливих учнів; використання цифрових інструментів для

творчого самовираження (створення відео, цифрових колажів) [39]. Водночас системні обмеження залишаються критичними: цифрова нерівність (не всі сім'ї мають пристрої чи інтернет), відсутність контролю над домашнім середовищем дитини (педагог не бачить, у яких умовах перебуває учень), неможливість оперативно виявити ознаки насильства або голоду. Найбільш уразливими є діти з особливими освітніми потребами, для яких дистанційний формат часто стає бар'єром через відсутність індивідуальної підтримки. Робота з такими учнями вимагає створення адаптованого середовища з урахуванням специфіки їхньої соціалізації [12]. Тому ефективна виховна робота в дистанційному форматі вимагає поєднання цифрових інструментів з регулярними особистими контактами (телефонні дзвінки батькам, особисті зустрічі за можливості) та чіткої системи «червоних прапорців» для виявлення кризових ситуацій [56].

Найбільш поширеною формою організації виховного процесу в сучасних умовах стає гібридна модель, яка поєднує очний та дистанційний формати залежно від поточних обставин. Ця модель передбачає гнучкий перехід між форматами: учні, які залишилися вдома через тривогу, приєднуються до уроку онлайн; ті, хто евакуювався з міста, отримують індивідуальні завдання та регулярний зв'язок з класним керівником; діти, які повернулися після тривалої відсутності, проходять період «м'якої реінтеграції» з поєднанням очних та дистанційних занять [36]. Для соціального педагога гібридність означає необхідність освоєння нових компетентностей: управління групою, де частина учасників присутня фізично, а частина – віртуально; створення інклюзивних заходів, доступних для всіх форматів участі; підтримка зв'язку між «очними» та «дистанційними» учнями для запобігання їх ізоляції одна від одної. Ключовим інструментом стає цифрова платформа школи (наприклад, Google Classroom, Microsoft Teams), яка використовується не лише для навчання, а й для виховної роботи: створення закритих груп для обговорення важливих тем, організація онлайн-рад учнівського самоврядування, проведення

віртуальних свят за участю всіх учнів незалежно від місця перебування [39]. Такий підхід дозволяє зберегти відчуття єдності класного колективу навіть за умов фізичного роз'єднання, що є критичним фактором для соціальної стабільності дітей у кризовий період.

Трансформація виховного процесу вимагає не просто технічної адаптації форматів, а глибокої перебудови самої методичної основи. Традиційні методики, засновані на колективних заходах, тривалих проєктах, поїздках, стають неможливими або небезпечними. Замість них ефективними виявляються короткотривалі, гнучкі, травма-інформовані практики: міні-тренінги емоційної регуляції тривалістю 10 – 15 хвилин; індивідуальні «коробки підтримки» з матеріалами для саморегуляції (дихальні карти, тактильні предмети, щоденники емоцій); групові обговорення травматичного досвіду в безпечному форматі з чіткими правилами та можливістю вийти з процесу [71]. Особливо важливою стає індивідуалізація: немає універсального підходу до дитини в умовах кризи, оскільки кожна переживає її по-різному залежно від віку, попереднього досвіду, підтримки сім'ї. Соціальний педагог переходить від ролі «організатора колективних заходів» до ролі «спеціаліста індивідуальних траєкторій підтримки», де ключовим стає не кількість проведених заходів, а якість супроводу кожної дитини [45]. Ця трансформація не є тимчасовою – багато елементів (гнучкість форматів, індивідуалізація, підхід що враховує травму) залишаються актуальними й після завершення кризи, ставши частиною нової парадигми соціально-виховної роботи в Україні.

Отже, кризові умови стають не лише викликом, а й каталізатором трансформації виховного процесу – до гнучкої системи, орієнтованої на реальні потреби дитини. Це вимагає від соціального педагога нових компетентностей, готовності до адаптації та розуміння психотравматичного контексту. Уміння працювати з травмованими дітьми, застосовувати травма-інформований підхід, будувати взаємодію з сім'єю та громадою, забезпечувати власну стійкість стають ключовими елементами практики.

Саме ця здатність стає основою для розробки конкретних програм та рекомендацій, які допоможуть педагогам діяти в умовах змін.

1.3. Нормативно-правове забезпечення соціально-виховної роботи в умовах закладів загальної середньої освіти в Україні

Нормативно-правове забезпечення соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти являє собою багаторівневу систему документів, яка регулює діяльність соціального педагога та визначає права й обов'язки всіх учасників освітнього процесу. Ефективність цієї роботи безпосередньо залежить від чіткості законодавчих норм, їх відповідності сучасним викликам та можливості практичної реалізації в конкретних умовах функціонування закладу освіти. Аналіз нормативно-правової бази дозволяє зрозуміти, яким чином держава забезпечує захист прав дітей, організацію виховного процесу та соціальну підтримку учнів у різних життєвих обставинах.

Фундаментом нормативно-правового забезпечення є міжнародні документи, які ратифікувала Україна. Конвенція про права дитини закріплює право кожної дитини на освіту, захист від насильства, дискримінації та експлуатації, а також право на відпочинок, дозвілля та участь у культурному житті [29]. Цей документ має імперативний характер для всіх держав-учасниць і зобов'язує створювати умови для повноцінного розвитку особистості дитини. Відповідно до положень Конвенції, будь-які заходи та втручання мають здійснюватися з урахуванням найкращих інтересів дитини, її права на участь у прийнятті рішень, що стосуються її життя, та права на захист у складних життєвих обставинах. Положення Конвенції імплементовані у національне законодавство України та є обов'язковими для виконання всіма суб'єктами освітнього процесу, що робить цей документ відповідною точкою для будь-якої соціально-педагогічної діяльності.

На національному рівні базовим документом є Конституція України, яка гарантує право кожного на освіту та соціальний захист [30]. Стаття 53

Конституції визначає, що держава забезпечує доступність і безоплатність повної загальної середньої освіти, що створює правовий фундамент для діяльності закладів загальної середньої освіти. Це положення набуває особливої значущості в умовах воєнного стану, коли держава зобов'язана забезпечити продовження освітнього процесу навіть за умов обмежень безпеки, евакуації закладів або переходу на дистанційні форми навчання. У цьому контексті соціальний педагог зобов'язаний забезпечувати доступ до освіти для всіх категорій учнів, включаючи тих, хто перебуває в тимчасово окупованих територіях, за кордоном або в місцях тимчасового переміщення.

Закон України «Про освіту» визначає загальні засади функціонування освітньої системи, права та обов'язки учасників освітнього процесу [47]. Нормативний акт закріплює роль соціального педагога як учасника освітнього процесу, відповідального за соціальний захист дітей та організацію виховної роботи. Важливим положенням є обов'язковість психологічної підтримки здобувачів освіти, що в умовах кризи набуває особливої значущості. Закон також визначає академічну автономію закладів освіти, що дозволяє школам адаптувати виховну роботу до конкретних умов функціонування та потреб учнівського колективу. Документ встановлює вимоги до якості освіти, які включають не лише навчальні результати, а й виховні досягнення, соціальну адаптацію учнів та формування ключових компетентностей.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» регулює діяльність закладів загальної середньої освіти, визначає їх завдання, права та обов'язки [53]. Нормативний акт акцентує увагу на виховній складовій освітнього процесу та необхідності створення безпечного освітнього середовища для всіх учасників. Закон визначає, що заклад освіти зобов'язаний створювати умови для соціального захисту учнів, запобігання булінгу, насильству та дискримінації в освітньому середовищі. Такі вимоги покладають на соціального педагога відповідальність за моніторинг безпекової ситуації в школі, своєчасне виявлення ризиків та організацію

превентивних заходів. Документ також регулює питання інклюзивної освіти, що важливо для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які потребують індивідуального підходу та додаткової підтримки.

Закон України «Про охорону дитинства» встановлює додаткові гарантії захисту прав дітей, особливо тих, які опинилися в складних життєвих обставинах [52]. Нормативний акт є важливим для соціально-виховної роботи, оскільки визначає механізми підтримки дітей-сиріт, дітей з особливими освітніми потребами, дітей внутрішньо переміщених осіб та інших вразливих категорій. Документ також визначає обов'язки держави щодо забезпечення життєдіяльності дітей у кризових ситуаціях, що має особливе значення в умовах воєнного стану.

Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» визначає повноваження соціальних служб та педагогів у сфері соціальної підтримки [54]. Нормативний акт регулює взаємодію між закладами освіти, соціальними службами та іншими інституціями, що забезпечує комплексний підхід до підтримки дитини. Закон визначає види соціальних послуг, які можуть надаватися дітям та сім'ям, включаючи соціальний супровід, консультування, представництво інтересів. У практичній діяльності це відкриває можливість залучення зовнішніх ресурсів для підтримки учнів та їхніх сімей, а також забезпечує чітке розуміння меж власної компетенції та випадків, коли необхідне залучення спеціалізованих соціальних служб.

На рівні Міністерства освіти і науки України діє низка підзаконних актів, які конкретизують організацію соціально-виховної роботи в закладах освіти. Концепція виховної роботи в закладах освіти визначає пріоритети та механізми реалізації виховного процесу [49]. Нормативний документ встановлює цілі, завдання та напрями виховної роботи, а також визначає роль соціального педагога у цьому процесі. Концепція акцентує увагу на формуванні громадянської ідентичності, патріотичних цінностей та соціальної відповідальності учнів. Документ також визначає необхідність інтеграції виховної роботи в усі складові освітнього процесу, що вимагає від

фахівця координації зусиль усіх учасників освітнього процесу для досягнення виховних цілей.

Положення про психологічну службу у системі освіти України регулює діяльність соціально-психологічних служб у закладах освіти [50]. Документ визначає структуру служби, посадові обов'язки соціального педагога та шкільного психолога, а також механізми їхньої взаємодії у процесі надання підтримки учням. Це важливо для розуміння розмежування функцій між соціальним педагогом та психологом: якщо психолог працює переважно з внутрішнім світом дитини, то соціальний педагог фокусується на зовнішніх умовах життя учня та взаємодії з соціальним середовищем. Положення також визначає вимоги до кваліфікації фахівців служби та порядок їхньої атестації.

Державна цільова соціальна програма національно-патріотичного виховання на період до 2025 року визначає стратегічні напрями формування громадянської ідентичності та патріотичних цінностей у здобувачів освіти [48]. Нормативний акт є важливим для розробки програм патріотичного виховання в закладах освіти та визначає очікувані результати виховної роботи. Програма передбачає залучення до патріотичного виховання не лише закладів освіти, а й громадських організацій, органів місцевого самоврядування, що розширює можливості для фахівця у побудові партнерської взаємодії з громадою.

В умовах воєнного стану організація освітнього процесу регулюється спеціальними нормативними актами, які враховують безпекові вимоги та кризові обставини. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні» визначає адаптацію навчального процесу до безпекових вимог [51]. Документ регулює питання дистанційного навчання, евакуації закладів освіти, організації занять у приміщеннях, які відповідають вимогам безпеки, а також адаптацію розкладу під сигнали повітряної тривоги. У контексті соціально-виховної роботи виникає необхідність розробки гнучких форм

роботи з учнями, які можуть змінюватися залежно від поточної ситуації, а також забезпечення підтримки учнів, які тимчасово не можуть відвідувати школу очно.

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін у методичні рекомендації щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану» уточнює окремі аспекти організації освітнього процесу в кризових умовах [46]. Нормативний акт забезпечує гнучкість у застосуванні стандартів та дозволяє закладам освіти адаптуватися до змінних обставин. Це надає соціальному педагогу можливість варіювати форми та методи роботи залежно від поточної ситуації, не втрачаючи при цьому якості соціально-виховної підтримки учнів.

Окрім загальнодержавних нормативних документів, важливе значення мають локальні акти закладу освіти, які конкретизують організацію соціально-виховної роботи в конкретній школі. Статут закладу загальної середньої освіти визначає загальні засади функціонування школи, включаючи напрями виховної роботи та права учнів. Цей документ є основою для розробки всіх інших локальних актів і визначає специфіку виховної діяльності конкретного закладу з урахуванням його особливостей, традицій та потреб учнівського колективу.

Посадова інструкція соціального педагога визначає конкретні обов'язки, права та відповідальність фахівця в конкретному закладі освіти. Нормативний документ розробляється на основі типових кваліфікаційних характеристик та адаптується до умов конкретної школи. Посадова інструкція має враховувати сучасні виклики, включаючи роботу з дітьми ВПО, організацію підтримки в умовах евакуації, забезпечення дистанційної підтримки учнів.

Положення про соціально-психологічну службу закладу освіти регулює діяльність служби в конкретній школі, визначає структуру, порядок взаємодії між фахівцями та механізми надання підтримки учням [50].

Річний план виховної роботи закладу освіти визначає конкретні заходи, терміни їх проведення та відповідальних осіб. Нормативний документ розробляється на основі Концепції виховної роботи та з урахуванням особливостей конкретного закладу [49]. Для соціального педагога це основний документ, який визначає його діяльність протягом навчального року та дозволяє планувати роботу з урахуванням пріоритетних напрямів виховної діяльності.

Правила внутрішнього розпорядку закладу освіти визначають режим роботи школи, права та обов'язки учнів, порядок вирішення конфліктних ситуацій. Документ є важливим для соціально-виховної роботи, оскільки створює нормативну основу для підтримки дисципліни та безпеки в школі.

Отже, нормативно-правове забезпечення соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти України має багаторівневу структуру, яка включає міжнародні документи, закони України, підзаконні акти Міністерства освіти і науки та локальні акти закладу освіти. Кожен рівень виконує власну функцію: міжнародні документи визначають загальні принципи захисту прав дитини, закони встановлюють правові гарантії, підзаконні акти конкретизують організацію процесу, а локальні документи адаптують вимоги до умов конкретної школи. Така система забезпечує правове підґрунтя для діяльності соціального педагога та створює умови для ефективної соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ В УКРАЇНІ

2.1. Форми і методи соціально-виховної роботи соціального педагога в сучасних умовах у закладах загальної середньої освіти

Аналіз кризових чинників, психотравматичного впливу та трансформації виховного процесу, проведений у першому розділі, виявив глибоку розбіжність між традиційними підходами до соціально-виховної роботи та реальністю сучасної української школи. Теоретичне розуміння того, як воєнний стан, міграція та енергетична криза впливають на дитячу психіку, залишається неповним без практичного інструментарію, який дозволяє педагогу ефективно діяти в умовах постійної невизначеності. Саме цей перехід від аналізу проблеми до пошуку рішень стає логічним кроком у розробці сучасної моделі роботи соціального педагога. У контексті повномасштабної війни школа перестає бути лише освітнім закладом – вона перетворюється на один із небагатьох стабільних інститутів, де дитина може знайти опору серед хаосу зовнішнього світу. Ця нова роль вимагає від педагогічного колективу не просто адаптації старих методів, а радикального переосмислення підходів до взаємодії з дитиною, яка переживає травму. Соціальний педагог, як ключова фігура системи підтримки, стає тим посередником, який перетворює теоретичні знання про травму на конкретні дії, спрямовані на відновлення віри дитини в безпеку та справедливість світу, що ґрунтується на базових принципах соціальної роботи [59]. Його діяльність охоплює три взаємопов'язані рівні: індивідуальний супровід, діагностику та групову роботу, кожен з яких відповідає на конкретні виклики, виявлені в теоретичному аналізі. Саме через інтеграцію цих рівнів формується та система підтримки, яка дозволяє школі стати не лише місцем навчання, а й простором відновлення для кожної дитини в умовах кризи.

Індивідуальна робота стає фундаментом усієї системи підтримки, оскільки саме в безпечному просторі один на один дитина може відкрити свій травматичний досвід. На відміну від стабільних умов, де така робота часто обмежувалася профілактикою, у кризовому контексті вона набуває нових функцій: стабілізації емоційного стану, відновлення відчуття безпеки, супроводу через складні життєві події. Соціальний педагог виступає не як «виправник проблем», а як «безпечний дорослий» – людина, яка здатна витримати емоційний стан дитини без осуду та поспіху. Багато педагогів помиляються, намагаючись «утішити» дитину фразами «Не плач, все буде добре» – такі слова заперечують реальний досвід дитини та посилюють її ізоляцію. Ефективний підхід починається з прийняття: «Я бачу, що тобі зараз дуже важко, і це нормально» [71].

У практиці соціально-педагогічної діяльності індивідуальна робота умовно поділяється на три основні форми: профілактичну, корекційну та кризову [35]. Профілактична форма реалізується через регулярне соціальне консультування, спрямоване на запобігання складних ситуацій. Наприклад, коли до школи приходить 10-річний хлопчик з Херсонщини, який втратив батька на початку повномасштабного вторгнення, педагог починає не з питань про травму, а з практичної допомоги: «Давай я покажу тобі, де туалет, їдальня, твій клас». Такий підхід створює базову безпеку, не зачіпаючи болючих тем. Корекційна форма застосовується, коли проблема вже виникла: супровід учня з конфліктами в колективі, робота з сім'єю щодо організації режиму дня. Наприклад, 13-річна дівчинка, дочка військовослужбовця, почала отримувати низькі оцінки з математики через тривогу за батька. Разом з вчителькою розробляється план: додаткові 10 хвилин на пояснення матеріалу, дозвіл коротко подзвонити батькові під час перерви. Кризова форма активується у ситуаціях безпосередньої загрози: після отримання новини про загибель батька, під час панічної атаки. У таких випадках дії педагога мають бути швидкими, структурованими, спрямованими на стабілізацію стану.

Психологічна перша допомога є ключовим інструментом кризової форми. Це короткотривала (15 – 30 хвилин) взаємодія, метою якої є стабілізація емоційного стану та відновлення відчуття безпеки. Згідно з посібником МОН «Школа, чутлива до психічного здоров'я», алгоритм включає п'ять кроків [71]. Перший крок – забезпечення фізичної безпеки: виведення дитини з джерела стресу, створення спокійного простору. Другий крок – встановлення контакту через спокійну мову тіла, використання імені дитини, прості питання («Тобі потрібна вода?»). Третій крок – нормалізація реакції: педагог пояснює, що емоційний стан є природною реакцією («Це нормально – тремтіти після сирени»). Четвертий крок – практична підтримка: допомога у зв'язку з батьками, організація відпочинку. П'ятий крок – оцінка потреби в подальшій допомозі: якщо симптоми не зникають протягом години, педагог організовує зв'язок з психологом.

Розглянемо кейс 8-річного Сергійка (дитина ВПО з Маріуполя), який раптово почав гіпервентилювати під час уроку. Педагог сідає на рівні очей: «Сергійку, я бачу, тобі важко дихати. Це нормально. Я поруч». Вона пропонує: «Давай подихаємо разом: вдих на 4 рахунки, видих на 6». Через 3 хвилини дихання нормалізується. Педагог запитує: «Хочеш трохи попити води?» і супроводжує хлопчика до тихого куточка бібліотеки. Після стабілізації вона домовляється про зустріч після уроків. Цей приклад демонструє, що психологічна перша допомога – це не «виправлення» емоцій, а створення умов для їх безпечного переживання.

Соціальне консультування як форма профілактичної та корекційної роботи має власну структуру [42]. Перший етап – встановлення довірливих стосунків: педагог створює безпечний простір, демонструє прийняття дитини безумовно. Другий етап – з'ясування проблеми через активне слухання: педагог не перериває, не оцінює, а допомагає дитині самій сформулювати, що її турбує. Третій етап – пошук ресурсів: педагог допомагає дитині побачити власні сили («Ти вже справлявся зі складними ситуаціями раніше»), підтримку з боку оточуючих. Четвертий етап – узгодження конкретних

кроків: разом визначається, що саме дитина може зробити сьогодні для поліпшення ситуації. П'ятий етап – підтримка та супровід: педагог домовляється про наступну зустріч, перевіряє виконання домовленостей.

Проілюструємо цю структуру на прикладі 14-річної Софії, яка прибула до Києва з Бучі. На першій зустрічі вона мовчить, дивиться в підлогу. Педагог каже: «Я розумію, що говорити важко. Ми можемо просто сидіти разом». Софія бере олівці і малює темний квадрат. Педагог не інтерпретує малюнок, а каже: «Дякую, що поділилася». На другій зустрічі Софія каже: «Мені соромно». Педагог: «Соромно за що?» – «Що я вижила». Педагог нормалізує почуття: «Багато дітей, які пережили важкі події, відчувають те саме. Це називається провина вижившого, і це нормальна реакція». Разом вони шукають ресурси: Софія згадує, що любить грати на гітарі. Педагог допомагає знайти музичну школу. Через тиждень Софія каже: «Сьогодні я вперше не думала про те, що сталося». Це не «виправлення» травми, а створення нових, позитивних досвідів поруч із нею.

Робота з різними категоріями учнів вимагає адаптації підходу. З дитиною ВПО робота починається з базових потреб: знайомство зі школою, правилами, однолітками. Лише після стабілізації базового рівня безпеки можна переходити до емоційного стану. З дитиною військовослужбовця потрібна чутливість до теми батька: педагог не нав'язує розмову про війну, але готовий вислухати, якщо дитина сама заговорить. З дитиною з прифронтової території фокусується на створенні «острівців нормальності» – моментів, коли дитина може відчути себе просто школярем. Наприклад, 11-річний Дмитро з Куп'янська перші два тижні у новій школі не відповідав на запитання вчителів, уникаючи будь-якого контакту. Замість тиску педагог запропонував йому допомогти розставити стільці перед уроком – проста, але значуща задача. Через тиждень Дмитро сам запропонував допомогти однокласнику з математикою. Цей перехід від пасивності до активності став першим кроком до відновлення віри в власну здатність впливати на оточення [8].

Етичні обмеження є невід'ємною частиною роботи. Педагог не є психотерапевтом і не має права «лікувати» травму. Його завдання – створити умови для безпечної соціалізації. Важливо уникати «порятунку» – коли педагог бере на себе відповідальність за всі проблеми дитини. Наприклад, коли сім'я дитини ВПО потребує фінансової допомоги, педагог не дає гроші з власного гаманця (що створює залежність і призводить до виснаження), а допомагає знайти доступні соціальні програми, благодійні фонди або шкільні ресурси. Ця різниця принципова: перший підхід формує залежність, другий – зміцнює здатність сім'ї знаходити ресурси самостійно [59].

Ефективність індивідуального супроводу напряму залежить від своєчасності його надання. Навіть найкращі методи психологічної першої допомоги втрачають ефективність, якщо застосовуються занадто пізно – коли кризовий стан уже переріс у хронічну травму. Саме тому діагностика стає фундаментом усієї системи соціально-виховної роботи. На відміну від стабільних періодів, коли діагностика часто обмежувалася формальними анкетами, у сучасних умовах вона набуває проактивного характеру: педагог не чекає на прояв кризи, а системно моніторить стан учнів, виявляючи ризики на ранніх етапах [24].

Для комплексної діагностики стану учня доцільно використовувати чотири групи методів: спостереження, клінічну бесіду, анкетування та шкалювання, а також проєктивні методики [35]. Спостереження є найбільш доступним методом. У кризових умовах особливо важливим стає спостереження за «мікроповедінками»: раптова зміна поведінки під час сирени, уникання зорового контакту після розмови про сім'ю, нервові покусання губ під час контрольної. Ключовим є не окремий епізод, а динаміка: якщо учень, який раніше був активним, протягом тижня став замкненим, це може бути сигналом про наростання внутрішнього напруження. Для систематизації педагог веде щоденник, де фіксує ключові зміни у поведінці учнів групи ризику [1].

Клінічна бесіда дозволяє глибше зрозуміти внутрішній стан дитини. Важливо, що в кризових умовах бесіда має бути не формальним опитуванням, а діалогом, де педагог створює безпечний простір. Питання мають бути відкритими («Як ти себе почував після евакуації?» замість «Ти злякався?»), не нав'язливими, з можливістю для дитини відмовитися від відповіді. Особливо ефективною є техніка «віддзеркалення»: педагог повторює слова дитини своїми словами («Ти кажеш, що тебе ніхто не розуміє»), що допомагає дитині почути себе вислуханою [42]. Бесіда триває 10 – 15 хвилин – достатньо для отримання інформації, але не надто довго, щоб не виснажити дитину.

Анкетування та шкалювання застосовуються обережно, оскільки формальні опитувальники можуть бути некоректними для травмованих дітей. Ефективнішими є прості візуальні шкали: «Покажи на пальцях, як ти себе відчуваєш від 1 до 5» або «Розфарбуй хмарку в той колір, який відповідає твоєму настрою». Такі інструменти знижують когнітивне навантаження та дозволяють дитині висловити стан без вербалізації. Для підлітків можна використовувати цифрові опитувальники через Google Forms – це підвищує готовність до відповіді через анонімність [35].

Проективні методики (малюнок, тест «Незакінчене речення») є особливо цінними для виявлення прихованих травм. Наприклад, малюнок «Моя сім'я» може виявити відсутність батька навіть якщо дитина уникає цієї теми в розмові; незакінчене речення «Коли лунає сирена, я...» може показати глибину страху. Важливо не інтерпретувати малюнки самотійно, а запитувати дитину: «Розкажи мені про свій малюнок». Це уникне помилкових висновків та створить простір для діалогу [60].

Посібник МОН «Школа, чутлива до психічного здоров'я» пропонує систему «червоних прапорців» – конкретних індикаторів, які сигналізують про потребу в терміновій підтримці [71]. Поведінкові прапорці включають раптову зміну поведінки (активна дитина стала пасивною), агресію без видимого тригера, соціальну ізоляцію, самопошкодження. Емоційні прапорці

проявляються як надмірна тривожність (постійне запитування «Чи прийдуть батьки?»), апатія, панічні атаки. Соматичні прапорці часто є єдиним проявом внутрішнього напруження: головні болі без медичної причини, шлункові розлади перед уроками, енурез у дітей, які раніше контролювали сечовипускання. Важливо розуміти, що окремий «червоний прапорець» не є діагнозом, але поєднання 2 – 3 індикаторів вимагає уваги педагога.

Сучасна практика пропонує трирівневу систему раннього виявлення. Перший рівень (універсальний скринінг) передбачає регулярне (раз на місяць) коротке спостереження за всіма учнями класу з фіксацією базових показників: відвідування, емоційний стан, взаємодія з однолітками. Цей рівень реалізується класними керівниками та вчителями предметниками. Другий рівень (цільовий скринінг) активується, коли вчителі помічають зміни у конкретного учня. Соціальний педагог проводить поглиблене спостереження протягом тижня, спілкується з дитиною, консультується з батьками. Третій рівень (глибока діагностика) застосовується у складних випадках, коли потрібна спеціалізована допомога. Соціальний педагог спільно з психологом проводить комплексну діагностику, оцінює ризик самопошкодження, приймає рішення про залучення зовнішніх служб [27].

Діагностика в кризових умовах має свої особливості. Часові обмеження (евакуації, скорочений навчальний день) не дозволяють проводити тривалі процедури, тому методи мають бути короткими та ефективними. Контекстуальна чутливість вимагає знання базової інформації про сім'ю до початку діагностики – питання про батька може бути травмуючим для дитини військовослужбовця. Динамічність стану означає, що кризовий стан може змінюватися протягом години, тому діагностика має бути не одноразовою процедурою, а постійним моніторингом. Колективний характер травми вимагає не лише індивідуальної, а й групової діагностики для розуміння колективного емоційного стану [71].

Етичні аспекти діагностики є критично важливими. Конфіденційність залишається основоположною, але має межі: якщо діагностика виявила

загрозу життю чи здоров'ю дитини, педагог зобов'язаний повідомити психолога, адміністрацію школи та батьків. Важливо пояснити дитині ці межі ще на етапі встановлення контакту: «Я зберігатиму нашу розмову в таємниці, якщо ти не загрожуєш собі чи іншим». Педагог має усвідомлювати межі своєї компетенції: виявлення симптомів глибокої травми (дисоціація, флешбеки) вимагає залучення психолога [59].

Групова форма роботи створює унікальний простір, де дитина перестає відчувати себе самотньою у своєму досвіді. Коли учень чує від однолітка: «Мені теж страшно, коли лунає сирена», він отримує те, що індивідуальна робота часто не може дати – підтвердження легітимності власних емоцій. Це відчуття спільності стає потужним ресурсом для подолання травми, оскільки знижує внутрішнє напруження та відкриває можливість для подальшої роботи. На відміну від стабільних умов, де групові заходи часто мали рекреаційний характер, у кризовому контексті вони стають інструментом колективної стабілізації [32].

Ефективність групової роботи забезпечується через використання трьох основних категорій заходів: розвиваючих, корекційних та підтримуючих груп [29]. Розвиваючі групи орієнтовані на формування навичок, які допомагають справлятися зі стресом: тренінги емоційного інтелекту (розпізнавання власних емоцій), тренінги емоційної регуляції (дихальні техніки, техніки заземлення «5-4-3-2-1»), тренінги комунікації (конструктивне спілкування та вирішення конфліктів). Такі групи можуть бути універсальними – для всього класу і проводитися регулярно (наприклад, 15 хвилин на початку тижня) як профілактичний інструмент. Корекційні групи спрямовані на роботу з конкретними проблемами, які вже виникли: тривожність, агресія, соціальна ізоляція. Склад таких груп формується на основі діагностики – наприклад, група з 6-8 учнів, які демонструють ознаки тривожності. Робота передбачає поступове зростання складності завдань: від простих вправ на розслаблення до рольових ігор з моделюванням стресових ситуацій. Підтримуючі групи (групи взаємодопомоги) створюються для дітей

зі схожим травматичним досвідом: діти ВПО, діти військовослужбовців, діти з прифронтових територій. У таких групах основним інструментом є обмін досвідом та емоціями в безпечному середовищі. Ключовим принципом усіх трьох форм є добровільність участі – примус до групової роботи може посилити травму [35].

Арт-терапія є одним із найефективніших методів групової роботи з травмованими дітьми. Згідно з дослідженнями Бесселя ван дер Колка, травма часто «зберігається» в тілі та правій півкулі мозку, яка відповідає за образи та емоції, а не за мову [7]. Тому вербальна терапія може бути недостатньою, тоді як арт-терапевтичні практики активують саме ті зони мозку, де зберігається травматичний досвід. Малювання може використовуватися в різних форматах: малюнок «Моє місто до і після» дозволяє візуалізувати втрати; колективний малюнок на великому аркуші створює відчуття спільності; малювання емоцій кольорами («Покажи свій страх синім») допомагає дистанціюватися від почуття. Важливо, що педагог не інтерпретує роботи за дитину, а запитує: «Розкажи мені про свій малюнок». Тілесно-орієнтована арт-терапія поєднує рух і творчість: ліплення з глини дозволяє «випустити» напругу через фізичний тиск; розмальовування камінців із подальшим обміном створює символічний зв'язок; ритмічні вправи з барабанами синхронізують дихання та серцебиття учасників, що знижує загальний рівень тривоги.

Драматерапія надає унікальну можливість для проживання травматичного досвіду в безпечному форматі. Через рольову гру дитина може «приміряти» іншу ідентичність – не жертву, а героя, не безпорадну дитину, а того, хто має контроль над ситуацією. Наприклад, гра «Супергерой захисту» дозволяє дітям створити образ захисника, який оберігає їх від небезпеки – це не заперечення реальності, а створення внутрішнього ресурсу для її переживання. Ключовим елементом драматерапії є дистанціяція: дитина працює не з власним досвідом напруги, а через образ, метафору, іншу історію, що робить процес безпечним [11].

Профілактика вторинної травматизації є критично важливим аспектом групової роботи. Вторинна травматизація виникає, коли дитина повторно переживає травму через необережну поведінку дорослих: нав'язливе розпитування про подробиці події, публічне обговорення її досвіду без згоди. Для запобігання необхідно дотримуватися трьох принципів [71]. Принцип безпеки передбачає створення чітких правил групи: «Тут можна говорити про те, що тобі зручно», «Ти можеш промовчати, якщо не хочеш говорити». Ці правила проголошуються на першій зустрічі та повторюються перед кожним заходом. Принцип контролю означає, що дитина завжди має право вийти з групи або припинити участь у вправі без пояснення причин. Принцип поступовості вимагає від педагога не «заглиблюватися» у травму одразу, а починати з легких, нейтральних тем, поступово наближаючись до складніших лише за готовності учасників.

Етичні аспекти групової роботи вимагають особливої уваги. Конфіденційність є основою безпеки групи, але її межі мають бути чітко визначені: «Те, що ми говоримо тут, залишається тут, окрім ситуацій, коли хтось загрожує собі чи іншим». Добровільність участі означає, що дитина має право відмовитися від участі без будь-яких наслідків для її статусу в школі. Рівноправність вимагає від педагога уникати позиції «експерта», а працювати як спеціаліст, який створює простір для висловлювання кожного учасника. Культурна чутливість особливо важлива в умовах міграції: у групі можуть бути діти з різних регіонів України з різним досвідом війни – усі досвіди є реальними та потребують поваги [8].

Індивідуальний супровід, діагностика та групові практики утворюють єдину систему підтримки учня в кризових умовах. Ці рівні взаємопов'язані: діагностика забезпечує своєчасне виявлення потреб, індивідуальний супровід стабілізує стан дитини, групова робота відновлює її зв'язок з колективом. Ефективність системи визначається не кількістю заходів, а якістю переходів між рівнями – здатністю педагога вчасно змінити формат підтримки залежно від потреб дитини. У сучасних умовах ця система стає основою виховної

роботи. Школа перетворюється на центр психосоціальної підтримки, де кожен педагог, свідомо чи ні, стає частиною системи допомоги дитині.

2.2. Аналіз досвіду соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти, на прикладі Шосткинської загальноосвітньої школи №7

Шосткинська загальноосвітня школа I–III ступенів №7 є комунальним закладом загальної середньої освіти, що здійснює освітню діяльність відповідно до чинного законодавства України у сфері освіти. У закладі навчається 465 учнів, функціонує 19 класів, освітній процес забезпечують понад 32 педагогічні працівники. У школі організовано інклюзивне навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Функціонування закладу в умовах воєнного стану визначається необхідністю адаптації до змінної безпекової ситуації та забезпечення безперервності освітнього процесу, зокрема шляхом організації навчання в укриттях під час повітряних тривог.

Аналіз діяльності закладу свідчить, що соціально-виховна робота має системний характер і реалізується через взаємодію адміністрації, педагогічного колективу, практичного психолога, класних керівників та батьків. Її основною метою є створення умов для гармонійного розвитку особистості учня, формування його соціальної компетентності, громадянської свідомості, моральних цінностей та навичок безпечної поведінки. Ключова роль у організації супроводу належить практичному психологу, який забезпечує реалізацію функцій соціально-педагогічної підтримки.

Особливого значення виховна діяльність набуває в умовах воєнного стану. У закладі навчаються діти військовослужбовців, внутрішньо переміщені особи та учні з особливими освітніми потребами, що зумовлює потребу в посиленій психолого-педагогічній підтримці та створенні безпечного освітнього середовища. Педагогічний колектив забезпечує адаптацію учнів до освітнього процесу, підтримку їхнього емоційного стану

та сприяє інтеграції в шкільний колектив. Особливої уваги потребує організація роботи з учнями, які перебувають поза межами закладу, через дистанційні форми взаємодії та залучення до виховних заходів.

Важливим напрямом діяльності є національно-патріотичне виховання. У закладі проводяться тематичні виховні години, інформаційно-просвітницькі заходи, акції пам'яті, бесіди та зустрічі, присвячені державним святкам, історії України та формуванню громадянської позиції учнів. Значне місце займають волонтерські ініціативи, зокрема підтримка Збройних Сил України, виготовлення окопних свічок та участь у благодійних акціях. Такі форми роботи сприяють формуванню патріотизму та соціальної відповідальності учнівської молоді.

Профілактична робота спрямована на попередження негативних явищ у дитячому середовищі. У закладі реалізуються заходи щодо запобігання булінгу, насильству, правопорушенням та шкідливим звичкам. З цією метою проводяться профілактичні бесіди, тренінги, години спілкування та консультації для учнів і батьків. Значну роль у цьому процесі відіграють практичний психолог та класні керівники, які здійснюють психолого-педагогічний супровід учнів.

Пріоритетним напрямом роботи є забезпечення безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу. У школі проводяться заходи з безпеки дорожнього руху, цивільного захисту, мінної безпеки та правил поведінки в умовах надзвичайних ситуацій. Особливу увагу приділено формуванню медіаграмотності та навичок кібербезпеки через участь у відповідних освітніх програмах і тренінгах.

Важливою складовою діяльності закладу є інклюзивна освіта. У школі створено умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає забезпечення доступності освітнього середовища, розвиток толерантного ставлення та недопущення дискримінації. Це сприяє соціальній інтеграції таких учнів та формуванню культури взаємопідтримки.

Суттєве значення має співпраця закладу з батьками. Педагогічний колектив здійснює інформаційно-консультативну роботу, спрямовану на підвищення виховного потенціалу сім'ї, профілактику конфліктних ситуацій та підтримку дітей у складних життєвих обставинах. Така взаємодія забезпечує комплексність виховного процесу.

Аналіз соціально-виховної роботи закладу дозволяє визначити її сильні сторони, зокрема системність організації виховного процесу, орієнтація на потреби здобувачів освіти, створення безпечного освітнього середовища, розвиток інклюзивного навчання, активна взаємодія з батьками та соціальними партнерами. Заклад демонструє здатність ефективно функціонувати в умовах воєнного стану та забезпечувати безперервність освітнього процесу.

Разом із тим виявлено низку проблемних аспектів у реалізації виховної діяльності. Зокрема, індивідуальна робота з дітьми, які пережили травматичний досвід, потребує більш системного підходу. Існуюча практика базується переважно на масових заходах та епізодичних консультаціях, тоді як структурована програма індивідуального та групового супроводу відсутня. Також недостатньо розвиненою є системність у роботі з дітьми вразливих категорій та узгодженість взаємодії між усіма учасниками соціально-виховного процесу. Відсутність чітко визначених алгоритмів і єдиної програми ускладнює комплексне формування соціально-патріотичних цінностей.

Саме тому виникає необхідність удосконалення існуючої системи соціально-виховної роботи. Виявлені недоліки та потреба у підвищенні ефективності патріотичного виховання обґрунтовують доцільність розробки та впровадження цілісної програми патріотичного виховання в закладі загальної середньої освіти. Така програма дозволить забезпечити системність, послідовність і цілеспрямованість виховної роботи, посилити її виховний вплив та сприяти формуванню громадянської позиції учнів.

Отже, досвід соціально-виховної роботи закладу демонструє комплексний підхід до організації виховного процесу та спрямований на формування соціально активної, відповідальної та гармонійно розвиненої особистості. Проведені заходи охоплюють ключові напрями соціально-виховної діяльності та сприяють формуванню громадянської ідентичності, навичок безпеки та соціальної відповідальності. Водночас виявлено, що потреби найбільш вразливих учнів задовольняються не повною мірою через відсутність чіткої структури індивідуального супроводу. Саме ці аспекти обґрунтовують доцільність розробки спеціальної програми соціально-виховної роботи, яка представлена у пункті 2.3.

2.3. Розробка програми виховної роботи соціального педагога в закладах загальної середньої освіти що до патріотичного виховання

Патріотичне виховання в умовах воєнного стану перестає бути абстрактною ідеєю про «любов до Батьківщини» і набуває конкретного, часто болючого виміру. Дитина більше не сприймає країну як символ на прапорі чи географічну карту – країна стає тим простором, де вона пережила евакуацію, втрату дому, тривогу за батька на фронті. Цей досвід формує нове розуміння патріотизму: не через абстрактні заклики, а через потребу в безпеці, справедливості, відновленні. Саме тому патріотичне виховання сьогодні є не додатковим елементом виховної роботи, а її невід’ємною частиною – воно визначає, чи зможе дитина інтегрувати свій травматичний досвід у позитивну ідентичність, чи залишиться він джерелом внутрішнього конфлікту.

Розглянемо ситуацію: у вересні 2024 року до п’ятого класу приходить нова учениця – 11-річна Марічка з Авдіївки. На першому уроці вчителька просить дітей розповісти про себе. Хлопчики з ентузіазмом говорять про військову техніку, яку бачили в соцмережах, про «героїв, які захищають нас». Марічка мовчить. Після уроку соціальний педагог знаходить її в туалеті – дівчинка плаче. «Вони не знають, що там було», – каже вона. «Мій будинок

зруйнований. Мій котик загинув. А вони говорять, що це круто». Ця сцена ілюструє ключову дилему сучасного патріотичного виховання: як формувати любов до країни, не ігноруючи травматичного досвіду тих, хто цю країну вже захищав своїм дитинством.

Державна стратегія патріотичного виховання, затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 673 від 30.06.2021, визначає патріотизм як «систему ціннісних орієнтацій особистості, що виявляється у готовності до служіння інтересам України, її суверенітету та територіальній цілісності» [48]. Однак це визначення, хоча й офіційне, потребує уточнення в контексті кризи. Готовність до «служіння інтересам» у стабільні часи означала участь у волонтерських заходах, знання історії, повагу до державних символів. У воєнних умовах це поняття трансформується: для дитини ВПО «служіння інтересам України» може означати просто виживання, для дитини військовослужбовця – здатність чекати на батька, для дитини з прифронтового міста – мужність жити в умовах постійної загрози. Патріотизм у кризовому контексті стає не про героїзм, а про стійкість; не про жертву, а про збереження людської гідності в умовах руйнування.

Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки від 19.11.2024 року підкреслюють, що патріотичне виховання в умовах воєнного стану має враховувати психоемоційний стан учнів та уникати форм, які можуть спричинити додатковий стрес [37]. Це положення є принципово новим порівняно з попередніми документами. Раніше патріотичне виховання часто зводилося до формальних заходів: лінійок з присягою прапора, перегляду військових парадів, написання творів «Мій герой». Такі форми за стабільних умов мали певну ефективність як ритуали формування колективної ідентичності. Однак у кризових умовах вони можуть стати джерелом вторинної травматизації. Дитина, яка втратила батька на війні, може відчувати провину, коли їй пропонують «радіти героїзму»; дитина з окупованої території може відчувати конфлікт між власним досвідом та

офіційним дискурсом. Тому актуальність патріотичного виховання сьогодні визначається не його обов'язковістю, а необхідністю його трансформації.

Н. М. Чернуха у своїй монографії «Формування громадянськості учнівської молоді» пропонує розглядати патріотизм через призму громадянської активності, а не через емоційну приналежність до держави [68]. Цей підхід особливо актуальний у кризових умовах. Замість абстрактного «любіть Україну» педагог може запропонувати конкретні дії: прибирання шкільного подвір'я, допомога літнім сусідам, створення листівок для військових. Такі дії формують патріотизм не через емоційний натиск, а через досвід реальної участі в житті спільноти. Для травмованої дитини це критично важливо: вона відчуває себе не пасивним об'єктом подій («навколо мене відбувається війна»), а активним суб'єктом («я можу щось зробити для своєї спільноти»). Саме ця зміна позиції, від жертви до учасника, є терапевтичним ефектом патріотичного виховання в умовах кризи.

Традиційні форми патріотичного виховання потребують критичного переосмислення в контексті травми.

Показ відео бойових дій на шкільних заходах, хоча й має на меті формування поваги до захисників, часто стає тригером для дітей, які пережили безпосередній контакт з війною. Раптовий звук вибуху, образи руйнувань можуть викликати флешбеки, панічні атаки, дисоціацію. Навіть діти, які не переживали війни безпосередньо, можуть отримати вторинну травму через надмірну експозицію до жорстокого контенту. Безпечною альтернативою є розповіді ветеранів про повсякденне життя на фронті (дружба, підтримка, гумор), а не про бойові дії.

Примус до емоційної участі – коли педагог очікує від усіх дітей однакової емоційної реакції на патріотичні заходи – також є ризикованим. Дитина, яка втратила батька, може не відчувати «радості» від патріотичного свята; дитина з окупованої території може мати складні почуття щодо війни. Примус до «правильних» емоцій формує внутрішній конфлікт: дитина відчуває, що її справжній стан неприйнятний, що поглиблює травму [7].

Формування образу «ворога» через негативні стереотипи є особливо небезпечним для дітей. Травмована психіка схильна до чорно-білого мислення, і образ «абсолютного зла» може посилити тривогу, параною, агресію. Замість цього патріотичне виховання має фокусуватися на любові до свого – своєї культури, мови, спільноти, без потреби визначати себе через ненависть до іншого [68].

Патріотичне виховання в умовах кризи має виходити з локального досвіду дитини. Перш ніж говорити про Україну як про країну, педагог має допомогти дитині відчувати себе частиною безпечної школи, громади, регіону. Цей принцип відповідає логіці травма-інформованого підходу: безпека формується від близького до далекого. Коли дитина відчуває, що її школа – це безпечний простір, де її поважають і підтримують, вона здатна розширити це відчуття на громаду, регіон, країну. Навпаки, коли школа сама є джерелом стресу (через небезпечні патріотичні заходи, примус до емоцій), дитина не зможе сформувати позитивну ідентичність навіть на локальному рівні.

Важливо розрізняти патріотизм і націоналізм у виховному процесі. Патріотизм – це любов до своєї спільноти, готовність до її захисту та розвитку. Націоналізм – це переконання у винятковості своєї нації за рахунок приниження інших. У кризових умовах ця різниця стає критичною. Націоналістичний підхід посилює соціальну напруженість, формує образ ворога, поглиблює травму. Патріотичний підхід, навпаки, формує відчуття спільності, взаємопідтримки, надії на майбутнє. Для дитини, яка переживає травму, саме це відчуття спільності стає ресурсом для одужання.

Актуальність патріотичного виховання сьогодні визначається не лише політичним контекстом, а й потребою дитини в інтеграції травматичного досвіду в цілісну ідентичність. Коли дитина розуміє, що її страждання не марне, що воно є частиною більшого процесу захисту спільноти, вона отримує можливість наділити свій досвід сенсом. Це не означає, що травма «стає хорошою» – вона залишається травмою. Але дитина отримує інструмент для її проживання: не як випадкової жертви обставин, а як

учасника історичного процесу. Саме ця можливість наділення сенсом є терапевтичним ефектом патріотичного виховання в умовах кризи.

Патріотичне виховання в умовах воєнного стану стає не окремим заходом, а інтегральною частиною всієї виховної системи школи. Воно пронизує кожен урок, кожную розмову, кожную взаємодію між дорослим і дитиною. Його ефективність визначається не кількістю патріотичних свят, а тим, наскільки школа стає для дитини простором, де її досвід визнається, її почуття поважають, її участь у спільноті цінується. Саме такий підхід створює передумови для розробки програми, яка поєднує патріотичне виховання з травма-інформованим підходом – програми, що стане наступним етапом практичної роботи.

Авторська програма «Безпечна спільнота»: патріотичне виховання через досвід належності

Програма «Безпечна спільнота» розроблена для учнів 5-9 класів із врахуванням реалій воєнного стану: евакуацій під час повітряних тривог, відключень електроенергії, наявності дітей ВПО та дітей військовослужбовців у класі. Тривалість програми – 12 тижнів навчального семестру. Формат – гібридний: основні заходи проводяться очно, але кожен має адаптовану версію для дистанційного проведення під час евакуацій або відключень світла. Програма не вимагає спеціального обладнання – усі заходи можна провести з мінімальними матеріалами (папір, олівці, фарби), які є в будь-якій школі.

Мета програми – формування патріотичної ідентичності не через абстрактні заклики чи образ ворога, а через досвід належності до безпечної спільноти. Цей досвід будується послідовно: спочатку дитина відчуває безпеку в школі, потім – належність до громади, регіону, і лише після цього – до України як цілого. Такий підхід відповідає логіці травма-інформованого підходу: безпека формується від близького до далекого [71]. Завдання програми: створити відчуття безпеки в шкільному середовищі; розвинути

почуття належності до локальної спільноти; інтегрувати особистий досвід дитини (навіть травматичний) у позитивну ідентичність; сформувані уявлення про Україну через культуру, мову, традиції, а не через війну [68].

Програма складається з трьох змістових блоків, які охоплюють 12 тижнів навчального семестру та будуються послідовно один на одному. Повний опис заходів наведено нижче.

Блок 1 «Я в безпечному просторі» (тижні 1-5)

Цей блок створює фундамент для всієї програми. Без відчуття безпеки дитина не здатна формувати позитивну ідентичність – вона залишається у режимі виживання. Завдання блоку – перетворити школу з місця потенційної небезпеки (через евакуації, тривоги) на простір передбачуваності та захисту. Заходи блоку не мають прямої «патріотичної» тематики – вони спрямовані на стабілізацію емоційного стану.

Тиждень 1. Захід «Правила нашого безпечного простору»

Мета: створення передбачуваного середовища через спільно визначені правила. Тривалість: 45 хвилин. Матеріали: великий аркуш паперу, маркери. Форма роботи: групова. Учні разом з педагогом формулюють 5-7 правил безпеки в класі: «Ми не перериваємо один одного», «Кожен може сказати «стоп», якщо йому важко». Правила записуються на аркуш і вивішуються у класі. Під час евакуації аркуш знімається і бере участь у заході в укритті, що підтримує відчуття стабільності.

Тиждень 2. Захід «Мій безпечний куточок»

Мета: формування особистого ресурсу безпеки. Тривалість: 45 хвилин. Матеріали: альбомний папір, олівці, фарби. Форма роботи: індивідуальна з подальшим обміном у парах. Кожен учень малює свій «безпечний куточок» – реальне місце (лавка у шкільному дворі) або уявне («під захистом великого дуба»). Діти обмінюються малюнками та розповідають, чому це місце дає відчуття безпеки. За відсутності світла захід проводиться при свічках або ліхтариках.

Тиждень 3. Захід «Дихання разом»

Мета: навчання технікам емоційної регуляції під час стресу. Тривалість: 30 хвилин. Матеріали: відсутні. Форма роботи: групова (коло). Учні сидять колом, кладуть руки на коліна один одного і синхронно дихають: вдих на 4 рахунки, видих на 6. Вправа особливо ефективна під час або одразу після повітряної тривоги. Для дистанційного формату діти дихають синхронно за рахунком педагога на екрані.

Тиждень 4. Захід «Карта моїх емоцій»

Мета: навчання розпізнавати та називати власні емоції. Тривалість: 45 хвилин. Матеріали: шаблон карти з позначеними «територіями» (Острів спокою, Гора тривоги, Річка суму, Ліс радості), кольорові олівці. Форма роботи: індивідуальна. Дитина розфарбовує території кольорами, що відповідають її стану, і позначає, де «перебуває» зараз. Наприклад: «Сьогодні я на кордоні між Островом спокою та Горою тривоги». За відсутності шаблонів карта малюється від руки.

Тиждень 5. Захід «Наш клас – наш дім»

Мета: формування почуття належності до шкільного колективу. Тривалість: 60 хвилин. Матеріали: фотографії учнів, журнали для вирізання зображень, клей, ножиці. Форма роботи: групова. Учні створюють колаж, який символізує «наш клас». Кожен додає елемент, що відображає його внесок: фото спільного заходу, малюнок, цитату. Готовий колаж вивішується на видному місці. Для дітей ВПО це дає можливість «додати себе» до колективу через символічний внесок. За відсутності матеріалів колаж створюється крейдою на дошці.

Блок 2 «Моя спільнота» (тижні 6-9)

Коли дитина відчуває безпеку в школі, вона готова розширити коло належності – від класу до громади, від громади до регіону. Цей блок фокусується на локальному патріотизмі, який є безпечним для травмованих дітей.

Тиждень 6. Захід «Історії наших вулиць»

Мета: зв'язок з локальною історією через усну історію. Тривалість: 60 хвилин. Матеріали: диктофон/телефон для запису, папір для нотаток. Форма роботи: парна. Учні готують 3-5 питань для інтерв'ю з літніми жителями або вчителями («Що змінилося на цій вулиці за 20 років?»), проводять інтерв'ю, а потім обговорюють отримані матеріали в класі. Для дітей ВПО пропонується розповісти про попереднє місце проживання.

Тиждень 7. Захід «Мапа спогадів»

Мета: візуалізація історії громади через особистий досвід. Тривалість: 45 хвилин. Матеріали: великий аркуш паперу або шкільна дошка, крейда/маркери. Форма роботи: групова. Учні малюють карту району чи міста, позначаючи місця з особистим значенням: «тут я вперше навчився їздити на велосипеді». Кожен підписує своє місце коротким описом. Для дітей, які евакуювалися, пропонується намалювати мапу попереднього місця проживання.

Тиждень 8. Захід «Волонтерський день спільноти»

Мета: досвід реальної участі в житті громади. Тривалість: 120 хвилин. Матеріали: перчатки, пакети для сміття (за потреби). Форма роботи: групова. Організовується прибирання парку, допомога літнім сусідам, збір книг для бібліотеки. Участь є добровільною: дитина сама вирішує, чи брати участь, і в якій ролі (збирати сміття, малювати плакати, спостерігати).

Тиждень 9. Захід «Наші свята»

Мета: знайомство з регіональними традиціями та святами. Тривалість: 45 хвилин. Матеріали: страви регіональної кухні (за можливості), ілюстрації свят. Форма роботи: групова. Учні дізнаються про локальні свята (день міста, традиційні ярмарки), готують короткі усні презентації, дегустують страви. За відсутності електроенергії презентації проводяться усно з використанням малюнків на папері.

Блок 3 «Я частина України» (тижні 10-12)

Останній блок розширює ідентичність до національного рівня через культуру, а не через війну.

Тиждень 10. Захід «Моя родина – частина України»

Мета: інтеграція родинного досвіду в національну ідентичність. Тривалість: 45 хвилин. Матеріали: сімейні фотографії (за бажанням). Форма роботи: кругова розмова. Учні поділяються родинними історіями: рецепти, які передавалися з покоління в покоління; пісні, які співала бабуся; традиції святкування свят. Для дітей зі складним досвідом педагог не нав'язує тему – дитина сама вирішує, про що говорити.

Тиждень 11. Захід «Колективна вишивка»

Мета: спільна творча діяльність як символ єдності. Тривалість: 60 хвилин. Матеріали: тканина, нитки, голки. Форма роботи: групова. Кожен учень вишиває невеликий елемент (квітку, гілочку) на спільному полотні. Готова робота вивішується у школі. Важливо: вишивка будується на традиційних орнаментах без національних символів (тризуб, прапор), що робить її безпечною для всіх дітей. За відсутності матеріалів – колективний малюнок олівцями.

Тиждень 12. Захід «Листи з подякою»

Мета: добровільний вираз поваги до захисників. Тривалість: 45 хвилин. Матеріали: папір, конверти, марки. Форма роботи: індивідуальна за бажанням. Учням пропонується написати листи військовим або медикам, але з чітким формулюванням: «Хто хоче – може написати лист. Хто не хоче – може намалювати картинку для себе чи просто послухати музику». Для дитини, яка втратила батька, примус до написання листа може бути травмуючим.

Принципи реалізації програми

Програма базується на п'яти принципах, які гарантує її безпеку для травмованих дітей.

Добровільність участі означає, що жоден захід не є обов'язковим. Дитина завжди може сказати «ні» без пояснення причин та без наслідків для

її статусу в класі. Це принципово відрізняє програму від традиційного патріотичного виховання, де участь часто є формально обов'язковою.

Контроль дитини над власним досвідом передбачає, що дитина може вийти з заходу в будь-який момент, змінити форму участі (замість розповіді – малюнок), відмовитися від обговорення певних тем. Це відновлює відчуття контролю, яке було втрачено під час травми [7].

Відсутність травмуючого контенту – жорстка заборона на показ відео руйнувань, фото загиблих, звуків вибухів без попередньої підготовки та згоди дитини. Навіть «патріотичні» матеріали перевіряються на наявність тригерів.

Культурна чутливість – повага до досвіду дітей з різних регіонів України. Дитина з окупованої території, дитина ВПО, дитина військовослужбовця мають різні досвіди – усі вони визнаються легітимними без нав'язування єдиної «правильної» позиції.

Гнучкість формату – кожен захід має адаптовану версію для умов евакуації, відключення світла, дистанційного навчання. Програма не «зупиняється» через кризові обставини – вона адаптується до них.

Індикатори ефективності

Ефективність програми оцінюється не через тести чи анкети (що може бути стресовим для травмованих дітей), а через:

- Спостереження за поведінкою. Чи бере дитина участь у колективних заходах (навіть пасивно – просто присутня), чи ініціює спілкування з однолітками, чи зменшується кількість евакуацій через панічні атаки під час тривоги.
- Рефлексія в кінці кожного блоку. Коротке запитання «Що я відкрив про свою школу/громаду/країну?» з можливістю відповіді усно, письмово або через малюнок. Відповіді не оцінюються – вони фіксуються для відстеження динаміки.

- Зворотний зв'язок від батьків. Неформальне опитування «Чи говорить дитина про школу з теплотою? Чи розповідає про заходи?» – це показує, чи інтегрується досвід у повсякденне життя.
- Кількість добровільних ініціатив учнів. Якщо після заходу «Волонтерський день» діти самі організують збір речей для військових – це свідчить про автентичне формування патріотичної позиції.

Програма «Безпечна спільнота» не претендує на універсальність – вона є прикладом того, як патріотичне виховання може бути етичним та ефективним в умовах кризи. Її ключовий принцип: патріотизм формується не через страх чи примус, а через досвід безпеки та належності до спільноти, де кожна дитина, незалежно від її травматичного досвіду, може знайти своє місце.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі проведено теоретичне узагальнення та вирішено прикладне завдання щодо визначення особливостей соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах в Україні. Дослідження підтвердило, що в умовах повномасштабної війни соціально-виховна робота трансформується з інструменту дисциплінарного впливу на ключовий елемент системи психосоціальної безпеки дитини.

На основі отриманих результатів дослідження, відповідно до визначених у вступі завдань, сформульовано такі висновки:

1) Розкрито теоретичні та нормативно-правові основоположення соціально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах. Доведено, що в умовах воєнного стану школа виконує функцію «острівця нормальності» та стабілізатора для дитини, яка переживає кризовий досвід, а роль соціального педагога зміщується від традиційної корекції поведінки до створення безпечного середовища та надання травма-інформованої підтримки. Встановлено, що чинна нормативно-правова база України забезпечує необхідні правові підстави для такої діяльності, проте вимагає від фахівця гнучкості у практичній реалізації локальних актів закладу (статуту, річного плану) з урахуванням безпекових викликів (організації евакуацій до укриття, адаптації до відключень електроенергії).

2) Схарактеризовано сучасні форми і методи соціально-виховної роботи соціального педагога. Визначено, що пріоритетними інструментами стають психологічна перша допомога, динамічний моніторинг стану учнів на основі спостереження за поведінковими маркерами («червоними прапорцями») та безпечні групові практики. Обґрунтовано необхідність заміни застарілих масових «виховних заходів» на індивідуальні та малогрупові формати, які гарантують добровільність участі, відсутність психологічних тригерів та тісну взаємодію з сім'єю, мінімізуючи залежність від стандартизованих анкетних опитувальників.

3) Проаналізовано практичний досвід соціально-виховної роботи на прикладі Шосткинської загальноосвітньої школи № 7. Виявлено, що заклад має розвинуту інфраструктуру безпеки та активно впроваджує інклюзивний підхід, що є сильними сторонами його діяльності. Водночас зафіксовано потребу в систематизації індивідуального супроводу дітей, які пережили травматичний досвід (зокрема, з числа внутрішньо переміщених осіб та дітей військовослужбовців), оскільки поточна практика часто має епізодичний чи консультативний характер. Визначено, що для підвищення ефективності роботи необхідно перейти від реактивного реагування на проблеми до проактивного проектування підтримувального середовища, яке об'єднує зусилля педагогів, психолога та батьків.

4) Розроблено та обґрунтовано програму соціально-виховної роботи соціального педагога в умовах закладу загальної середньої освіти. Запропоновано авторську програму «Безпечна спільнота», яка інтегрує завдання соціального виховання з травма-інформованим підходом. Доведено, що патріотизм у кризових умовах має формуватися не через героїзацію війни, а через досвід належності до безпечної спільноти (від школи до громади та країни). Програма реалізується за принципом «від близького до далекого», гарантує контроль дитини над власним досвідом, адаптована до гібридного формату навчання та дозволяє інтегрувати складний досвід учнів у позитивну ідентичність із збереженням їхнього психоемоційного здоров'я.

Таким чином, результати дослідження свідчать, що ефективність соціально-виховної роботи в сучасній українській школі залежить від здатності педагогічного колективу поєднувати вимоги безпеки з емпатією та професійною гнучкістю. Запропонований підхід та програмний інструментарій створюють практичну основу для побудови освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від пережитого травматичного досвіду, отримує можливість відновити відчуття стабільності та віри у власне майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абетка соціального педагога / уклад. В. В. Волканова. Харків : Основа, 2011. 235 с.
2. Алексєєва О. Р. Роль медіа-простору в процесі соціалізації підлітків // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2015. № 2 (291). С. 6-17.
3. Алексєєнко Т. Ф. Концептуальні підходи до визначення соціально-педагогічних засад виховання особистості // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Київ ; Житомир, 2000. Вип. 5, кн. 1. С. 46-51.
4. Андрющенко В. П. Соціальна робота : навч. посіб. Кн. 2 / В. П. Андрющенко, В. І. Астахова, В. П. Бех. Київ, 2002. 438 с.
5. Артющкіна Л. М. Соціальний педагог школи : теорія і практика роботи. Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 124 с.
6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Центр навч. літ., 2003. 139 с.
7. Бессель ван дер Колк. Тіло веде лік : як лишити психотравми в минулому / пер. з англ. А. Цвіри. Харків : Віват, 2021. 624 с.
8. Брусенко А. Травма-інформований підхід у роботі з внутрішньо переміщеними особами в Україні : психологічні та соціальні аспекти. *Архіви Центру міжнародного культурного діалогу*. 2024.
URL:<https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/766> (дата звернення: 14.04.2026).
9. Ван дер Колк Б. Тіло пам'ятає травму : нові підходи до лікування психічних травм / пер. з англ. А. Цвіри. Харків : Віват, 2022. 512 с.
10. Васильєва М. П. Роль соціального виховання особистості в умовах війни // Актуальні питання гуманітарних наук. Харків, 2022. Вип. 58. С. 48-50.

- 11.Васильєва М. П., Романова І. А., Шеплякова І. О. Актуальність використання засобів театрального мистецтва в соціальному вихованні підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 1 (6). С. 97-108.
- 12.Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
- 13.Галузинський І. А., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Наша школа, 1996. 347 с.
- 14.Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам : практ. посіб. Київ : Либідь, 2002. 520 с.
- 15.Дем'янюк Т. Превентивне виховання учнівської молоді: інноваційні технології. Київ ; Рівне : Волинські обереги, 2006. 360 с.
- 16.Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
- 17.Завацька Л. М. Визначення актуального рівня успішності соціальної адаптації школярів із числа внутрішньо переміщених осіб. *Вісн. Нац. ун-ту «Чернігів. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка*. 2023. Вип. 23 (179) : Сер. «Педагогічні науки». С. 42-48.
- 18.Завацька Л. М. Підтримуючі підходи у роботі з дітьми, які переживають травматичний стрес. *Чотирнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання : матеріали міжнар. наук. конф.* (26 квіт. 2024 р., м. Чернігів) / за наук. ред. Н. І. Зайченко. Чернігів : НУЧК ім. Т. Г. Шевченка, 2024. Т. 2 : Соціальна робота та педагогіка. С. 46-50.
- 19.Завацька Л. М., Рень Л. В., Рябуха В. В. Путівничок з безпеки : книга для дітей / під ред. Л. В. Рень. Чернігів : Десна Поліграф, 2023. 32 с.
- 20.Казакевич І. В. Діти й медіа. *Педагогічна майстерня*. 2015. № 7. С. 43-47.
- 21.Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи / за ред. А. Й. Капської ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 371 с.

- 22.Карпова І. Г. Інноваційні підходи до організації соціально-виховної роботи з дітьми в умовах соціальних трансформацій. *Зб. наук. пр. «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи»*. 2024. Вип. 31. С. 88-97.
- 23.Карпова І. Г. Соціально-педагогічна підтримка особистості в умовах кризових ситуацій : навч.-метод. посіб. Чернігів : Нац. ун-т «Чернігів. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2024. 64 с.
- 24.Карпова І. Г. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення фахових дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 3 (127). С. 215-225.
- 25.Кендзьор П. І. До проблеми формування ідентичності особистості в умовах мультикультурного суспільства. *Вісник Прикарпатського нац. ун-ту. Сер. «Педагогіка»*. 2013. Вип. XLVI. С. 64-69.
- 26.Кириченко-Стасюк Л. Соціокультурні орієнтації молодших школярів на прикладі з рідного фольклору. *Початкова школа*. 2003. № 12. С. 55-58.
- 27.Ковальчук М. Я. Профілактика правопорушень неповнолітніх в діяльності школи та правоохоронних органів / за заг. ред. В.М.Оржеховської. Івано-Франківськ : Нова зоря, 2007. 220 с.
- 28.Коменський Я. А. Велика дидактика / за ред. А. А. Красновського. Київ : Рад. школа, 1940. 248 с.
- 29.Конвенція про права дитини : затверджена резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року. Україна ратифікувала Постановою ВР від 27 лютого 1991 року № 789-XII. Відомості Верховної Ради УРСР. 1991. № 15. Ст. 174.
- 30.Конституція України : прийнята 28 черв. 1996 р. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. Ст. 141.
- 31.Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.

- 32.Лещук Г. В. Соціальне виховання як соціально-педагогічна категорія.
Наук. вісн. Ужгородського нац. ун-ту. Сер. «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. Вип. 22. С. 90-92.
- 33.Литвиненко С. А. Школа як відкрита соціально-педагогічна система
Наук. вісн. Південноукраїнського пед. ун-ту. Одеса, 2002. Вип. 11/12.
С. 181-189.
- 34.Литвиненко С. А. Виховання як соціально-культурний феномен.
Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Рівне : РДГУ, 2001. Вип. 16. С. 80-84.
- 35.Методика соціально-педагогічної роботи : навч.-метод. посіб. / Н. І. Рудкевич. Львів : Растр-7, 2021. 324 с.
- 36.Методичні рекомендації щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2024/2025 навчальному році : лист М-ва освіти і науки України від 19.11.2024 № 1/21639-24. Київ : МОН України, 2024. 28 с.
- 37.Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості. *Соціальна психологія*. Київ, 2005. № 3. С. 20-32.
- 38.Мотунова Н. В. Профілактика правопорушень серед підлітків як соціально-педагогічна проблема. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 3. С. 95-102.
- 39.Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.
- 40.Павленко Т. Емоції, емоції... Комуникативні аспекти емоційного розвитку дітей. *Палітра педагога*. 2003. № 2. С. 19-20.
- 41.Платонова О. Г. Методичні засади організації виховного процесу в умовах соціальних трансформацій : монографія. Чернігів : Нац. ун-т «Чернігів. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2023. 118 с.
- 42.Платонова О. Г. Соціально-педагогічне консультування : навч. метод. посіб. Чернігів : Нац. ун-т «Чернігів. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2022. 52 с.

- 43.Платонова О. Г. Терапевтична допомога особистості при посттравматичному стресовому розладі. *Тринадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання : матеріали міжнар. наук. онлайн-конф.* (25 листоп. 2022 р., м. Чернігів) / за наук. ред. Л. М. Завацької. Чернігів : НУЧК ім. Т. Г. Шевченка, 2023. Т. 2. С. 137-140.
- 44.Платонова О. Г., Дрижак Т. І. Причини виникнення і форми прояву агресивної поведінки у підлітків в умовах воєнного стану. *Тринадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання : матеріали міжнар. наук. онлайн-конф.* (25 листоп. 2022 р., м. Чернігів) / за наук. ред. Л. М. Завацької. Чернігів : НУЧК ім. Т. Г. Шевченка, 2023. Т. 2. С. 140-145.
- 45.Поліщук Ю. В. Соціальне виховання учнівської молоді як важлива педагогічна проблема. *Наук. вісн. Ужгородського ун-ту. Сер. «Педагогіка. Соціальна робота».* 2016. Вип. 2. С. 186-188.
- 46.Про внесення змін у методичні рекомендації щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану : наказ М-ва освіти і науки України від 13.06.2024 № 836 . *Офіційний вісник України.* 2024. № 25. Ст. 836.
- 47.Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145–VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 38-39. Ст. 380.
- 48.Про затвердження Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року : постанова Кабінету Міністрів України від 30.06.2021 № 673. *Урядовий кур'єр.* 2021. 02 лип. С. 5.
- 49.Про затвердження Концепції виховної роботи в закладах освіти : наказ М-ва освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 (із змінами від 06.06.2022 № 527). *Офіційний вісник України.* 2015. № 48. Ст. 1652.
- 50.Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 року № 509. *Офіційний вісник України.* 2018. № 45. Ст. 1520.

- 51.Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні : наказ М-ва освіти і науки України від 07.08.2024 № 1112. *Офіційний вісник України*. 2024. № 32. Ст. 1222.
- 52.Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітня 2001 року № 2402-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. Ст. 142.
- 53.Про повну загальну середню освіту : Закон України від 13 січня 2020 року № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 19. Ст. 242.
- 54.Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21 червня 2001 року № 2558-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 42. Ст. 213.
- 55.Рижанова А. О. Актуалізація соціального виховання як умова прискорення суспільного розвитку України // *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 1(1). С. 123-132.
- 56.Семигіна Т. В. Он-лайн технології у практичній соціальній роботі // «Інтернет-освіта-наука-2016» : зб. *праць міжнар. наук.-практ. конф.* Вінниця : ВНТУ, 2016. С. 119-121.
- 57.Ситуаційний аналіз становища дітей в Україні 2024 : звіт ЮНІСЕФ. Київ : Представництво ЮНІСЕФ в Україні, 2024. 142 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/reports/sitan2024> (дата звернення: 14.04.2026).
- 58.Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за ред. І. Д. Зверевої. Київ : Центр учб. літ., 2008. 336 с.
- 59.Соціальна робота: реалії та виклики часу : навч.-метод. посіб. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 219 с.
- 60.Столяренко О. Б. Психологія особистості. Київ : Центр учб. літ., 2012. 416 с.

- 61.Сучасні реалії та перспективи соціального виховання в різних соціальних інституціях : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. І. А. Романова, І. О. Шеплякової, М. О. Штанько. Харків, 2023. 405 с.
- 62.Суятинова К. Соціалізація дітей дошкільного віку в умовах війни // Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 63, т. 2. С. 281-286.
- 63.Технології соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. / за заг. ред. Н. В. Заверико. Запоріжжя : Запорізь. нац. ун-т, 2014. 280 с.
- 64.Трасберг К. Мультикультурна освіта: розвиток ідей і пошук шляхів їх реалізації в сучасному світі / під ред. Л. Васильченко. Тарту, 2004. С. 7-12.
- 65.Трубавіна І. М., Каліна К. Є. Консультування вчителями сімей з дітьми в Україні в умовах війни // Засоби навч. та наук.-дослід. роботи. 2022. Вип. 58. С. 72-82.
- 66.Федяєва В. Етно-соціальні аспекти сімейного виховання в Україні кінця 19 початку 20 ст. // Шлях освіти. Київ, 2005. № 2. С. 44-47.
- 67.Харченко С. Я. Робота соціального педагога з дітьми девіантної поведінки. 2-ге вид. Харків : Основа, 2012. 143 с.
- 68.Чернуха Н. М. Формування громадянськості учнівської молоді: інтеграція виховних соціальних впливів суспільства : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 360 с.
- 69.Чусова О. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Одеса : Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2017. 20 с.
- 70.Шинкарук В. Д., Сопівник З. В., Сопівник І. В. Теорія та історія соціального виховання в зарубіжних країнах. Київ, 2015. 238 с.
- 71.Школа, чутлива до психічного здоров'я : посіб. для пед. працівників / М-во освіти і науки України. Київ : МОН України, 2023. 134 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1tixXnFpv97YtiA3TxU7Acm1lg757H1Sr/view> (дата звернення: 14.04.2026).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ТЕРМІНІВ

Адаптація соціальна – процес активної взаємодії особистості з соціальним середовищем, у результаті якого відбувається засвоєння соціальних норм, цінностей та моделей поведінки, необхідних для успішного функціонування в суспільстві. У кризових умовах передбачає також відновлення емоційної стабільності та почуття безпеки.

Безпечний дорослий – особа (соціальний педагог, психолог, вчитель), яка забезпечує дитині відчуття емоційної та фізичної безпеки, здатна витримати її емоційний стан без осуду, надає підтримку та стає опорою в складних життєвих обставинах.

Булінг (цькування) – це тривале, умисне та систематичне психологічне, фізичне, економічне або електронне (кібербулінг) насильство з боку однієї особи або групи людей щодо іншої, яке зазвичай відбувається в умовах нерівності сил між кривдником і жертвою. На відміну від звичайного спонтанного конфлікту, булінг завжди має регулярний характер, спрямований на свідоме заподіяння шкоди, приниження гідності чи соціальну ізоляцію людини, а також часто вимагає стороннього втручання для його припинення.

Внутрішньо переміщені особи (ВПО) – особи, які вимушені були залишити своє місце проживання в результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, загальних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру, але не перетинали державний кордон України.

Вторинна травматизація – повторне переживання психологічної травми внаслідок необережної поведінки дорослих, нав'язливого розпитування про подробиці події, публічного обговорення досвіду без згоди дитини або застосування неадекватних методів підтримки.

Гібридна модель навчання – організаційна форма освітнього процесу, що поєднує очне та дистанційне навчання залежно від безпекової ситуації; передбачає гнучкий перехід між форматами, використання цифрових платформ та адаптацію виховних заходів до умов евакуацій чи відключень електроенергії.

Гуманізм (у соціально-виховній роботі) – принцип, що передбачає повагу до гідності кожної дитини, визнання її права на індивідуальність та безумовну прийнятність незалежно від поведінки чи соціального статусу; відмова від покаральних методів на користь відновного підходу.

Девіантна поведінка – стійка поведінка особистості, що відхиляється від загальноприйнятих соціальних норм, виявляється у формах агресії, соціальної ізоляції, правопорушень або інших деструктивних проявів. У кризових умовах може бути наслідком травматичного досвіду, а не свідомим порушенням норм.

Заклад загальної середньої освіти – державний, комунальний або приватний заклад, що забезпечує здобуття загальної середньої освіти, а також виступає інститутом соціалізації, де формується соціальна компетентність, ціннісні орієнтації та моделі поведінки учнів.

Індивідуальний підхід – принцип соціально-виховної роботи, що враховує унікальність кожної особистості, її життєвий досвід, особливості розвитку та специфіку соціального оточення; передбачає диференціацію методів роботи залежно від категорії учня (ВПО, діти військовослужбовців, діти з прифронтових територій).

Інклюзивна освіта – система освітньої діяльності, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, шляхом створення адаптованого середовища, індивідуалізації навчання та формування культури толерантності в шкільному колективі.

Кризові обставини – умови, що характеризуються різкими змінами у соціальному середовищі, загрозою безпеці, нестабільністю та невизначеністю

(воєнний стан, міграція, енергетична криза, природні катастрофи); вимагають адаптації традиційних методів соціально-виховної роботи.

Медіація (у соціально-педагогічній роботі) – функція соціального педагога, що полягає у виступі посередником у конфліктних ситуаціях між учнями, батьками, педагогами та адміністрацією; спрямована на створення умов для конструктивного діалогу, пошук взаємоприйнятних рішень та відновлення порушених стосунків.

Патріотичне виховання (в умовах кризи) – процес формування ціннісного ставлення до України через досвід належності до безпечної спільноти, а не через абстрактні заклики чи образ ворога; передбачає інтеграцію травматичного досвіду дитини у позитивну ідентичність.

Психологічна перша допомога – короткотривала підтримка, спрямована на стабілізацію емоційного стану та відновлення відчуття безпеки в кризовій ситуації; включає забезпечення фізичної безпеки, встановлення контакту, нормалізацію реакцій, практичну допомогу та оцінку потреби у подальшій фаховій підтримці.

Психосоціальна підтримка – комплекс заходів, спрямованих на забезпечення психологічного благополуччя та соціального функціонування особистості в складних життєвих обставинах; включає емоційну підтримку, відновлення соціальних зв'язків, створення безпечного середовища.

Соціалізація – процес засвоєння особистістю соціальних норм, цінностей, моделей поведінки та ролей через взаємодію з різними інститутами суспільства (сім'я, школа, громада). У шкільному віці відбувається переважно через взаємодію з однолітками та дорослими в освітньому середовищі.

Соціальний педагог – фахівець, діяльність якого зосереджена на профілактиці соціальних ризиків, подоланні наслідків кризових подій, налагодженні взаємодії між учнями, педагогами, батьками та соціальними інституціями; виступає координатором системи підтримки дитини в закладі освіти.

Соціально-виховна робота – цілеспрямований, системний процес впливу на особистість з метою її соціалізації, адаптації до соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій та розвитку здатності до конструктивної взаємодії з оточуючим світом; поєднує аспекти соціальної підтримки та виховного впливу.

Соціальний захист – система заходів, спрямованих на забезпечення гарантованого мінімуму соціальних послуг, матеріальної підтримки та правової допомоги особам, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Соціально-психологічна служба закладу освіти – інтегрована структурна одиниця закладу освіти, до складу якої входять соціальний педагог, практичний психолог та інші фахівці; забезпечує комплексний супровід учнів, координацію дій педагогічного колективу та взаємодію з сім'єю й громадою.

Системність (принцип) – вимога організації виховного процесу як єдиного цілого, де взаємодіють школа, сім'я, громада, соціальні служби та інші інститути соціалізації; особливо важливо в умовах кризи, коли жоден інститут окремо не здатен забезпечити повноцінну підтримку дитини.

Травма-інформований підхід – методологія роботи, що враховує можливий травматичний досвід дитини та спрямована на уникнення повторної травматизації; передбачає створення безпечного середовища, надання контролю дитині над власним досвідом, відсутність примусу та тригерів.

Травматичний досвід – переживання подій, що становлять загрозу життю, безпеці або психологічному благополуччю особистості (бойові дії, евакуація, втрата близьких, насильство); може мати довгострокові наслідки для емоційного стану та соціального функціонування дитини.