

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»  
ОДЕСЬКА ОБЛАСНА РАДА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ГРИНЬОВА МАРІЯ ВАСИЛІВНА**

УДК 37.035:316.46.004.85(043)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ  
У ПРОЦЕСІ Е-ПАРТИЦИПАТИВНОГО ПРОЄКТУВАННЯ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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



М. В. Гриньова

Науковий керівник: **Ягоднікова Вікторія Вікторівна**, доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2024

## АНОТАЦІЯ

*Гриньова М. В.* **Виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю: 011 – Освітні, педагогічні науки. – Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Одеса, 2024.

У дисертації представлено результати дослідження проблеми виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі електронного партисипативного проєктування (далі – е-партисипативне проєктування).

У першому розділі – «Теоретичні засади виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування» – на основі аналізу сучасного міжнародного дискурсу лідерології уточнено і поглиблено понятійний апарат дослідження, узагальнено класифікації різних проявів лідерства, зосереджено увагу на сучасному етапі розроблення проблеми індивідуального лідерства. Констатовано, що наразі сутність індивідуального лідерства розглядається з позиції суб'єкт-суб'єктних відносин лідера і послідовників.

Поняття «лідерські якості» витлумачено як порівняно стійку і водночас динамічну синергетичну сукупність інтелектуальних, психологічних та соціальних якостей особистості, необхідних для визнання за особою в суспільній групі позиції лідера та забезпечення ефективного лідерства. Виявлено, що гуманістично-демократична трансформація сутності індивідуального лідерства зумовила потребу у вихованні якостей, необхідних для ефективного застосовування демократичного стилю у процесі здійснення розподільного лідерства. З огляду на це лідерські якості класифіковано за такими категоріями: когнітивно-креативні, мотиваційно-вольові, емоційно-рефлексивні, інтеграційно-діяльнісні, етично-ціннісні.

Обґрунтовано та схарактеризовано сенситивність підлітків до виховання лідерських якостей. Визначено суперечності підліткового віку, що мають вплив на

ефективність виховання лідерських якостей учнів основної школи. Встановлено необхідність дотримання у процесі виховання лідерських якостей учнів основної школи принципів поступальності, наскрізності, демократичності, релевантності, розвивальності. Зосереджено увагу на доцільності у вихованні лідерських якостей учнів основної школи реалізації особистісного підходу через ставлення педагогів до учнів як до суб'єктів виховного процесу, аксіологічного підходу через розвиток в учнів ціннісних орієнтацій та особистісних переконань, важливих для здійснення лідерства на гуманістично-демократичних засадах, і компетентнісного підходу через створення можливостей для набуття учнями досвіду лідерства.

Доведено, що виховання лідерських якостей учнів основної школи найефективніше відбувається під час практики спільнолідерства, зокрема в реалізації учнівських партисипативних проєктів. Поняття «учнівський партисипативний проєкт» вжито у значенні проєкту, що реалізуються учнями для учнів у вимірі делегованого їм повноваження ухвалювати рішення з певних питань громадського самоврядування в закладі освіти з використанням засобів таких рівнів партисипації: інформування, консультування та спільне ухвалення рішень.

Актуалізовано проблему здійснення виховного процесу у цифровому просторі. Теоретично визначено потенціал виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування. Поняття «е- партисипативне проєктування» визначено як різновид партисипативного проєктування, що здійснюється з використанням цифрових технологій і передбачає електронну комунікацію та кооперацію проєктної команди в цифровому та фізичному просторі взаємодії.

У другому розділі – «Моделювання виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування» – виокремлено критерії вихованості лідерських якостей учнів основної школи: мотиваційно-вольовий (показники: здатність спрямовувати себе на постановку та досягнення цілей (якісні дескриптори: мотивація успіху, наполегливість, самоконтроль, уміння управляти часом, упевненість у собі), здатність надихати інших на постановку і досягнення цілей (якісні дескриптори: енергійність, красномовність, натхнення,

оптимізм)); когнітивно-креативний (показники: здатність продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань (якісні дескриптори: допитливість, інтелектуальна лабільність, інформаційна грамотність, креативність), здатність ухвалювати раціональні рішення (якісні дескриптори: когнітивна гнучкість, критичність мислення, розсудливість)); інтеграційно-діяльнісний (показники: здатність налагоджувати співпрацю з іншими (якісні дескриптори: готовність до співпраці, доброта, комунікабельність, уміння дискутувати); здатність працювати командно (якісні дескриптори: ініціативність, розвиток інших, уміння розв'язувати конфлікти, уміння організовувати)); емоційно-рефлексивний (показники: здатність до емпатійного спілкування (якісні дескриптори: вдячність, гумор, емпатія, уміння прощати), здатність до саморозвитку (якісні дескриптори: рефлексивність, стресостійкість, точна самооцінка)); етично-ціннісний (показники: здатність діяти соціально справедливо (якісні дескриптори: порядність, скромність, справедливість, толерантність), здатність діяти соціально відповідально (якісні дескриптори: відповідальність, хоробрість, чесність)). Визначено і схарактеризовано чотири рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи: пасивний, помірний, активний та інтенсивний. Для оцінювання рівня вихованості лідерських якостей як інтеграційного комплексного явища розроблено «Діаграму вихованості лідерських якостей».

Педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи розглянуто як чинники виховного середовища, складовими яких є різні психологічні, педагогічні та управлінські аспекти організації процесу виховання в закладі загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), що забезпечують дотримання принципів та реалізацію підходів, необхідних для ефективного здійснення процесу виховання лідерських якостей учнів основної школи, тим самим позитивно впливаючи на динаміку вихованості лідерських якостей. Визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи, що створюються у процесі е-партисипативного проектування, а саме: забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти; здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів;

організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання.

Для цілісного уявлення про виховання лідерських якостей учнів основної школи в процесі е-партисипативного проєктування розроблено структурно-функціональну модель, що містить такі компоненти: концептуально-цільовий, процесуально-змістовий та діагностично-результативний. Схарактеризовано перебіг е-партисипативного проєктування, що передбачає використання ресурсів проєктної, розвивальних та цифрових технологій і складається із шести етапів (кроків): командотворення, дослідження середовища, ініціювання проєкту, планування проєкту, виконання проєкту, завершення проєкту.

У третьому розділі – «Експериментальна перевірка ефективності структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування» – описано результати перевірки ефективності структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування, здійсненої завдяки проведенню трьохетапного порівняльного педагогічного експерименту. Експериментальною базою дослідження стали 8 ЗЗСО. До експериментально-дослідної роботи було залучено 202 учнів (94 учнів експериментальної групи (далі – ЕГ), 108 учнів контрольної групи (далі – КГ)) та 4 педагогічних працівників.

За результатами констатувального етапу діагностовано різну схильність до лідерства учнів, які брали участь в експерименті, встановлено наявність у більшості учнів виражених задатків до лідерства, незбалансованість рівнів вихованості лідерських якостей за різними критеріями. Під час формувального етапу апробовано структурно-функціональну модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування для практичного створення в інтеграційній та синергетичній єдності педагогічних умов, необхідних для позитивної динаміки виховання лідерських якостей учнів основної школи. На контрольному етапі педагогічного експерименту за результатами вимірювання та аналізу рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ зроблено висновок про ефективність структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.

Наприкінці педагогічного експерименту відсоток учнів ЕГ, які мають пасивний рівень вихованості лідерських якостей, зменшився з 21,27 % до 9,53 % (динаміка: -11,74); помірний рівень вихованості лідерських якостей зменшився з 22,34 % до 11,91 % (динаміка: -10,43); активний рівень вихованості лідерських якостей зріс із 46,17 % до 47,02 % (динаміка: +0,85); інтенсивний рівень вихованості лідерських якостей зріс із 10,21 % до 28,94 % (динаміка: +18,73). В учнів КГ спостерігався брак значного поступу загального рівня вихованості лідерських якостей: пасивний рівень вихованості лідерських якостей зменшився з 23,15 % до 20,37 % (динаміка: -2,78); помірний рівень вихованості лідерських якостей зменшився з 23,15 % до 21,67 % (динаміка: -1,48); активний рівень вихованості лідерських якостей зріс із 41,48 % до 44,81 % (динаміка: +3,33); інтенсивний рівень вихованості лідерських якостей зріс із 12,22 % до 13,55 % (динаміка: +1,33).

Результативність педагогічного експерименту статистично підтверджена з використанням методу кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ), U-критерія Манна–Уїтні, критерія Пірсона  $\chi^2$  та коефіцієнта кореляції Пірсона ( $r$ -Пірсона).

Результати експериментальної роботи засвідчили, що мету наукового пошуку досягнуто, поставлені завдання виконано.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що уперше визначено сутність понять «учнівський партисипативний проєкт», «е-партисипативне проєктування»; визначено та класифіковано лідерські якості з урахуванням гуманістично-демократичного спрямування лідерства; розроблено критерії, показники та рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи; визначено та обґрунтовано педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи; узагальнено класифікацію типів і видів лідерства, розроблено модель індивідуального лідерства, модель демократичного лідерства, модель партисипації як прояву демократії та характеристики демократичного стилю лідерства, чотирирівневу модель партисипації, модель співвідношення партисипації та самоврядування, діаграму вихованості лідерських якостей, е-портфоліо учнівського

партисипативного проєкту; визначено та класифіковано сфери, рівні, принципи, засоби партисипації учнів у громадському самоврядуванні в закладі освіти; розроблено та експериментально доведено ефективність структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування; уточнено сутність понять «лідерство», «індивідуальне лідерство», «лідер», «послідовники», «демократичний стиль лідерства», «лідерські якості», «партисипація», «е-партисипація», «партисипативний проєкт», «партисипативне проєктування»; подальшого розвитку набули наукові знання про реалізацію особистісного, аксіологічного та компетентнісного підходів до виховання учнів на гуманістично-демократичних засадах у цифровому просторі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні на базі Комунального закладу вищої освіти (далі – КЗВО) «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» навчальних програм курсів підвищення кваліфікації (30 навч. год.): «Виховання лідерських якостей у підлітків засобами партисипативного проєктування» та «Учніське самоврядування: моделюємо разом»; навчальних модулів: «Міжособистісна комунікація суб'єктів виховного процесу», «Виховний потенціал партисипативного проєктування», «Можливості онлайн-формату взаємодії в організації виховного процесу», «Ефективне спілкування: безпека, довіра, емпатія»; навчальної дисципліни «Управління освітніми проєктами» для освітньої програми другого (магістерського) рівня вищої освіти «Освітній менеджмент у педагогічних системах». Розроблено та апробовано в освітній практиці ЗЗСО Одеської області методичну розробку «Настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”»» (свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 118616). Реалізовано регіональний проєкт «Школа модераторів учнівських партисипативних проєктів “М18: Ми можемо більше!”» (у рамках Довготривалого тренінгового курсу Ради Європи та Міністерства молоді і спорту України для тренерів з освіти з прав людини з молодими людьми в Україні «Компас» та міжнародного проєкту «Ми можемо більше! Для активної громадянської участі

молоді в Східній Європі»). Взято участь у розробленні Хартії демократичного учнівського самоврядування в Україні (у рамках польсько-українського проєкту «Ми будемо спільноту заради розвитку учнівського самоврядування в Україні»). Розроблено у співавторстві курс за вибором для учнів 8(9) класів ЗЗСО «Навчаємось жити в громаді» (у рамках швейцарсько-українського проєкту «DECIDE – Децентралізація для розвитку демократичної освіти», гриф МОН «Схвалено до використання в освітньому процесі», лист ІМЗО від 28.07.2022 № 22.1/12-Г-254) та ін.

Результати дослідження доцільно застосовувати для розв'язання таких наукових проблем: розвиток репрезентативності та дієвості учнівського самоврядування як складової громадського самоврядування в ЗЗСО; використання е-партисипативного проєктування задля розвитку когнітивного, емоційного і соціального інтелекту учнів початкової, основної та старшої школи; здійснення виховного процесу в цифровому просторі ЗЗСО.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані педагогічними працівниками ЗЗСО, позашкільної освіти, професійно-технічної освіти, у системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти, а також суб'єктами громадянського суспільства, які працюють у сфері неформальної освіти дітей та молоді.

**Ключові слова:** виховання, виховний потенціал, демократичне лідерство, е- партисипативне проєктування, лідер, лідерство, лідерські якості, особистість, партисипація, партисипативний підхід, підлітки, теорії лідерства, учні основної школи, учнівський партисипативний проєкт, цифровий простір.

## ABSTRACT

*Hrynova M. V.* Educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting. – Qualifying scientific work as manuscript.

The thesis for the degree of Doctor of Philosophy in speciality: 011 – Educational, pedagogical sciences. – Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, 2024.

The thesis presents the results of researching the issue of educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting (hereinafter referred to as e-participatory projecting).

The first chapter – «The theoretical principles of educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting» – specifies and deepens the notional research apparatus, generalizes the classifications of different leadership manifestations, focuses on the current stage of development of the individual leadership issue based on the analysis of modern international leaderology discourse. It is stated that the essence of individual leadership is so far considered from the position of subject-subject relationship between the leader and his/her followers.

The notion of «leadership qualities» is interpreted as a relatively stable and, at the same time, dynamic synergy integrity of intellectual, psychological, and social qualities of an individual, required for the person to be recognized as a leader in a certain social group and for ensuring effective leadership. It has been traced that humanistic and democratic transformation in the understanding of the essence of individual leadership has caused the need for educating leadership qualities required by a leader for effective application of the democratic style while exercising distributive leadership. With due account thereof, leadership qualities are classified by the following categories: cognitive and creative, motivational and will, emotional and reflexive, integration and activity, and ethical and value-based qualities.

The sensitivity of adolescents to leadership qualities education has been substantiated and characterized. The contradictions of the adolescent age, affecting the efficiency of the process of educating leadership qualities of secondary school students,

have been identified. The need for compliance with the principles of progressiveness, transversality, democracy, relevance, and developmental nature of the educational process while educating leadership qualities of secondary school students has been established. Attention focuses on the expediency of applying a tailored approach in the process of educating leadership qualities of secondary school students via the attitude of teachers to students as to subjects of the educational process, an axiological approach – via the development of value orientations and personal beliefs in students, that are important for exercising leadership following humanistic and democratic principles, as well as a competence-based approach – via the creation of opportunities for students to gain some leadership experience.

It has been substantiated that educating leadership qualities of secondary school students is most efficient if done through the shared leadership practice, in particular, when students implement their participatory projects. The notion of «student participatory project» is interpreted as a project implemented by students for other students within the framework of the mandate delegated to them to make decisions on certain public self-governance matters in the educational institution, using the means of such levels of participation as informing, consulting, and shared decision-making.

The issue of arranging the educational process in the digital space is brought to the forefront. The capacity for educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting is determined in theory. The notion of «e-participatory projecting» is interpreted as a variety of participatory projecting, exercised via the usage of digital technologies and envisaging e-communication and cooperation of the project team in the digital and physical communication space.

The second chapter – «Modelling of educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting» – outlines the criteria for determining the level of leadership qualities of secondary school students: motivational and will (indicators: the ability to direct oneself to achieve goals (qualitative descriptors: motivation to succeed, perseverance, self-control, time management, self-confidence), ability to inspire others to set and achieve goals (qualitative descriptors: energy, inspiration, optimism, eloquence)); cognitive and creative (indicators: ability to develop

effective and original approaches to problem-solving (qualitative descriptors: curiosity, intellectual lability, information literacy, creativity), ability to make rational decisions (qualitative descriptors: cognitive flexibility, critical thinking, prudence)); integration and activity (indicators: ability to establish cooperation with others (qualitative descriptors: readiness for cooperation, kindness, sociability, ability to have a discussion); ability to work in a team (qualitative descriptors: initiative, development of others, ability to resolve conflicts, ability to organise)); emotional and reflexive (indicators: ability to communicate empathically (qualitative descriptors: gratitude, humour, empathy, forgiveness), ability to develop oneself (qualitative descriptors: reflexivity, stress resistance, accurate self-assessment); ethical and value-based (indicators: ability to act in a socially just way (qualitative descriptors: decency, modesty, justice, tolerance), ability to act in a socially responsible way (qualitative descriptors: responsibility, courage, honesty)). Four levels of leadership qualities of secondary school students have been identified and characterized: passive, moderate, active, and intensive. The «Diagram for educating leadership qualities» has been developed for assessing the level of leadership qualities as an integrative complex phenomenon.

The pedagogical conditions for educating leadership qualities of secondary school students have been considered as the factors in the educational environment, which include various psychological, pedagogical and managerial aspects of the organization of the process of education in general secondary schools as their components, ensuring compliance with the principles and implementation of approaches necessary for the effective implementation of the process of educating leadership qualities of secondary school students, thereby positively influencing the dynamics in the process of educating leadership qualities. The pedagogical conditions for educating leadership qualities of secondary school students created in the process of e-participatory projecting have been defined and theoretically substantiated, viz.: ensuring the subject nature of students in civil self-governance in an educational institution; pedagogical facilitation of the implementation of student participatory projects; organization of a digital space for educational subjects to interact.

For a holistic view of educating leadership qualities of secondary school students

in the process of e-participatory projecting, a structural and functional model has been developed that includes the following components: conceptual and target, procedural and content, as well as diagnostic and resultative. The course of e-participatory projecting which involves the use of project, developmental, and digital technology resources and consists of six stages (steps): team building, environment research, project initiation, project planning, project implementation, and project completion has been characterized.

The third chapter – «Experimental verification of the effectiveness of the structural and functional model of educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting» – describes the results of verifying the effectiveness of the structural and functional model of educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting, implemented through a three-stage comparative pedagogical experiment. The experimental basis of the study was 8 general secondary schools. The experimental research involved 202 students (94 students of the experimental group, 108 students of the control group) and 4 faculty members.

Based on the statement stage, different predisposition of students who participated in the experiment has been diagnosed, the presence of pronounced leadership aptitudes in most students, and the imbalance of leadership qualities by various criteria have been identified. During the formative stage, the structural and functional model of educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting was tested for the sake of practical creation of the educational environment required for positive dynamics in educating leadership qualities of secondary school students in the conditions of integrational and synergy unity. At the control stage of the pedagogical experiment, based on the results of measuring and analyzing the levels of leadership qualities of students of the experimental and control groups, it was concluded that the structural and functional model is effective in educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting.

At the end of the pedagogical experiment, the percentage of students in the experimental group with passive level of leadership qualities – decreased from 21.27 % to 9.53 % (dynamics: -11.74); moderate level of leadership qualities – decreased from

22.34 % to 11.91 % (dynamics: -10.43); active level of leadership qualities – increased from 46.17 % to 47.02 % (dynamics: +0,85); intensive level of leadership qualities – increased from 10.21 % to 28.94 % (dynamics: +18.73). In the control group, there was no significant progress in the overall level of leadership qualities: passive level of leadership qualities decreased from 23.15 % to 20.37 % (dynamics: -2.78); moderate level of leadership qualities decreased from 23.15 % to 21.67 % (dynamics: -1.48); active level of leadership qualities increased from 41.48 % to 44.81 % (dynamics: +3.33); intensive level of leadership qualities increased from 12.22 % до 13.55 % (dynamics: +1.33).

The effectiveness of the pedagogical experiment was statistically confirmed using the Fisher's angular transformation method ( $\varphi^*$ ), Mann-Whitney U-test, Pearson's  $\chi^2$  test, and Pearson's correlation coefficient (r-Pearson).

The results of the experimental work showed that the goal of the scientific research was achieved, and the tasks were fulfilled.

The scientific novelty and theoretical significance of the research results lies in the following: for the first time the essence of the concepts of «student participatory project», «e-participatory projecting» have been defined; leadership qualities have been identified and classified with due account of the humanistic and democratic orientation of leadership; criteria, indicators, and levels of leadership qualities of secondary school students have been developed; the pedagogical conditions for educating leadership qualities of secondary school students have been determined and substantiated; the classification of types and kinds of leadership has been generalized; a model of individual leadership, a model of democratic leadership, a model of participation as a manifestation of democracy and characteristics of the democratic style of leadership, a four-level model of participation, a model of the correlation between participation and self-government, a diagram of leadership qualities, an e-portfolio of a student participatory project have been developed; the spheres, levels, principles, means of participation of students in public self-government in an educational institution have been outlined and classified; the effectiveness of the structural and functional model of educating leadership qualities of secondary school students in the process of e-participatory projecting, including

conceptual and target, procedural and content, diagnostic and resultative components, has been developed and experimentally proven; the essence of the concepts of «leadership», «individual leadership», «leader», «followers», «democratic leadership style», «leadership qualities», «participation», «e-participation», «participatory project», «participatory projecting» has been outlined; scientific knowledge on the implementation of personal, axiological, and competence-based approaches to educating students based on humanistic and democratic principles in the digital space has been further developed.

The practical significance of the research results is as follows: curricula for in-service training courses (30 academic hours) «Educating leadership qualities in adolescents through participatory projecting» and «Student self-government: modeling together», training modules «Interpersonal communication of subjects of the educational process», «Educational potential of participatory projecting», «Possibilities provided by the online format of interaction in the organization of the educational process», «Effective communication: Safety, Trust, Empathy», and the discipline «Educational Project Management» for the second-level (master) educational program «Educational Management in Pedagogical Systems» have been developed and implemented on the basis of Odessa Regional Academy of In-Service Education. The methodological development «Board game with a participatory background «School «Action»» has been developed and tested in the educational practice of the General Secondary School of Odesa region (copyright registration certificate No. 118616). The regional project «School of Facilitators for Student Participatory Projects «M18: We Can Do More!»» has been implemented (as part of the «Compass» long-term training course of the Council of Europe and the Ministry of Youth and Sports of Ukraine for trainers in human rights education with young people in Ukraine). Training of teachers-facilitators of participatory projects for children and youth has been conducted (within the framework of the international project «We Can Do More! For Active Civic Participation of Youth in Eastern Europe»). We have taken part in the development of the Charter of Democratic Student Self-Government in Ukraine (within the framework of the Polish-Ukrainian project «We are building a community for the development of student self-government in Ukraine»). We have participated in the development and implementation of an elective

course for students of the 8th (9th) grades of general secondary education institutions «Learning to live in a community» (within the framework of the Swiss-Ukrainian project «DECIDE – Decentralisation for the Development of Democratic Education», with the stamp of the Ministry of Education and Science «Approved for use in the educational process», Letter of the Institute of Education Content Modernization dated 28.07.2022 No. 22.1/12-G-254), etc.

The results of the study should be used to solve the following scientific problems: development of representativeness and effectiveness of student self-government as a component of public self-government in institutions of general secondary education; use of e-participatory projecting for the development of cognitive, emotional and social intelligence of primary, secondary and high school students; implementation of the educational process in the digital space of institutions of general secondary education.

The materials of the thesis research can be used by pedagogical staff of institutions of general secondary education, within out-of-school education, vocational education, in the system of higher pedagogical education and postgraduate pedagogical education, as well as by civil society actors involved in non-formal education of children and youth.

**Key words:** educating, educational potential, democratic leadership, e-participatory projecting, leader, leadership, leadership qualities, personality, participation, participatory approach, adolescents, theories of leadership, secondary school students, student participatory project, digital space.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

*Статті у наукових виданнях,*

*включених до переліку наукових фахових видань України:*

1. Ягоднікова В., Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерських якостей підлітків. *Молодь і ринок*. 2021. № 11. С. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.252827>.

2. Ягоднікова В., Гриньова М. Роль неформальної освіти у вихованні лідерських якостей підлітків. *Інноватика у вихованні*. 2021. Т. 2. № 13. С. 73–81. DOI: <https://doi.org/10.35619/iuu.v2i13.330>.

3. Гриньова М. Тлумачення поняття «лідерство» в сучасному дискурсі лідерології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. № 86. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.13>.

4. Гриньова М. Вимірювання рівня вихованості лідерських якостей учнів основної школи: критерії, показники, рівні. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 2. С. 675–683. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-675-683](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-675-683).

5. Гриньова М. Здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів як педагогічна умова виховання лідерських якостей. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 4. С. 176–186. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-176-187](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-176-187).

*Стаття у періодичному науковому виданні,*

*проіндексованому у базі даних Web of Science Core Collection:*

6. Hrynova M., Gollob R., Yahodnikova V. Participation in the context of developing pupils' leadership qualities on a humanistic and democratic basis. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2024. № 16 (1) С. 16–29. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/809/>.

### **Статті у наукометричних виданнях:**

7. Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерських якостей учнів: науково-нормативне підґрунтя та шкільна практика. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2022. № 2. С. 402–406. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16621>.

8. Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерів: реалії та перспективи шкільної практики. *Наша школа : науково-практичні студії*. 2023. № 1. С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1>.

### **Монографія:**

9. Ягоднікова В., Гриньова М. Демократичне лідерство в Новій українській школі: поцінування партисипації в початковій школі. *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід* : монографія. Умань: Сочінський М. М. [вид.], 2021. С. 149–180.

### **Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

10. Гриньова М. Інноваційна спрямованість діяльності учнівського самоврядування засобами електронної партисипації. *Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України* : зб. матер., м. Київ, 11 лют. 2021 р. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. С. 119–123.

11. Гриньова М. Демократичне лідерство у спільноті учнівської молоді засобами партисипативного проектування. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 лют. 2021 р. Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 57–59.

12. Гриньова М. Лідер самому собі та академічна доброчесність : у фокусі відповідальна позиція до інтелектуальної власності. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи : 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19)* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 02 берез. 2021 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2021. С. 32–36.

13. Гриньова М. Мотивуюче до демократичного лідерства навчання учнівської молоді: настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”». *Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення* : матер. Всеукр. наук.-практ. конфер. з міжн. уч., м. Запоріжжя, 18–19 березн. 2021 р. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. № 1 (43). 2021. URL: [https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el\\_gurnal/pages/vip43.html](https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip43.html) (дата звернення: 01.02.2024).

14. Гриньова М. Розвиток лідерських якостей особистості через призму компетентнісного підходу НУШ. *Актуальні проблеми педагогічної науки в ХХІ столітті* : зб. тез доп. наук.-практ. конф. здобувачів вищ. освіти, м. Одеса, 24 берез. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2021. С. 20–24.

15. Гриньова М. Особистість-лідер як виховний ідеал Нової української школи. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матер. III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 14 трав. 2021 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович [Вид.], 2021. С. 399–404.

16. Гриньова М. Соціальне середовище, сприятливе для становлення позитивної «Я-особистості» підлітка: реалії сьогодення та перспективи. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи* : зб. наук. пр. Вип. 18., м. Одеса, 20 трав. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2021. С. 58–62.

17. Гриньова М. Виховання емпатії як лідерської якості особистості. *Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти : теорія та практика* : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Одеса, 23 лист. 2021 р. Одеса : [Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради], 2021. С. 13–18.

18. Гриньова М. Уміння лідера презентувати: оформлення мультимедійних презентацій – навичка чи проблема. *Звітна науково-практична конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України* : зб. матер., м. Київ, 10 лют. 2022 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. С. 20–22.

19. Гриньова М. Онлайн-воркшоп як форма організації партисипативної проєктної діяльності підлітків. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2022 (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення)* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 03 берез. 2022 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. С. 12–16.

20. Гриньова М. Науково-нормативна дилема довкола понять «лідерство» та «керівництво»: лідер чи керівник учнівського самоврядування. *Актуальні проблеми педагогічної освіти в XXI столітті* : матер. II Наук.-практ. онлайн-конф. для здобувачів вищ. освіти та молодих вчен., м. Одеса, 24 берез. 2022 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2022. С. 22–25.

21. Гриньова М. Здатність до інтелектуального лідерства як характеристика успішної особистості. *Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції* : тези доп. та стат. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 30 берез. 2022 р. Вінниця : Вінницький кооперативний інститут, 2022. С. 91–92.

22. Гриньова М. Курси за вибором для учнів підліткового віку як засіб формування молодіжного громадського лідерства. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 трав. 2022 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович [Вид.], 2022. С. 232–235.

23. Гриньова М. Демократичне лідерство як ресурс реінтеграції організаційних команд в умовах війни. *Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики* : матер. Всеукр. наук. конф. молодих вчених, м. Одеса, 02 груд. 2022 р. Одеса : [Одеська обласна державна адміністрація], 2022. С. 46–50.

24. Гриньова М. Особливості дистанційної форми організації виховного процесу у ЗЗСО під час війни. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни)* : зб. матер. всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 21 берез. 2023 р. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С. 61–64.

25. Гриньова М. Застосування технології SMARTцілей в управлінні

освітніми проєктами. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку* : матер. V Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 19 трав. 2023 р. Одеса : [Б. в.], 2023. С. 260–263.

26. Гриньова М. Особливості виховання в учнів культури поведінки у цифровому просторі взаємодії. *Соціальна відповідальність людства в контексті аксіологічних трансформацій* : матер. всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 верес. 2023 р. Одеса : Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2023. С. 19–21.

27. Гриньова М. Актуалізація потреби педагогічного супроводу саморозвитку учнів підліткового віку в науковому дискурсі. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 05–06 жовт. 2023 р. Тернопіль : [Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти], 2023. С. 76–77.

28. Гриньова М. Відкритий дискурс довкола технологій в освіті. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності* : матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Херсон, 05–06 жовт. 2023 р. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. С. 53–56.

29. Гриньова М. Взаємозв'язок ключових понять понятійного поля лідерології. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті* : зб. матер. III Регіональної наук.-практ. конф. здоб. вищ. освіти та молод. науковців, м. Одеса, 17 жовт. 2023 р. Одеса : [Б. в.], 2023. С. 8–11.

30. Gollob R., Hrynova M. Feedback as a professional competence component of a teacher/facilitator in participatory student projects. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика* : матер. міжн. наук.-практ. конф., м. Одеса, 10 лист. 2023 р. Одеса : [КЗВО «Одеська академія неперервної освіти»], 2023. С. 27–29.

### **Праці, які додатково відображають результати дисертації**

31. Партисипація дітей і молоді : міжнародний досвід та практичні рішення : метод. посіб. для роботи з дітьми і молоддю / В. Штанге, М. Гриньова та ін. Берлін :

Спілка DRA e. V., 2020. 220 с.

32. Хартія демократичного учнівського самоврядування в Україні / М. Гриньова та ін. Варшава : Польсько-укр. проєкт «Ми будуємо спільноту задля учн. самоврядування в Україні», 2021. 9 с.

33. Гриньова М., Дятленко С. Навчальна програма курсу за вибором для учнів 8(9) класів закладів загальної середньої освіти «Навчаємось жити в громаді» (Гриф МОН «Схвалено до використання в освітньому процесі», лист ІМЗО від 28.07.2022 № 22.1/12-Г-254).

34. Гриньова М. Твір науково-освітнього характеру «Методична розробка «Настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”»». Свідоцтво № 118616. Дата реєстрації: 2 травня 2023 р.

35. Гриньова М. Виховання майбутніх лідерів і лідерок громад: партисипативні підходи в освіті. *Колекція освітніх практик закладів вищої освіти в Україні у галузі молодіжної роботи, що базується на підходах та стандартах Ради Європи. 2024. Проєкт Ради Європи «Молодь за демократію в Україні : Фаза III». С. 73–76.*

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>24</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>25</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.</b>	<b>36</b>
1.1. Лідерські якості у контексті сучасного дискурсу лідерології...	36
1.2. Особливості виховання лідерських якостей учнів основної школи.....	58
1.3. Потенціал е-партисипативного проєктування щодо виховання лідерських якостей учнів основної школи.....	75
Висновки до першого розділу.....	96
<b>РОЗДІЛ 2. Моделювання виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.....</b>	<b>98</b>
2.1. Критерії, показники та рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи.....	98
2.2. Педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи .....	113
2.3. Структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.....	131
Висновки до другого розділу.....	149
<b>РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка ефективності структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.....</b>	<b>151</b>
3.1. Визначення стану вихованості лідерських якостей учнів основної школи (констатувальний етап експерименту).....	151

3.2. Апробація структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування (формувальний етапу експерименту).....	165
3.3. Аналіз та оцінювання результатів впровадження структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування (контрольний етап експерименту).....	192
Висновки до третього розділу.....	209
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	212
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	216
<b>ДОДАТКИ</b> .....	246

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

<b>Г1</b>	група № 1
<b>Г2</b>	група № 2
<b>е-партисипація</b>	електронна партисипація
<b>е-партисипативне проєктування</b>	електронне партисипативне проєктування
<b>ЗЗСО</b>	заклад загальної середньої освіти
<b>ЕГ</b>	експериментальна група
<b>КГ</b>	контрольна група
<b>КЗВО</b>	комунальний заклад вищої освіти

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Потреба в лідерстві існує стільки, скільки існує людство, адже лідери спрямовують розвиток суспільства, визначаючи цінності, що формують ментальність різних суспільних підсистем, а також керують різнорівневими змінами, мобілізуючи людський ресурс, фінанси і технології для досягнення спільних цілей.

Сучасне суспільство, відчуваючи стрімкі комплексні впливи Четвертої промислової революції, виявляє значний інтерес до лідерства. Свідченням цьому є визначення лідерства у класифікації VIA Character як сили характеру і чесноти, що необхідна людині для успішного, щасливого й сповненого сенсом життя [149; 288], а також поява лідерства як навички, що необхідна кожній людині для роботи, поруч із соціальним впливом у звітах Всесвітнього економічного форуму 2020 та 2023 [305; 306].

В умовах, коли наша держава здійснює мобілізацію усіх зусиль для проведення євроінтеграційних реформ і подолання кризових явищ, зокрема обумовлених пандемією COVID-19 та пов'язаних із повномасштабним воєнним вторгненням Росії в Україну, запит суспільства на лідерство, особливо молодіжне, актуалізувався.

Усвідомлюючи потребу у лідерах задля гуманістично-демократичного та інноваційно-технологічного розвитку суспільства, ефективного функціонування організацій та соціальних структур, а також для успішної самореалізації людини у різних сферах її життєдіяльності, сучасні закордонні (І. Адізес, Р. Бояціс, Д. Гоулман, Д. Еспрі, С. Кові, Ш. Кові, Дж. Колонна, М. Кості, Н. Крейг, Дж. Ланкастер, Е. Маккі, Дж. Максвелл, С. Мак-Клатчі, Дж. Морган, Я. Мулфей, К. Ферраці, Р. Шарм та ін.) та українські (Д. Бибик, М. Вижва, В. Гапоненко, Б. Голоवेशко, Л. Гриженко, А. Мішин, О. Нежинська, С. Нестуля, О. Павлюк, О. Полисаєв, О. Пономарьов, Р. Сопівник, Л. Цимбал, А. Шляхтіна, О. Юзькова та ін.) науковці приділяють пильну увагу запиту в лідерстві на особистісному, професійному та системному рівнях. Це питання висвітлено у низці сучасних

наукових розвідок.

У цьому контексті в Україні активно відбувається процес акцентуації всіх видів, форм і рівнів освіти щодо виховання особистості-лідера як рушія організаційних, системних та суспільних змін. Водночас, попри значну розробленість теми виховання лідерських якостей суб'єктів різного віку, стрімкий розвиток освіти загалом та шкільної зокрема, її ціннісних орієнтирів, принципів, змісту, підходів, цілей, завдань, а відтак переосмислення сутності виховання і виховного процесу, обумовив новий дискурс щодо пошуку ефективних підходів, умов, технологій, моделей виховання лідерських якостей, особливо підлітків, тобто учнів основної школи, як однієї із найбільш сенситивних вікових категорій.

Різні теоретичні та практичні аспекти виховання підлітків розкрито у наукових доробках І. Беха, І. Білецької, Д. Бінецького, В. Бірулі, С. Буднік, О. Волошиної, О. Грицюти, А. Дем'яненка, К. Дорошенко, О. Єреська, Т. Загороднюк, С. Захарківа, О. Ілішової, Н. Касіч, Г. Коломієць, Н. Козак, О. Лисенко, В. Нечерди, С. Рижкової, О. Савченко, О. Свириденко, І. Тараненко, Ш. Чепіги, Н. Чиренко, А. Яцеленка та ін.

Дослідженню проблеми виховання, розвитку та формування лідерських якостей підлітків присвячено наукові розвідки В. Біляєвої, Д. Бурлаки, О. Голубевої, Н. Макаренко, О. Муковіза, Г. Матвийчук, А. Книш, О. Кочарян, В. Магди, О. Налапкіної, Н. Павлик, Н. Підбуцької, М. Риженко, Н. Рищак, С. Садохіної, С. Стрельбицької, О. Теплої, Г. Тітової, В. Хімач та ін.

Проблема виховання дітей та молоді в цифровому просторі відображена у результатах наукового пошуку С. Бакай, К. Журби, Л. Канішевської, Н. Клименюк, Р. Малиношевського, О. Мельникової, Ф. Рогальської-Яблонської, Б. Семенчук, В. Шахрай, Л. Яценка та ін.

Педагогічний потенціал проєктної технології досліджували у різних освітніх контекстах А. Глушко, Л. Ільчук, Л. Мартинець, О. Мінько, М. Уйсімбаєва, Т. Ярмач та ін.

Ефективне розв'язання проблеми виховання лідерських якостей учнів основної школи наразі ускладнюється наявністю суперечностей між:

- вимогою демократизації освітньої діяльності ЗЗСО задля створення виховного середовища, сприятливого для виховання лідерських якостей, та недостатньою управлінською спроможністю керівників закладів освіти щодо її впровадження;

- потребою застосування активних освітніх технологій, спрямованих на виховання лідерських якостей, та недостатнім рівнем професійної готовності педагогів до їх використання;

- запитом на адаптацію процесу виховання лідерських якостей з урахуванням загальної тенденції цифровізації освіти і відсутністю ефективної моделі виховання у цифровому просторі взаємодії учасників освітнього процесу.

Потреба у розв'язанні зазначених суперечностей і недостатня розробленість проблеми інтеграції виховання у цифровий простір актуалізує необхідність комплексного дослідження процесу виховання лідерських якостей учнів основної школи та зумовила вибір теми дослідження: **«Виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження визначена в рамках теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»: «Розвиток та удосконалення професійних та особистісних якостей учасників освітнього процесу» (номер державної реєстрації 0121U111309). Тему наукового дослідження затверджено на засіданні вченої ради КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (протокол № 7 від 28.12.2020).

**Об'єкт дослідження:** процес виховання учнів основної школи.

**Предмет дослідження:** структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування.

**Мета дослідження:** на основі теоретичного аналізу обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного

проектування.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. На основі аналізу розробленості проблеми у сучасному міждисциплінарному науковому дискурсі визначити понятійно-термінологічне поле дослідження.
2. Визначити та проаналізувати особливості виховання лідерських якостей учнів основної школи.
3. Визначити та обґрунтувати потенціал е-партисипативного проектування щодо виховання лідерських якостей учнів основної школи.
4. Розробити і схарактеризувати критерії, показники та рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи.
5. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи.
6. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування.

**Теоретико-методологічну базу дослідження** становлять гуманістична теорія особистості (А. Маслоу та ін.), теорія поведінкового лідерства (К. Левін та ін.), теорія розподільного лідерства (Д. Бредфорд, А. Кохен та ін.), концепція емоційного інтелекту лідера (Д. Гоулман та ін.), ідеї гуманістичної педагогіки (К. Роджерс та ін.), ідеї проектної педагогіки (Дж. Дьюї та ін.), концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029, теорія особистісно орієнтованого виховання (І. Бех та ін.), теоретико-методологічні засади виховання дітей та молоді в цифровому просторі (Л. Канішевська та ін.), теоретико-методологічні засади виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі (Д. Алфімов), наукові положення про формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи (В. Ягоднікова), теоретико-методологічні основи моделювання педагогічних систем та процесів (Є. Лодатко та ін.), ключові теоретико-методологічні акцентуації освіти для демократичного

громадянства та освіти з прав людини (Р. Голлоб та ін.), теоретико-методологічні засади партисипації дітей та молоді (Р. Харт, В. Штанге та ін.).

Для розв'язання завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних **наукових методів**:

- *теоретичні*: аналіз (ретроспективний, міждисциплінарний, порівняльний, дефінітивний, SWOT, контент-аналіз), синтез, систематизація, порівняння, узагальнення – для визначення теоретичних засад виховання лідерських якостей учнів основної школи, уточнення понятійного апарату дослідження, визначення компонентів, показників та рівнів вихованості лідерських якостей учнів основної школи, обґрунтування педагогічних умов; моделювання – для розроблення структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування, моделі індивідуального лідерства, моделі демократичного лідерства, моделі партисипації як прояву демократії та характеристики демократичного стилю лідерства, чотирирівневої моделі партисипації, моделі співвідношення партисипації та самоврядування;

- *емпіричні*: опитування, анкетування, інтерв'ю – для визначення ключових аспектів проблеми виховання лідерських якостей учнів основної школи; тестування, психолого-педагогічне діагностування, самооцінювання – для вимірювання рівня вихованості лідерських якостей учнів основної школи; педагогічний експеримент, експертні оцінки – для перевірки ефективності структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування;

- *статистичні*: метод кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ) – для виявлення вірогідних розбіжностей між вибірками ЕГ та КГ; U-критерій Манна–Уїтні – для визначення вірогідності отриманих під час констатувального й контрольного етапів експерименту розбіжностей між КГ та ЕГ; критерій Пірсона  $\chi^2$  – для статистичного підтвердження вагомості отриманих результатів динаміки рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ порівняно з учнями КГ до і після формувального етапу експерименту; коефіцієнт кореляції Пірсона (r-Пірсона) – для визначення кореляційного зв'язку між рівнями вихованості лідерських якостей

учнів ЕГ за різними критеріями.

**Експериментальна база дослідження.** У педагогічному експерименті брали участь 8 ЗЗСО: Біляївський ліцей № 2 Біляївської міської ради Одеського району Одеської області, Дачненський ліцей № 2 Дачненської сільської ради Одеського району Одеської області, Ірпінський ліцей № 2 Ірпінської міської ради Бучанського району Київської області, Красносільський ліцей Красносільської сільської ради Одеського району Одеської області, Одеський ліцей № 51 Одеської міської ради, Опорний заклад освіти «Першотравневий ліцей» Визирської сільської ради Одеського району Одеської області, Спеціалізована школа № 211 Київської міської ради, Терешківський ліцей Терешківської сільської ради Полтавського району Полтавської області. В експериментально-дослідній роботі взяли участь 202 учні (94 учні ЕГ, 108 учнів КГ) та 4 педагогічні працівники.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що *уперше визначено* сутність понять «учнівський партисипативний проєкт», «е-партисипативне проєктування»; *визначено та класифіковано* лідерські якості з врахуванням гуманістично-демократичного спрямування лідерства; *розроблено* критерії, показники та рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи; *визначено та обґрунтовано* педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи (забезпечення суб'єктності учнів у громадському самоврядуванні в закладі освіти, здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів; організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання); *узагальнено* класифікацію типів і видів лідерства; *розроблено* модель індивідуального лідерства, модель демократичного лідерства, модель партисипації як прояву демократії та характеристики демократичного стилю лідерства, чотирирівневу модель партисипації, модель співвідношення партисипації та самоврядування, діаграму вихованості лідерських якостей, е-портфолію модератора учнівського партисипативного проєкту; *визначено і класифіковано* сфери, рівні, принципи, засоби партисипації учнів у громадському самоврядуванні в закладі освіти; *розроблено та експериментально доведено* ефективність структурно-

функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування, що включає концептуально-цільовий, процесуально-змістовий та діагностично-результативний компоненти; *уточнено* сутність понять «лідерство», «індивідуальне лідерство», «лідер», «послідовники», «демократичний стиль лідерства», «лідерські якості», «партисипація», «партисипативний проєкт», «партисипативне проєктування», «е-партисипація»; *подальшого розвитку* набули наукові знання про реалізацію особистісного, аксіологічного та компетентнісного підходів до виховання учнів на гуманістично-демократичних засадах у цифровому просторі.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» розроблено та впроваджено навчальні програми курсів підвищення кваліфікації (30 навч. год.) «Виховання лідерських якостей у підлітків засобами партисипативного проєктування» та «Учнівське самоврядування: моделюємо разом», навчальні модулі «Міжособистісна комунікація суб'єктів виховного процесу», «Виховний потенціал партисипативного проєктування», «Можливості онлайн-формату взаємодії в організації виховного процесу», «Ефективне спілкування: безпека, довіра, емпатія», навчальну дисципліну «Управління освітніми проєктами» для освітньої програми другого (магістерського) рівня вищої освіти «Освітній менеджмент у педагогічних системах»; розроблено та апробовано в освітній практиці ЗЗСО Одеської області методичну розробку «Настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”»» (свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 118616); реалізовано регіональний проєкт «Школа модераторів учнівських партисипативних проєктів “М18: Ми можемо більше!”» (у рамках Довготривалого тренінгового курсу Ради Європи та Міністерства молоді і спорту України для тренерів з освіти з прав людини з молодими людьми в Україні «Компас» та міжнародного проєкту «Ми можемо більше! Для активної громадянської участі молоді в Східній Європі»); взято участь у розробленні Хартії демократичного учнівського самоврядування в Україні (у рамках польсько-українського проєкту «Ми будуємо спільноту заради розвитку учнівського

самоврядування в Україні»); розроблено у співавторстві курс за вибором для учнів 8(9) класів ЗЗСО «Навчаємось жити в громаді» (у рамках швейцарсько-українського проєкту «DECIDE – Децентралізація для розвитку демократичної освіти», гриф МОН «Схвалено до використання в освітньому процесі», лист ІМЗО від 28.07.2022 № 22.1/12-Г-254) та ін.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (довідка від 06.03.2024 № 114) та ЗЗСО Одеської області, зокрема: Кілійського ЗЗСО № 3 Кілійської міської ради Ізмаїльського району Одеської області (довідка від 17.04.2024 № 207); Нерубайського академічного ліцею № 1 Нерубайської сільської ради Одеського району Одеської області (довідка від 18.04.2024 № 159); Одеського ліцею «Лідер» Одеської міської ради (довідка від 15.03.2024 № 01-29/98). Теоретичні та практичні результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітню діяльність громадських організацій «Об'єднання “Агенція розвитку освітньої політики”» (довідка від 07.03.2024 № 21) та «DOCCU – Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (довідка від 17.04.2024 № 17-04/24-01).

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані педагогічними працівниками ЗЗСО, позашкільної освіти, професійно-технічної освіти, у системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти, а також суб'єктами громадянського суспільства, які працюють у сфері неформальної освіти дітей та молоді.

**Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві.** Презентовані в дисертації наукові результати отримано автором самостійно. У наукових працях, що подані у списку публікацій за темою дослідження, автору належать ключові ідеї щодо теоретичного аналізу різних аспектів виховання лідерських якостей підлітків на гуманістично-демократичних засадах. У статті «Роль неформальної освіти у вихованні лідерських якостей підлітків» (співавтор В. Ягоднікова) схарактеризовано акцентуації сучасного наукового дискурсу на ціннісно-емоційній основі лідерства; описано досвід діяльності Одеської обласної школи громадянської партисипації дітей та дорослих «УСі В ДІІ!» щодо виховання

лідерських якостей особистості. У статті «Партисипативний підхід до виховання лідерських якостей підлітків» (співавтор В. Ягоднікова) здійснено дефініційний аналіз поняття «партисипація»; досліджено типологізацію партисипації; визначено її сфери та рівні, окреслено основні форми. У статті «Participation in the Context of Developing Pupils' Leadership Qualities on a Humanistic and Democratic Basis» (співавтори Р. Голлоб, В. Ягоднікова) обґрунтовано гуманістично-демократичне спрямування сучасного лідерства; уточнено сутність поняття «партисипація»; репрезентовано модель партисипації як прояву демократії та характеристики демократичного стилю лідерства. У тезах наукової доповіді «Feedback as a professional competence component of a teacher/facilitator in participatory student projects» (співавтор Р. Голлоб) схарактеризовано особливості педагогічної фасилітації учнівських партисипативних проєктів. У розділі «Демократичне лідерство в Новій українській школі: поцінування партисипації в початковій школі» (співавтор В. Ягоднікова) колективної монографії актуалізовано проблему поцінування партисипації у початковій школі в контексті реалізації принципу поступальності виховання в учнів здатності до демократичного лідерства; презентовано результати емпіричного дослідження стану розвитку демократичної атмосфери у класних спільнотах. У методичному посібнику для роботи з дітьми і молоддю «Партисипація дітей і молоді: міжнародний досвід та практичні рішення» (співавтори В. Штанге, Ц. Тавшавадзе, А. Попова) актуалізовано проблему розмежування партисипативних та соціальних проєктів, взято участь у розробленні структури та характеристики етапів управління партисипативним проєктом, описано окремі методи партисипації, що використовуються під час реалізації проєктів з дітьми та молоддю. У програмі курсу за вибором для учнів 8(9) класів ЗЗСО «Навчаємось жити в громаді» (співавтор С. Дятленко) взято участь у розробленні концепції курсу, змісту та структури навчальної програми, забезпечено відображення педагогічного потенціалу розробленого курсу для виховання лідерських якостей учнів завдяки використанню різних ресурсів партисипації в описі очікуваних результатів навчальної діяльності та орієнтовного тематичного змісту розділів курсу, дослідницького і соціального проєктів. У Хартії

демократичного учнівського самоврядування в Україні (співавтори – учасники польсько-українського проєкту «Ми будуємо спільноту задля учнівського самоврядування в Україні») взято участь у розробленні стандартів ефективного учнівського самоврядування, відображено у змісті хартії узгодженість потенційних рівнів і сфер партисипації учнів та основних положень сучасного українського законодавства щодо учнівського самоврядування як складової громадського самоврядування в ЗЗСО.

**Апробація матеріалів дисертації.** Основні результати дослідження представлені та обговорені на науково-практичних конференціях:

- *міжнародного рівня*: «Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення» (Дніпро, 2021), «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (Одеса, 2021), «Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції» (Вінниця, 2022), «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль, 2023), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності» (Херсон, 2023), «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика» (Одеса, 2023);

- *всеукраїнського рівня*: «Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України» (Київ, 2021), «Звітна науково-практична конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України» (Київ, 2022), «Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення» (Запоріжжя, 2021), «Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2021-2023), «Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія та практика» (Одеса, 2021), «Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики» (Суми, 2022), «Проблеми розвитку суспільства та держави» (Одеса, 2022), «Соціальна відповідальність людства в контексті аксіологічних трансформацій» (Одеса, 2023);

- *регіонального рівня*: «Актуальні проблеми педагогічної науки в ХХІ столітті» (Одеса, 2021–2023), «Учнівське самоврядування на засадах державно-громадського управління: досвід, нові виклики, перспективи» (Одеса, 2021),

«Архітектоніка освіти регіону: реалії, проблеми, стратегічний рух» (Одеса, 2021), «Позашкільна освіта регіону: досвід, проблеми, виклики» (Одеса, 2022-2023).

Матеріали дослідження представлені та обговорені під час всеукраїнських науково-практичних семінарів: «Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19)» (Київ, 2021), «Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2022 (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення)» (Київ, 2022), «Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни)» (Київ, 2023).

Теоретичні та практичні аспекти проблеми дослідження розглядалися під час методичних заходів (форумів, шкіл, воркшопів, майстерень тощо) для керівників, педагогічних працівників та здобувачів освіти ЗЗСО, позашкільної освіти та професійно-технічної освіти різних областей України. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 35 публікаціях автора (27 одноосібних), з яких: 9 – відображають основні наукові результати дисертації (5 статей опубліковано у наукових фахових виданнях України категорії «Б», 1 статтю – у періодичному науковому виданні, проіндексованому у базі даних Web of Science Core Collection, 2 статті – у наукометричних виданнях, 1 колективна монографія), 21 – засвідчує апробацію матеріалів дисертації, 5 – додатково відображають результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, списку опублікованих праць за темою дисертації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 290 сторінки друкованого тексту, із них основний текст – 192 сторінки. Дисертація містить 19 таблиць, 16 рисунків, 18 додатків. Список використаних джерел включає 311 найменувань, із них – 62 іноземною мовою.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ Е-ПАРТИЦИПАТИВНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

### 1.1. Лідерські якості у контексті сучасного дискурсу лідерології

Аналіз наукової літератури свідчить, що в результаті багатовікової пильної міждисциплінарної уваги учених до феномену лідерства виокремилася нова синергетична галузь науки «лідерологія» (від лат. «лідер» – провідний, перший, той, хто веде за собою; «логос» – вчення, наука) [152; 173; 204], багатовекторність якої зумовила стрімкий розвиток з середини ХХ століття різних концепцій, теорій, моделей, типів, видів та стилів лідерства.

Зауважимо, що разом з чималими здобутками лідерології у вивченні понять «лідер» (англ. *leader* – «ведучий», «керівник») та «лідерство» (англ. *leadership* – «лідерство» і «керівництво») до теперішнього часу немає однозначного трактування їх сутності, а отже, і єдності у розумінні того, хто такий лідер, яка його роль, які якості належать до лідерських, чи кожен спроможний або повинен бути лідером та чи можна виховати лідерів.

У нашому дослідженні увагу зосереджено на сучасному етапі розроблення окресленої проблеми, адже саме результати сучасних наукових досліджень феномену лідерства лежать в основі формування запиту суспільства до освіти у вихованні лідерських якостей. І оскільки досліджувані поняття мають англomовне погодження, для уточнення їх сучасних значень ми звернулися до Cambridge Dictionary і з'ясували, що поняття «лідер» корелює з поняттями «контроль», «перемога», «перший» та тлумачиться як: 1) особа, яка контролює групу, країну чи ситуацію; 2) хтось або щось, хто/що перемагає під час перегонів або іншої ситуації, коли люди змагаються; 3) редакційна стаття; 4) найважливіший скрипаль в оркестрі; 5) особа, яка керує чи контролює інших людей, особливо через

його або її здібності або посаду; 6) хтось або щось, хто/що є першим або найважливішим; 7) компанія, продукт тощо, що мають вищі продажі, ніж їхні конкуренти [256]. Відповідно значення поняття «лідерство» визначається через співвідношення з поняттями «контроль», «менеджмент», «маркетинг» і також має кілька значень: 1) набір характеристик, які визначають ефективного лідера; 2) посада або факт бути лідером; 3) особа або люди, відповідальні за організацію; якість або здатність, які роблять людину лідером, або позиція лідера; 4) люди, які керують урядом або групою; 5) позиція компанії, продукту тощо, що успішніша за своїх конкурентів [256].

Зауважимо, що наразі тлумачення лідерства вийшло за межі усталеного дискурсу «лідерство (лідер) = керівництво (керівник)» [142, с. 113] і набуло нових відтінків [54; 64]. Це зумовлено тим, що наприкінці ХХ – початку ХХІ століть розвиток розуміння цього феномена відбувся одночасно зі стрімким та інтеграційним розвитком різних галузей науки, що вплинуло на зміну парадигми поглядів на лідерство і формування нових генетичних підходів до його тлумачення, які відображені у різних концепціях, теоріях, моделях лідерства. Також на цей процес мав вплив стрімкий розвиток суспільної діяльності, що відобразилося у констатуванні різних типів та видів лідерства.

За результатами проведеного аналізу наукових джерел [90; 170; 242; 251; 282; 294 та ін.], актуальною в контексті нашого дослідження є зміна парадигми розуміння феномена лідерства через призму таких генетичних підходів: підхід із позиції лідерських якостей (лідерами народжуються, відтак лідерів не можна виховати), поведінковий підхід (пильна увага стилю лідерства, тобто врахуванню у поведінці лідера особливостей послідовників), ситуативний підхід (врахування особливостей ситуації і послідовників під час вибору ефективної стратегії лідерства) та прогресивний підхід (послідовники поруч з лідером розглядаються як суб'єкти лідерства). Нам імпонує наукова позиція В. Галузьяка, О. Акімової та Є. Громова, які, характеризуючи останній підхід, акцентують на морально-етичному вимірі лідерства та його зорієнтованості на розбудову партнерських взаєностосунків між лідером і послідовниками [30, с. 43].

У зв'язку з викладеним слушною є думка Р. Сторожева, котрий, порівнюючи традиційні та сучасні підходи до визначення досліджуваного феномена, звертає увагу на те, що у традиційних підходах лідерство розглядається у контексті обраності, місця в ієрархічній структурі влади, соціального статусу, психологічно-соціальних характеристик [210]. Також ми поділяємо позицію науковця про те, що «сучасне розуміння лідерства трактує його як нову якість управління людськими ресурсами, в якій засадничими є знання та вміння оперативно реагувати на суспільні зміни, приймати відповідальні рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію» [210, с. 21].

Зауважимо, що багатовекторність та міждисциплінарність дослідження феномену лідерства стали однією із причин стрімкого розвитку у ХХ столітті різних його концепцій і теорій у Західній Європі та США [251; 294], а спроба їх узагальнення є метою наукових розвідок низки сучасних закордонних та українських учених.

Згідно з Л. Карамушкою і Т. Фенкель, розглядаємо концепції (теорії) лідерства як «моделі, які допомагають зрозуміти, що дозволяє стати лідером, навчитися бути ефективним лідером, підбирати лідерів до відповідних ситуацій чи моделювати ситуацію з урахуванням лідерів» [90, с. 53].

Підтримуючи думку Н. Якушко про те, що всі теорії лідерства доцільно розглядати у сукупності, адже вони «взаємодоповнюють та впливають одна на одну, розкриваючи кожна свій аспект цієї проблематики» [249, с. 134], і на підставі опрацювання наукових розвідок О. Нестулі та С. Нестулі [163], ми виокремили певні акцентуації різних концепцій та теорій лідерства, які є цінними в контексті нашого дослідження: з позицій теорії рис – дискусія щодо важливості тих чи тих лідерських рис незакінчена; з позиції поведінкових теорій лідерства – компетентного лідерства можна навчати; з позиції ситуативної теорії лідерства – лідери, враховуючи характеристику завдань, послідовників та середовища, можуть обирати найбільш успішний на їхній погляд стиль; з позиції функціонального лідерства – людиноцентричні стилі діяльності лідера є запорукою інтеграції всіх членів команди та розвитку людського потенціалу послідовників; з позиції

ціннісної теорії лідерства – цінності мають потужну мотиваційну роль і визначають принципи поведінки суб'єктів лідерського потенціалу, що актуалізує концепцію «стейкхолдерства» та «спільнолідерства»; з позиції теорії лідерства-служіння – задля ширшого погляду на проблеми та шляхи її розв'язання, управління через задоволення потреб інших та їх внутрішню мотивацію, лідер має мати прагнення до саморозвитку й самовдосконалення; з позиції теорії емоційного лідерства – емоційна основа відносин лідера та послідовників актуалізує роль емоційного та соціального інтелекту; з позиції харизматичного лідерства – визнання з боку послідовників є умовою набуття особистісними лідерськими рисами харизматичного характеру; з позиції трансактивного та трансформаційного лідерства – лідер має впливати на послідовників через залучення їх до участі в управлінні.

Отже, ми спостерігаємо, що сучасні концепції та теорії лідерства, переважно маючи ціннісну й емоційну основу, акцентують на зміні позиції лідера в групі від формально статусної до неформально гнучкої та особливу увагу приділяють емоційному профілю лідера, його здатності бути автентичним і резонансним, а також особливостям відносин між лідером й послідовниками.

Відтак заслуговує на увагу думка О. Нежинської: «майже всі концепції лідерства наголошують на важливості ефективної співпраці лідера з послідовниками, що свідчить про те, що лідерство як соціальний феномен організації спільної діяльності та управління, соціальної активності є регулятором у системі міжособистісних відносин та може проявлятися лише в умовах суспільної групи» [150, с. 30].

Зауважимо, що дослідження лідерства в українському науковому дискурсі набуло міждисциплінарного характеру і розглядається зокрема через призму:

- філософії: як «різновид влади, носієм якої виступає одна людина або група людей»; «соціальна позиція, пов'язана з прийняттям рішень (управлінський статус)»; «вплив на інших людей» [21, с. 89];

- психології: як «відносини домінування і підпорядкування, впливу і слідування в системі міжособистісних відносин у групі» [236, с. 230];

- соціології: як «процес, у ході якого певні члени групи здійснюють мотивування діяльності всієї групи, ведуть її за собою» [207, с. 159];
- менеджменту: як «один з дієвих механізмів регулювання відносин людей, соціальних груп, інститутів, суспільства в цілому, сутність якого становлять відносини домінування і підпорядкування, впливу і наслідування» [133, с. 260];
- політології: лідерство як «механізм групової інтеграції, який об'єднує дії навколо особи чи певного угруповання, які відіграють роль керівника» [176, с. 438];
- публічного адміністрування: як «різновид влади, специфікою якої є направленість згори донизу, а також те, що її носії виступають не більшістю, а є однією особою або групою осіб»; «управлінський статус, соціальна позиція, яка пов'язана з прийняттям рішень»; «керівна посада»; «мистецтво»; «метод роботи»; «невід'ємний компонент роботи»; «важливий компонент ефективного керівництва»; «статус у суспільстві» [182, с. 80];
- економіки: як «цілеспрямований вплив на людей (підлеглих) для того, щоб об'єднати їхні зусилля заради досягнення мети, яку всі вони вважають бажаною» [75, с. 162];
- педагогіки: як «соціально-психологічний феномен внутрігрупового розвитку, який характеризує відносини домінування і підпорядкування в групі» [167, с. 184].

На підставі здійсненого аналізу наукових джерел, доходимо висновку, що виведення одного смислового формулювання лідерства є вкрай складним завданням, розв'язання якого залишається відкритим для сучасної науки.

Безумовно, багатоманітність проявів лідерства визначає різноманітність його типів та видів. Останні на основі аналізу наукових джерел ми класифікували і подали в узагальненій схемі у додатку А за такими характеристиками, як: суб'єкт, об'єкт, влада, вплив, характер, сфера, рівень, напрям, середовище, стиль лідерства. У нашому дослідженні зосередимо увагу на індивідуальному лідерстві, суб'єктом якого виступає особа, адже саме в контексті вивчення останнього триває активна наукова дискусія щодо визначення лідерських якостей.

Зважаючи на міждисциплінарність вивчення феномена лідерства та наявну

практику поліваріантного застосування його визначень [64], під час наукового пошуку ми зробили спробу визначити центральні аспекти індивідуального лідерства. Відтак особливу увагу привернуло поняття «діяльність», через призму якого пропонуємо розглядати індивідуальне лідерство.

У довідковій літературі поняття «діяльність» тлумачиться як «застосування своєї праці до чого-небудь» або ж «вияв сили, енергії чого-небудь» [1], а поняття «дія» – як «вплив на кого-, що-небудь» [1]. У «Короткому словнику актуальних педагогічних термінів» діяльність характеризується як «активна взаємодія людини із середовищем, в якому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникає внаслідок прояву в неї певної потреби» [105, с. 13]. Звертаючись до «Енциклопедії освіти», діяльність трактуємо як «особливу форму активного ставлення людини до зовнішнього світу, яка виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети; її зміст – доцільні зміни і перетворення в собі і навколишній дійсності» [76, с. 251]. Відомо, що найбільш узагальненою характеристикою діяльності незалежно від її суб'єкта та об'єкта є ефективність [76, с. 251].

За такої умови на основі опрацьованих наукових джерел ми дійшли висновку, що поняття «діяльність» у тому чи тому вигляді простежується в різних тлумаченнях поняття «лідерство» [64]. Прикладом може слугувати позиція І. Тисячук, яка зазначає, що лідерство – це постійна, напружена актуальна (процес активного впливу на інших) та (або) потенційна (активність, спрямована на власну діяльність) діяльність, і при цьому розглядає лідера як «члена малої групи, який внаслідок взаємодії членів групи під час розв'язання конкретного завдання, висувається на перший план, приймаючи на себе функції організатора групової діяльності» [218].

Зважаючи, що індивідуальне лідерство, як і кожна діяльність, характеризується наявністю середовища, суб'єкта та об'єкта, а також низки інших елементів, як-от: потреба, мотив, мета, завдання, результат тощо [40; 64], далі переходимо до розгляду сучасних акцентуацій у їх розумінні.

На основі аналізу сучасних наукових студіювань лідерства ми виявили, що середовищем здійснення індивідуального лідерства є група [151, с. 71], колектив

[36, с. 90], команда [83, с. 344] або спільнота [93, с. 111], які у довідковій літературі мають певну єдність у трактуванні та розглядаються як об'єднання людей, згуртованих спільною метою, інтересами, працею, роботою, діяльністю. У нашому дослідженні, беручи до відома побутування різних підходів до тлумачення середовища індивідуального лідерства, використовуватимемо узагальнений до вище зазначених понять термін «суспільна група». Також зауважимо, що ключовою ознакою такої суспільної групи визначається горизонтальна і вертикальна взаємодія з іншими суспільними групами.

Розглядаючи індивідуальне лідерство в контексті спільної діяльності суспільної групи в конкретній життєвій ситуації, звертаємо увагу на наукову позицію І. Беха, О. Докукіної, К. Журби, С. Федоренко та І. Шкільної, які визначають у спільній діяльності два синхронні процеси: суб'єкт-об'єктні відносини, «які центрують свідомість учасників справи безпосередньо на предметі праці як меті», та суб'єкт-суб'єктні відносини, «спрямовані на узгодження індивідуальних дій учасників спільної справи» [201, с. 12].

Зауважимо, що традиційно в наукових студіях суб'єктом індивідуального лідерства визначається лідер, а об'єктом – послідовники. Наприклад, такої думки дотримується Д. Волківська [28, с. 26]. Однак більшість сучасних концепцій і теорій лідерства, маючи гуманістично-демократичне спрямування, відходять від зосередженості на лідерів і в контексті прогресивного лідерства поширюють та роз'яснюють суб'єкт-суб'єктні відносини лідера і послідовників [30, с. 43].

Сучасний стан дослідження індивідуального лідерства через призму його суб'єкта та об'єкта актуалізував наукову позицію, за якої виокремлюється такий прояв лідерства, як саморозвиток чи самолідерство. Так, лідерство стосовно себе віднаходить відображення в багатьох сучасних концепціях та теоріях і спростовує абсолютність твердження, що коли йдеться про лідерство, то це завжди про зовнішній вплив, тобто вплив лідера на послідовників. Очевидно, що індивідуальне лідерство передбачає дії, спрямовані передусім на себе, та актуалізує таку характеристику лідера, як проактивність, тобто здатність брати на себе відповідальність за свої дії і своє життя [81].

Зважаючи на переосмислення ролі лідера і послідовників у процесі лідерства, ми поділяємо думку Р. Сторожева, котрий стверджує, що найбільша відмінність між різними трактуваннями поняття «лідерство» полягає у різному оцінюванні науковцями ефективності взаємодії між лідером та послідовниками [210]. Наприклад, Л. Гриженко наголошує на тому, що обов'язковою умовою ефективного лідерства є врахування лідером у своїй практиці основних синергетичних потреб будь-якого об'єднання людей, а саме спільної мети та плану дій, піднесеного командного духу та врахування інтересів кожного [38]. Також заслуговує на увагу твердження В. Карманенка про те, що лідери не мають зосереджувати владу на собі, а повинні розподіляти повноваження поміж іншими членами групи [91].

Цінною в контексті нашого дослідження є позиція С. Нестулі, О. Нестулі та Н. Кононець, котрі на основі аналізу різних сучасних теорій та концепцій лідерства розглядають лідера як члена групи, «ключова роль якого полягає в цілеспрямованні, інтеграції, контролі та зміні діяльності інших членів групи у процесі вирішення групових завдань, за яким група визначає перевагу у статусі й надає право приймати рішення у значущих для неї ситуаціях» [154, с. 71]. Таке розуміння ролі лідера, на нашу думку, акцентує на соціальній відповідальності та етичній поведінці лідера, що зумовлює пильну увагу до його соціального інтелекту.

Крім того, нам імпонує наукова думка М. Пірен, котра вважає, що «основне завдання лідера – мотивувати людей до активності, подолати в них пасивність та навчати їх самореалізовуватися в процесі власної життєтворчості в соціальних інститутах, сім'ї та власних роздумах» [173, с. 15]. Вчена наголошує, що в основу такого розуміння лідерства покладена аміцитація (від лат. *amicitia* – дружба, симпатія), тобто взаємовідносини між лідером та послідовниками, які базуються на синергії дружніх стосунків і взаємних ділових обов'язків на особистісному, груповому та суспільному рівнях і є перспективою гуманістичної демократії в суспільстві. На наше переконання, це актуалізує спроможність лідера до рефлексивності та емпатійності [42], а відтак здатність до постійного розвитку емоційного інтелекту.

З огляду на зазначені ролі та завдання лідера, ми поділяємо акцентуацію Т. Прохаренко, О. Зборовської та Г. Носирєва на чотирьох функціях, які визначають коло діяльності лідера малої групи, а саме: конструктивній (вираження інтересів), організаційній (організація виконання ухвалених рішень), координаційній (узгодження дій) та інтегративній (згуртування) [181, с. 13].

Таким чином, вивчення й осмислення наявних підходів до трактування досліджуваного конструкту дає підстави розглядати *індивідуальне лідерство* як складне явище, що визначає різні динамічні та статистичні рольові аспекти діяльності лідера і послідовників, її внутрішні та зовнішні чинники у різних суспільних контекстах. Наше уявлення про індивідуальне лідерство узагальнено у вигляді моделі на рисунку 1.1.



Рисунок 1.1. Індивідуальне лідерство [авторська розробка]

Дотримуючись позиції про суб'єктність лідера та послідовників, уточнимо тлумачення понять, що визначають ключові аспекти індивідуального лідерства:

- лідер – суб'єкт лідерства, особистість із розвиненими лідерськими якостями та притаманною їй властивістю спрямовувати себе та інших на постановку і досягнення цілей;
- послідовники – співсуб'єкти лідерства, котрі визнають за лідером провідну

роль у суспільній групі;

- об'єкт лідерства – синергетична єдність мети, завдання та прогнозованого результату, що полягає у переході на новий рівень якості чи ефективності у певному суспільному контексті лідерства;
- середовище лідерства – суспільна група, тобто формальне чи неформальне об'єднання людей за певним суспільним контекстом;
- стиль лідерства – спосіб організації взаємодії між лідером і послідовниками на шляху до досягнення цілей.

Зауважимо, що з-поміж наявних внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на стиль лідерства, тобто суб'єкт-об'єктний чи суб'єкт-суб'єктний спосіб організації взаємодії між лідером та послідовниками, провідну роль відіграють потреби, цінності, принципи та мотиви, якими керуються лідер і послідовники (внутрішні чинники), та суспільні підсистеми, в яких вони взаємодіють (зовнішні чинники).

Підтвердження нашої думки віднаходимо у напрацюваннях Р. Танненбаума і В. Шмідта, котрі наголошують, що спроможність лідера та послідовників до певного стилю лідерства визначають: чинники, що діють на лідера (система цінностей, довіра до послідовників, власні лідерські схильності, відчуття безпеки в умовах невизначеності); чинники, що діють на послідовників (високі потреби в незалежності, готовність взяти відповідальність за ухвалення рішень, порівняно висока толерантність до невизначеності, зацікавленість проблемою, розуміння завдання і солідарність у розв'язанні, наявність відповідних знань та досвіду для розв'язання проблеми, навички участі в ухваленні рішень); чинники, що діють на ситуацію (цінності та традиції спільноти, групова ефективність, проблема як така, брак часу) [304].

Зосереджуючись на стилях індивідуального лідерства, які, з одного боку, визначаються певним набором якостей, притаманних лідеру, а з іншого – зумовлюють потребу у вихованні певних лідерських якостей, для нас становить особливий інтерес наукова позиція Д. Бибик. Дослідниця стверджує, що лідерство на практиці має поступальний прояв: філософія лідерства (набір цінностей та

переконань лідера, відповідно до яких він діє), модель лідерства (стиль поведінки лідера, що виступає структурою та процесом), стиль лідерства (розкриває конкретне застосування поведінки у реальному житті в межах визначеної моделі лідерства) [13, с. 40].

Враховуючи, що філософія, а відтак модель та стиль лідерства, формується на основі тенденцій розвитку суспільства, зауважимо, що сучасне суспільство живе у світі VUCA, який за Н. Крейг характеризується переходом від раціональності до нестабільності, від передбачуваності до невизначеності, від простоти до складності та хаотичності, від лінійності до неоднозначності [111, с. 26]. Крім того Дж. Морган наголошує, що до чинників, які формують майбутнє лідерства, зараховують мету і сенс, штучний інтелект і технології, глобалізацію та темп змін, нове середовище талантів, моральність, етичність і прозорість [286]. Це актуалізує таку соціальну важливу характеристику лідера, як пасіонарність [46], тобто «бажання й потенціал змінювати світ на краще, бути агентом змін у суспільстві, ініціатором позитивних інновацій» [20].

За таких умов у доробках сучасних закордонних лідерологів, зокрема І. Адізеса [250], Р. Бояціса, Д. Гоулмана, Е. Маккі [273], Д. Ейспрі [254], Дж. Коллона [102], М. Кості, Я. Мулфлейта [287], Н. Крейга [111], Дж. Максвела [284], С. Мак-Клатчі [285], Дж. Моргана [286], Дж. Ріела, М. Роджера [296], Дж. Роста [298], К. Феррацці [268], Р. Шарма [301] та інших, в акцентуванні суб'єкт-суб'єктної взаємодії лідера і послідовників яскраво проявляється саме гуманістично-демократична філософія сучасних концепцій та теорій лідерства.

Звертаючись в аналізованому аспекті до праць сучасних українських вчених, як-от: М. Вижва [23], Л. Гриженко [38], А. Мішин [142], О. Нежинська [150], О. Пономарьов [177], О. Юзькова [240] та інших, зауважимо, що український міждисциплінарний науковий дискурс довкола феномена лідерства також зосереджується на прогресуванні гуманістично-демократичного запиту та вияву лідерства в різних сферах суспільної взаємодії.

За І. Бехом, гуманізм (лат. *humanus* – людський) потрібно тлумачити як «прояв суспільної свідомості, що виявляється в ставленні до людини як до

найвищої цінності, у визнанні її гідності та прав» [11, с. 468]. Відповідно до «Енциклопедії освіти» поняття «гуманність» (лат. *humans* – людський) розглядаємо як «людинолюбство, людяність, сердечність і чуйність у своїх діях і ставленні до інших членів суспільства, пройнятість турботою про людське благо, увага й повага до людської особистості, доброзичливе ставлення до всього живого» [76, с. 188].

У довідковій літературі поняття «демократія» (гр. *demokratia* – народовладдя) визначається як «форма, принцип керівництва яким-небудь колективом, при якому забезпечується активність і широка участь цього колективу у здійсненні всіх заходів» [1], а «демократичний» як «заснований, побудований на принципах демократії; який здійснює демократію» і «який підтримує принципи демократії» [1]. Водночас О. Кабанець акцентує на полізначності демократії, що характеризується як «суспільна система, заснована на добровільності всіх форм життєдіяльності; форма держави, де всі мають рівні права на владу (на відміну від монархії); ідеальна модель суспільного устрою, певний світогляд, заснований на цінностях свободи, рівноправності, прав людини; політичний режим, принцип улаштування й діяльності установ та організацій» [84, с. 45].

На нашу думку, визначені в Хартії з освіти для демократичного громадянства та прав людини (хартія для кожної людини) [228, с. 13] основні принципи прав людини та демократії (повага до людської гідності, мирне співіснування, повага до різноманітності, участь кожного та рівні можливості), що мають поціновуватися у будь-якій спільноті чи організації, яка позиціонує себе як демократична, є синергетичними щодо ключових цінностей гуманізму.

Отже, доходимо висновку, що наявне гуманістично-демократичне підґрунтя (філософія лідерства) взаємовідносин між лідером та послідовниками актуалізує розподільне лідерство (модель лідерства), яке в сучасних наукових студіюваннях ототожнюється або пов'язується із емерджентним лідерством, демократичним лідерством, дисперсним лідерством, колективним лідерством, лідерством співробітництва, подільним лідерством, співлідерством тощо [132].

Акцентуючи на розподільному лідерстві, концептуальні ідеї якого знайшли своє відображення у працях Д. Бредфорда та А. Кохена, зазначимо, про таку його

перевагу, як створення команди спільної відповідальності [255].

В. Мартинюк та Н. Маркова наголошують, що розподільне лідерство «базується на виявах проактивності, права вибору та відповідальності за нього, активізації горизонтальних зв'язків», та відмінною його рисою визначають командну роботу і колективну творчість [132, с. 179].

Нам імponує думка В. Мандрагеля, котрий стверджує, що розподільне лідерство не має за мету заміну індивідуального чи формального лідерства, а спрямовується на зменшення розриву між лідерами та послідовниками, покращення взаємодії членів команди, забезпечення її більшої згуртованості [130, с. 170]. Також зауважимо, що передавання лідерства від одного члена суспільної групи до іншого найяскравіше проявляється в проєктній діяльності.

Ю. Белікова, вважаючи теорію розподільного лідерства заскладною для реалізації на практиці, водночас наголошує, що вона є виправданою, коли «лідер повинен вміти продемонструвати вклад кожного члена команди, мотивувати та зробити так, щоб він відчував себе дуже важливою частиною цієї організації» [8, с. 10].

Зауважимо, що саме розподільне лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків) визначено одним із принципів педагогіки партнерства, яка є засадничим підходом до організації освітнього процесу згідно з Концепцією Нової української школи [157, с. 14].

На нашу думку, зазначене актуалізує демократичне лідерство (стиль лідерства), яке на практиці є проявом моделі розподільного лідерства і в науковій літературі ще називається спільним або лідерством з участю [86, с. 112].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що демократичний стиль лідерства був виокремлений К. Левіном [280] поруч з авторитарним та ліберальним стилями поведінкового лідерства на основі аналізу різних підходів лідера до ухвалення рішень.

Вагомий внесок у розвиток розуміння сутності цього стилю зробили засновники теорії емоційного лідерства Д. Гоулман, Р. Бояціс та Е. Маккі [273], на думку яких, демократичний лідер створює резонанс серед послідовників, цінуючи

думки людей та сприяючи виникненню відчуття належності й прихильності за допомогою особливого внеску. Зауважуючи, що демократичний стиль лідерства має позитивний вплив на атмосферу, дослідники зазначають, що таке лідерство засноване на тріаді навичок емоційного інтелекту, а саме на командній роботі і співпраці, врегулюванні конфліктів і впливові, а його головною силою є слухання.

Враховуючи широке розуміння демократії, можемо констатувати, що різні аспекти демократичного стилю лідерства простежуються не лише в теоріях розподільного та емоційного лідерства, а й у низці інших сучасних концепцій та теорій. На основі опрацювання наукової розвідки Д. Бибик [13], ми виокремили певні акцентуації демократичного стилю лідерства у ситуативній теорії (атмосфера у групі), системній теорії (колективне ухвалення рішень), трансакційному лідерстві (набуття впевненості в собі), теорії вертикального подвійного зв'язку між лідером та членами (довіра, повага, підтримка), теорії опосередкованого лідерства (становлення відносин співпраці), трансформаційному лідерстві (створення команди), теорії сполучного лідерства (довіра, надання можливостей і підвищення), ціннісній теорії лідерства (розвиток цінностей окремих учасників групи й організації в цілому), теорії організаційного лідерства (формування спільного бачення), теорії лідерства-служіння (уміння слухати та розуміти інших, прийняття та емпатія), теорії лідерства «ХУ» (ввічливе і доброзичливе спілкування, делегування частин функцій, довіра до підлеглих).

Зазначимо, що у студіюваннях українських дослідників, зокрема, В. Гапоненка [32], В. Головешка [35], Д. Дандекара [70], В. Наконечного [147], С. Нестулі [153], О. Полисаєва [175], О. Слюсаренка [200], Г. Шляхтіної [239], особлива увага приділяється теоретико-методологічним засадам демократичного стилю лідерства, його становленню та розвитку, чинникам і особистісним якостям лідера, що забезпечують ефективне застосування цього стилю на практиці.

Результати здійсненого аналізу наукових позицій дослідників щодо демократичного стилю лідерства ми узагальнили у моделі демократичного лідерства як взаємодії лідера та послідовників, що міститься в додатку Б. У моделі відображені потреби, мотиви, цінності та принципи, на яких базуються процедури

демократичного лідерства під час спільного розв'язання завдань. Серед них виокремимо такі: прозоре та широке інформування, репрезентативна участь в ухваленні рішень, делегування повноважень, конструктивне розв'язання конфліктів, само- та взаєморефлексія. Зауважимо, що визначені процедури демократичного лідерства проявляються на практиці у синергетичній єдності, доповнюючи та підсилюючи одна одну, і ґрунтуються на шанобливому ставленні до гідності та прав людини як найвищих цінностей демократії.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу наукових джерел *демократичний стиль лідерства* пропонуємо розглядати як ціннісний феномен, базований на шанобливому ставленні до принципів прав людини та демократії та орієнтований на емпатійне спілкування, за якого лідер у міжособистісній взаємодії заохочує співпрацю та зацікавлену участь послідовників у розв'язанні завдань, необхідних для досягнення значущих для суспільної групи результатів.

Для кращого розуміння стратегії застосування демократичного стилю лідерства ми здійснили SWOT-аналіз, результати якого представлено у додатку В. Порівнюючи сильні та слабкі сторони внутрішнього середовища лідерства і зовнішні аспекти можливостей та загроз, припускаємо, що позитивні перетворення слабких сторін у сильні, а загроз у можливості відбуваються за умови цілеспрямованого індивідуального, корпоративного та системного навчання як інтеграційного процесу, адже задля здійснення демократичного лідерства лідер і послідовники мають володіти низкою непересічних якостей для ефективної взаємодії в певному контексті.

Отже, на основі дослідження сучасних різноаспектних виявів лідерства зазначимо, що переосмислення в суспільній свідомості сутності та значення загальнолюдських цінностей і глибше розуміння людьми своєї гідності сприяє формуванню нового ставлення до особистості лідера та його ролі, а тому зумовлює потребу у вихованні лідерських якостей, які б могли забезпечити здатність до лідерства на гуманістично-демократичних засадах [278].

Зважаючи, що у сучасному науковому дискурсі бракує єдиного підходу до тлумачення поняття «особистість», розглядаємо особистість як «динамічну,

відносно стабільну цілісну систему інтелектуальних, соціально-культурних та морально-вольових якостей людини» [76, с. 694]. Як бачимо, така структура якостей особистості позитивно корелює з виокремленням когнітивного, емоційного та соціального інтелекту людини, що, на нашу думку, має відобразитися у визначенні лідерських якостей.

Задля виділення смислотвірних компонентів та більш глибокого розуміння сутності лідерських якостей ми провели контент-аналіз українського наукового дискурсу довкола дефініцій цього поняття, результати якого представлені у додатку Г і свідчать, що сучасні наукові дослідження характеризуються багатоманітністю тлумачення поняття «лідерські якості».

Серед українських вчених поширеною є думка, що лідерські якості варто розглядати як «сукупність індивідуально-особистісних і соціально-психологічних особливостей (властивостей) особистості» [35; 172]. Водночас вважаємо, що таке тлумачення лідерських якостей є певною мірою суперечливим, адже: 1) поняття «особистісний» у довідковій літературі трактується як таке, «що стосується когонебудь як особистості» [199], тож соціально-психологічні властивості також варто зарахувати до особистісних; 2) якщо звернути увагу на індивідуальні особливості особистості, то зазвичай їх пояснення відбувається через соціально-психологічні характеристики, адже саме соціальне середовище зумовлює індивідуальні якості особистості. Крім того, у закордонних студіюваннях існують тенденції їх визначення через призму соціального інтелекту (наприклад, С. Заккаро [310]), або ж емоційного інтелекту (наприклад, Д. Гоулман та інші [273]).

З огляду на викладене, нас зацікавила наукова розвідка О. Олесюк, котра під час дослідження різних визначень лідерських якостей доходить висновку, що «лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості» [161, с. 373]. Однак при цьому дослідниця оминає інтелектуальні властивості особистості, які низка закордонних та українських учених вважає важливою складовою структури лідерських якостей [48].

Також на основі аналізу міждисциплінарної сукупності визначень лідерських якостей простежуємо тенденцію до здійснення їх трактування через такі поняття:

«якість», «риси», «властивість», «здібність», «характеристика». На наш погляд, конструктивною є думка Д. Алфімова, котрий на основі дослідження різних позицій науковців доходить висновку, що «всі розмежування понять «якість», «риси», «властивість» є відносними й умовними, однак їх тлумачення необхідне для з'ясування місця лідерських якостей у структурі особистості» [5, с. 153].

Дискусійним у науковому дискурсі залишається і питання структурування лідерських якостей. Тож подальшим завданням дослідження означеної проблеми став аналіз українських наукових розвідок, зокрема Д. Алфімова [4; 5], О. Беспарточної [9], Б. Головешка [35], В. Карманенка [91], Н. Ковальської [96], Л. Кожушко [100], О. Кокун [101], Б. Луценка [127], М. Лютого [128], В. Мун, С. Сахно [193], О. Олесюк [161], О. Павлюк [164], М. Пірен [173], Р. Сойчук [203], Р. Сопівника [205; 206], Н. Сушик [217], О. Тихомирової [220], Н. Хупавцевої [229], В. Ягоднікової [245] та ін. Узагальнення різних підходів до класифікації лідерських якостей відображено на рисунку 1.2.



Рисунок 1.2. Підходи до класифікації лідерських якостей [авторська розробка]

Як бачимо з рисунка 1.2, у сучасній науковій думці лідерські якості класифікуються:

- за природою походження: вроджені (пов'язані з притаманним людині домінантним типом темпераменту і передаються генетично) та набуті (формується

та розвиваються у людини під час соціалізації і здобуття освіти);

- за можливістю розвитку: статичні (не підлягають позитивним чи негативним змінам і розвитку) та динамічні (підлягають позитивним чи негативним змінам і розвитку);

- за значущістю: загальні (посилюють вірогідність того, що людина може бути лідером, однак не гарантують цього) та специфічні (пов'язані з впливом та взаємодією і необхідні для виконання безпосередніх функцій лідера);

- за спрямованістю прояву: спрямовані на себе (необхідні для самолідерства) та спрямовані на інших (необхідні для взаємодії з послідовниками);

- за характером прояву: постійні (є типовими для повсякденної практики лідера), ситуативні (проявляються в конкретних ситуаціях лідерства, але не є типовими для повсякденної практики лідера);

- за сутністю: фізіологічні (характеризують особливості зовнішнього вигляду, здоров'я, рухової активності лідера), інтелектуальні (корелюють з когнітивним інтелектом лідера), психологічні (корелюють з емоційним інтелектом лідера) та соціальні (корелюють з соціальним інтелектом лідера).

Додамо, що у міждисциплінарному науковому дискурсі існують численні спроби виокремити серед великого переліку лідерських якостей найбільш пріоритетні для ефективного лідерства. Одна із наймасштабніших спроб виявлення універсальних лідерських якостей була здійснена Р. Стогділлом на основі аналізу 142 досліджень лідерських якостей. Учений дійшов висновку, що основними якостями лідера слід вважати розум, перевагу над іншими, упевненість у собі, активність та енергійність, знання справи тощо [303].

Серед українських досліджень відповідної проблематики заслуговують на увагу спроби О. Олесюк виокремити найбільш повторювані лідерські якості [161]. Дослідниця, розглядаючи наявні психолого-педагогічні джерела з концепції «теорії рис», найбільш вагомими лідерськими якостями визначила «впевненість у собі, самовладання, переконливість, здатність (уміння) вирішувати конфліктну (стресову) ситуацію, організаторські здібності, самоорганізованість, спостережливість, товарицькість, наполегливість, ініціативність, енергійність,

активність, працелюбність, компетентність, особистий приклад у поведінці та діяльності» [161, с. 378].

Зауважимо, що з одного боку подібні спроби виокремити пріоритетні лідерські якості зазвичай набувають подальшої критики, адже не відповідають реальній практиці лідерства (набір тих чи тих лідерських якостей не гарантує того, що людина відбувається як лідер), а з іншого – визначають спрямованість на виховання найбільш вагомих лідерських якостей, які посилюють вірогідність того, що людина може бути лідером.

На основі аналізу наукових джерел констатуємо:

- лідерських якостей виявлено чимало, що пов'язано з існуванням різних тлумачень понять «лідер» і «лідерство», структури якостей особистості та самого поняття «якість»;
- спроби ієрархізувати лідерські якості, тобто виокремити серед них другорядні й ключові, що гарантують лідерство, є не зовсім вдалим, адже часто не підтверджуються подальшою практикою;
- значущість лідерських якостей залежить від контексту ситуації, адже успішність лідерства визначається здатністю проявляти потрібні якості у відповідних ситуаціях;
- на противагу переконанню у генетичній закладеності якостей лідера («лідерська обдарованість») домінує позиція, що лідерські якості виховуються під впливом процесу лідерства й набуттям відповідного досвіду, тож їх потрібно розглядати в динаміці та у зв'язку із соціальним контекстом;
- оскільки лідерські якості розглядаються з позиції самореалізації особи в ролі лідера в певному соціальному середовищі, або ж в певній професійній сфері, на диференціацію переліків домінантних лідерських якостей значною мірою впливає специфіка діяльності, через призму якої вони досліджуються.

Отже, за результатами наукового пошуку та послуговуючись визначенням якостей особистості, якого дотримується низка українських учених, а саме: якості особистості – це «змістовні ознаки особистості як форми існування психіки людини, яка є цілісною, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої

предметної діяльності і саморегуляції та наділеною власним унікальним й неповторним світом» [76, с. 1122], ми пропонуємо розглядати *лідерські якості* як порівняно стійку і водночас динамічну синергетичну сукупність інтелектуальних, психологічних та соціальних якостей особистості, необхідних для визнання за особою в суспільній групі позиції лідера та забезпечення ефективного лідерства.

У межах дослідження для нас становив інтерес з'ясувати розуміння учнями основної школи того, якими особистісними якостями має володіти сучасний лідер. Задля цього під час проведення «Школи розвитку soft skills» (School of soft skills development SSSD) для підлітків 12–15 років (серпень 2022 р., м. Біла Церква) була організована робота фокус-групи щодо визначення портрета сучасного лідера, участь в якій взяли 47 підлітків з Київської, Житомирської та Одеської областей. Робота фокус-групи складалася з таких етапів: 1) актуалізація розуміння учасниками понять «лідер» та «лідерство» через використання методу «Соціограма “Чотири кути”»; 2) індивідуальна робота над створенням портрета сучасного лідера (учасники мали визначити риси характеру, навички та вміння, а також відповідальність, яка покладена на лідера); 3) групова робота над створенням портрета сучасного лідера (учасники були об'єднані у групи по 5-6 осіб і презентували індивідуальні напрацювання, після чого випрацьовували спільне бачення групи); 4) презентація групових напрацювань портретів сучасного лідера та обговорення у колі.

За результатами обговорення підлітки дійшли висновку, що лідер першочергово повинен: бути розумним, гнучким, стресостійким, мати нестандартне мислення та розвинуте почуття гумору, бути улюбленцем фортуни і проявляти повагу до інших; мати такі риси характеру: сміливість, комунікабельність, пунктуальність, доброта, дружність, відповідальність, впевненість, терпеливість, емпатійність, перцептивність, рішучість, сміливість, стійкість, відкритість, наполегливість, працьовитість, чесність, активність, самостійність, людяність, дисциплінованість, надійність, щирість, цілеспрямованість, дбайливість, розважливність, винахідливість, уважність; володіти такими вміннями та навичками, як: ухвалювати правильні рішення,

згуртовувати та підтримувати людей, керувати людьми, спілкуватися з людьми, знаходити розв'язання нестандартних ситуацій, мотивувати, переконувати, підтримувати, притягувати людей, генерувати ідеї, співпрацювати з іншими, активно слухати, дослухатися до думок інших, знаходити спільну мову, вести за собою, організовувати та підтримувати команду.

Зауважимо, що учасники фокус-групи мали єдність думки у тому, яка відповідальність покладена на лідера. Підлітки вважають, що відповідальність лідера виявляється у таких складових: відповідальність за власні слова, рішення та дії, команду і результат. Така позиція є суголосною з науковою думкою про те, що лідерство проявляється у взаємозв'язку таких елементів: лідер – послідовники – середовище – завдання. Водночас кожен із презентованих портретів лідера містив перелік досить-таки відмінних лідерських якостей.

На основі аналізу найчастіше вживаних учасниками фокус-групи характеристик лідера, ми ранжували домінантні, на думку підлітків, лідерські якості у такій послідовності: відповідальність, сміливість, освіченість, емпатійність, чесність, креативність, вміння вести за собою, вміння працювати в команді, почуття гумору. З одного боку, такі результати ранжування лідерських якостей можуть викликати подив, адже, підлітки не винесли на перше місце вміння вести за собою або ж уміння працювати в команді, а більше акцентували на відповідальності лідера. Однак, якщо розглядати відповідальність як «особливий мотив людських учинків» [76, с. 125], то можемо припустити, що така позиція учасників фокус-групи зумовлюється позитивними зрушеннями у старшому підлітковому віці в мотивації до відповідальної поведінки. Остання, як стверджує С. Новіков, найбільше проявляється у «мотивах самоствердження, самопізнання, самореалізації та суспільних мотивах» [158, с. 53]. На наш погляд, це позитивно корелює з ключовими засадами самолідерства і такою характеристикою лідера, як проактивність. Також зазначимо, що висування відповідальності на перше місце в переліку лідерських якостей є характерним не лише для наукової думки, а й для практики лідерства, про що свідчить дослідження Д. Алфімова [5].

Результати опрацювання наукових джерел і роботи фокус-групи

демонструють, що відсутність єдності у розумінні того, які особистісні якості потрібно трактувати як специфічно лідерські, є притаманною як для наукового дискурсу, так і для практики лідерства, що спричинено ситуативністю цього явища.

Отже, поділяючи думку О. Павлюк, котра стверджує, що «лідерські якості переважно характеризуються в площині мотивації, комунікації, впливу на людей з метою досягнення спільних цілей діяльності» [164, с. 52], а також враховуючи те, що в сучасному розумінні лідерство має гуманістично-демократичне підґрунтя та суб'єкт-суб'єктне спрямування взаємодії лідера і послідовників, лідерські якості структуруємо у такі групи:

- *мотиваційно-вольові* – якості, необхідні лідеру для спрямування себе та мотивації інших на постановку і досягнення цілей (енергійність, красномовність, мотивація успіху, наполегливість, натхнення, оптимізм, самоконтроль, уміння управляти часом, упевненість у собі);

- *когнітивно-креативні* – якості, необхідні лідеру для продукування ефективних та оригінальних підходів до розв'язання завдань і ухвалення раціональних рішень (допитливість, інтелектуальна лабільність, інформаційна грамотність, когнітивна гнучкість, креативність, критичність мислення, розсудливість);

- *інтеграційно-діяльнісні* – якості, необхідні лідеру для налагодження ефективної співпраці в межах суспільної групи (готовність до співпраці, доброта, ініціативність, комунікабельність, розвиток інших, уміння дискутувати, уміння розв'язувати конфлікти, уміння організовувати);

- *емоційно-рефлексивні* – якості, необхідні лідеру для саморозвитку та налагодження ефективного спілкування в суспільній групі (вдячність, гумор, емпатія, рефлексивність, стресостійкість, точна самооцінка, уміння прощати);

- *етично-ціннісні* – якості, які стосуються доброчесності та етичності поведінки лідера (відповідальність, порядність, скромність, справедливість, толерантність, хоробрість, чесність).

Як підсумок, беручи до уваги презентоване групування лідерських якостей за значущістю на загальні та специфічні, ми вважаємо, що когнітивно-креативні та

емоційно-рефлексивні якості потрібно зарахувати до загальних, адже їх наявність не є вирішальною характеристикою лідера. Базовими специфічними лідерськими якостями, на нашу думку, є мотиваційно-вольові, які визначають вмотивованість і спроможність особи до лідерства. У контексті запиту на демократичний стиль лідерства набувають особливого значення інтеграційно-діяльнісні якості, розвиток яких має вирішальне значення для здійснення різних процедур лідерства. Автентичність лідерства визначають етично-ціннісні якості, що стають водночас і ціннісною надбудовою, і етичним підґрунтям у налагодженні, наприклад, за лідерства на гуманістично-демократичних засадах суб'єкт-суб'єктних відносин між лідером та послідовниками.

Зауважимо, що з огляду на результати наукового пошуку, які засвідчують різні погляди у визначенні домінуючих лідерських якостей, перелік якостей у кожній групі подано в алфавітному порядку.

**Підсумуємо.** Гуманістично-демократична трансформація у розумінні сутності феномену лідерства зумовлює потребу у вихованні лідерських якостей, які даватимуть змогу лідеру ефективно застосувати демократичний стиль у процесі здійснення розподільного лідерства.

## **1.2. Особливості виховання лідерських якостей учнів основної школи**

Віднайшовши в ході наукового пошуку відповіді на питання, що таке лідерство, хто такий лідер, яка його роль, які якості слід розцінювати як лідерські, вважаємо за доцільне коротко актуалізувати відповіді на питання: чи кожен спроможний або повинен бути лідером та чи можна виховати лідерів. Це дасть нам змогу визначити особливості виховання лідерських якостей учнів основної школи, залучаючи сучасний дискурс лідерології довкола окреслених проблем.

Поділяючи думку Р. Шарма [301], котрий стверджує, що право на лідерство та успіх дається всім від народження, вважаємо суттєвими для нашого дослідження виокремлені Д. Гоулманом, Р. Бояцісом та Е. Маккі три етапи становлення лідера, а саме: спостереження в ранньому дитинстві за людьми, до прикладу за вчителями,

які виконують роль лідера; практикування ролі лідера в певних дитячих та молодіжних соціальних групах з урахуванням попередньо отриманих прикладів; накладання на основу лідерства, отриману в дитинстві та юності, нової моделі поведінки в дорослому житті, зокрема на роботі [273]. Крім того, вчені визначили ключові аспекти імпліцитного та експліцитного навчання лідерства і зосередили увагу на тому, що підлітковий вік є одним із найбільш сприятливих періодів для ефективного виховання таких лідерських якостей, як: самоконтроль, прагнення до перемоги, співпраця та вміння переконувати.

В аналізованому аспекті пильної уваги заслуговують висновки Т. Елмора стосовно дітей та лідерства. Учений вважає, що: лідерами не народжуються – ними стають; у кожній дитині закладений потенціал лідера; найкраще лідерства навчаються в колективі; розвиток лідерства – це процес, а не миттєва подія; в сучасному світі кожному учню слід навчатися лідерству; дітям потрібен наставник, який допоміг би їм у процесі дорослішання пройти всі етапи лідерського зростання [268, с. 92].

Акцентуючи на потенційній можливості кожної людини стати лідером за сприятливої синергетичної єдності певних об'єктивних і суб'єктивних обставин, О. Пономарьов та О. Романовський, серед умов, що пробуджують латентні лідерські якості, виокремлюють такі: «сродна праця»; чітка мотивація на досягнення серйозного життєвого успіху; глибоко продумана й ретельно вибудована життєва траєкторія; сильні й чітко виражені морально-вольові характеристики; активний прояв творчих здібностей [188].

Ураховуючи зазначене, поділяємо думку Дж. Колонна, котрий стверджує, що уроки лідерства – це уроки людяності, оскільки «два процеси – ставати собою і ставати лідером – переплітаються і є взаємозалежними» [102, с. 216].

Варто додати, що на основі аналізу поглядів різних науковців та освітніх експертів на візію сучасної освіти, зокрема, Г. Гардера [270], К. Двеки [267], С. Кові [97], Д. Пінк [289], М. Расфельд [183], К. Робінсона [186], П. Салберга [191], М. Селімана [300] та ін., ми з'ясували єдність у визнанні вагомої ролі освіти у вихованні та соціалізації особистості, розвитку здатності до

самореалізації та лідерства [246].

Ураховуючи поступ у становленні лідера, зауважимо, що сучасний науковий дискурс та освітня практика акцентують на особливому значенні саме школи у вихованні лідерів. Цю позицію яскраво ілюструє думка П. Салберга, котрий стверджує, що «шкільні зміни мають спиратися на такі основи, як менше навчання у класі, персоналізоване навчання, зосередженість на соціальних уміннях, емпатії та лідерстві» [191, с. 212].

Зважаючи на трирівневість здобуття повної загальної середньої освіти в Україні (початкова освіта (початкова школа), базова середня освіта (основна (середня) школа), профільна середня освіта (старша школа)), у нашому дослідженні зосереджено увагу на процесі виховання лідерських якостей під час здобуття учнями освіти в основній школі. Зазначимо, що вік учнів основної школи є тотожним підлітковому віку.

За визначенням Організації Об'єднаних Націй, підлітковим віком вважається період з 10 до 19 років, який умовно розділяється на три етапи (10–12 років – молодший підлітковий вік, 13–17 років – середній підлітковий вік; 17–19 років – старший підлітковий вік або юність) [171, с. 3]. Утім у віковій психології та педагогіці існують різні підходи до визначення меж підліткового віку, на що вказують К. Журба [78], Н. Кудрявцева [116], В. Лугова [126], Л. Сафронова [192], О. Свириденко [194], К. Сингаївська [197], І. Черненко [233] та ін.

З опертям на позицію І. Беха [10, с. 680] ми окреслюємо підлітковий вік межами 11–15 років і зосереджуємо увагу на характеристиках, які визначають сенситивність цього вікового періоду до виховання лідерських якостей.

Загальновідомо, підлітковий вік характеризується стрімкими фізіологічними, психологічними та соціальними змінами, які супроводжуються декількома кризами особистісного становлення. У цьому віці в дітей з'являються певні новоутворення, зокрема відчуття дорослості (самоконтроль, самоусвідомлення, самовизначення, негативізм та прагнення до ризику) і формування «Ми-концепції» (гостра потреба у спілкуванні з однолітками, залежність від їхньої думки, визнання групових цінностей за власні). Тож поведінку підлітків зумовлюють такі психологічні

реакції, як: емансипація від впливу дорослих, спілкування з однолітками, поведінкові реакції, пов'язані з формуванням лібідо, та хобі-реакції [171].

Зауважимо, що дослідженню різних аспектів виховання лідерських якостей підлітків присвячено низку закордонних (Ф. Поділіто [290], Р. Раїмівна [293], Р. Хайгам [277], Дж. Чунг [259] та ін.) і українських (І. Бех [10; 11], О. Бондарчук [15], В. Дубатовк [74], Муковіз О. [213], С. Стрельбицька [211; 212; 213], Ж. Петрочко [169], С. Садохіна [190], Г. Тітова [221] та ін.) наукових розвідок.

Зважаючи на широкий науковий дискурс довкола окресленої проблеми, на особливу увагу заслуговує позиція І. Беха, котрий стверджує, що «лідерство як особливий статус особистості, що проявляється у груповій взаємодії» [10, с. 345] є важливим психологічним феноменом підліткового віку. Крім того, вчений виокремлює такі особливості взаємодії підлітків: група підлітків як одне ціле перебуває у взаєминах з іншими соціальними структурами, зокрема школою та громадою (актуалізується суб'єктність відносин та взаємодії «діти – дорослі»); кожна внутрішня структура групи підлітків характеризується певним рівнем інтегрованості, стійкістю лідерської позиції та кількістю лідерів (актуалізуються лідерські якості, зокрема інтеграційно-діяльнісні); у групі підлітків може існувати кілька лідерів, які мають лідерську позицію в певних ситуаціях (актуалізується розподільна модель лідерства та його демократичний стиль) [10; 11].

Відтак звернемося до наукового доробку з особистісно орієнтованого виховання І. Беха [10; 11] та виокремимо характеристики чутливості підліткового віку до виховання лідерських якостей з позиції попередньо визначених п'яти груп лідерських якостей.

*Чутливість підліткового віку до виховання мотиваційно-вольових лідерських якостей* характеризується спрямованістю підлітків на: сприйняття себе як особистості, яка має інтереси, бажання, потреби й погляди, що проявляється у здатності міркувати про себе у теперішньому та майбутньому часі; усталення уявлень про сенс життя та акме, що помітні у намаганні досягнути власний внутрішній світ й виробити життєвий план як певну систему пристосування; формування та контроль власної поведінки, що виражаються у вірі у власну

діяльність та прагненні ухвалювати самостійні рішення, активно обстоювати свої погляди, судження.

*Сенситивність підліткового віку до виховання когнітивно-креативних лідерських якостей* прикметне спрямованістю підлітків на: розвиток формально-логічного та абстрактного мислення, що проявляється у прагненні розвивати інтелект, розширювати кругозір, схильності до розмірковувань, порівнянь і протиставлень, формулювань і перевірки гіпотез, послуговуванні абстрактними ознаками; надання знанням нового соціального змісту, що помітне в посиленні інтересу до соціальних і особистісних питань, підданню внутрішньому моральному оцінюванню, саркастичній критиці сучасних політичних, соціальних і релігійних систем, спробі будувати власні; утвердження в середовищі однолітків і дорослих, що позначається в прагненні до поінформованості, інтерпретацій, коментування здобутої інформації.

*Сенситивність підліткового віку до виховання інтеграційно-діяльнісних лідерських якостей* особлива спрямованістю підлітків на: самоактуалізацію та міжособистісну близькість як єднання, що виявляється у поцінуванні дружби, базованої на взаємодовірі, доброті, взаємопідтримці, спільності інтересів, та в увідповідненні власної поведінки потребам іншої людини; співробітництво, що полягає у відкритості до набуття організаторського досвіду через розширення кола спілкування з однолітками, розбудові з ними кооперативних стосунків і спільної соціально значущої діяльності; розбудову відносин з високо авторитетними дорослими, що помітне у позитивному ставленні до їх наставництва, якщо воно засноване на розумній опіці.

*Сенситивність підліткового віку до виховання емоційно-рефлексивних лідерських якостей* визначається спрямованістю підлітків на: розвиток самосвідомості через активну практику аналізу і самоаналізу, що дає змогу усвідомити свою індивідуальність та робить внутрішній світ більш абстрактним і складним; послаблення зв'язку із дорослими та залежність поведінки від впливу ровесників, що супроводжується побудовою відносин із ровесниками на основі формування гендерно змішаних груп; відкритість до соціального оцінювання, що

проявляється в набутті відповідного досвіду через належність до групи, яка характеризується суспільно значущими соціальними відносинами.

*Сенситивність підліткового віку до виховання етично-ціннісних лідерських якостей* прикметне спрямованістю підлітків на: зайняття нової соціальної позиції, що зумовлено внутрішньою готовністю до прийняття дорослих норм життєдіяльності; усвідомлення розбіжності між дійсним і можливим через піддання сумнівам цінностей дорослих; усвідомлене ставлення до власної поведінки та розвитку відчуття провини, що проявляється у виникненні поваги до гідності особистості, прагнення поваги до себе.

Як підсумок, підлітковий вік характеризується відкритістю до становлення та появи нових особистісних якостей, зокрема і лідерських. Це зумовлено самоактуалізацією та соціальною спрямованістю самореалізації як головними мотиваційними чинниками життєдіяльності підлітків, а отже, вагомим потенційним поступом розвитку когнітивного, емоційного та соціального інтелекту.

Водночас зазначимо, що в цей період становлення особистості існують певні суперечності, на які варто зважати, щоб процес виховання лідерських якостей учнів основної школи був ефективним.

Ураховуючи, що потреба в саморозвитку є однією із ключових характеристик підлітків, першочергово нашу увагу привернула суперечність, виокремлена Г. Мешко, а саме «протиріччя між потребою в саморозвитку і несформованою здатністю до здійснення даного процесу» [138, с. 95]. Дослідниця уточнює, що «при вродженому інтересі до власної особистості і питань саморозвитку у підлітків немає відповідних знань, практичного досвіду, навичок саморозвитку» [138, с. 95]. На нашу думку, ця суперечність актуалізує розвивальний характер виховання, що має бути спрямоване на формування спроможності підлітків до цілеспрямованого саморозвитку. Водночас В. Коротенко та О. Хомич, зауважуючи, що потреба саморозвитку актуалізується саме в підлітковому віці, вказують на існування проблеми готовності дорослих, зокрема педагогів, до супроводу саморозвитку учнів, педагогічними основами якого є відмова від авторитаризму, розуміння

особистісної неповторності учня, вивчення його індивідуальних особливостей, стимулювання особистості підлітка до саморозвитку [114].

У контексті активізації в підлітковому віці соціального розвитку особистості, І. Бех наголошує на існуванні двох суперечностей, які визначають її спрямованість: суперечність, пов'язана зі сприйняттям людини або як засобу, або як самоцінності, що визначає відносини особистості із суспільством (сприйняття людини як самоцінності є сприятливим для формування емпатійності, почуття відповідальності, тенденції до співробітництва, до діалогу у взаєминах); а також суперечність, пов'язана зі сприйняттям підлітком грошей і домінуванням споживацьких чи продуктивно-творчих тенденцій (позитивна соціальна позиція є сприятливою для формування працелюбності, соціальної творчості, уваги до окремих наслідків своєї діяльності) [10, с. 676].

На основі опрацювання наукової розвідки С. Новікова, ми вважаємо за доцільне доповнити вищезазначені суперечності ще однією, пов'язаною з вихованням відповідальності в підлітків та становленням самосвідомості підлітка, що виражається в розвитку почуття дорослості. З одного боку, цей вік характеризується актуалізацією в поведінці підлітків «соціальної відповідальності як можливості і необхідності відповідати за себе і за справу на рівні дорослої людини» [158, с. 53], а з іншого – домінуванням, негативізму, прагматизму та егоїстичного самовираження в мотивації поведінки підлітків. Дослідник акцентує на низці зовнішніх факторів, що, як свідчить практика, зазвичай негативно впливають на виховання в підлітків відповідальності і пов'язані із певними суперечностями у взаємовідносинах «підлітки – вчителі» (домінування авторитарного стилю педагогічної взаємодії); «підлітки – підлітки» (викривлення уявлення про дружбу, солідарність); «підлітки – батьки» (обмеження сфер відповідальності підлітків).

Крім того, важливою для нашого дослідження є виокремлена С. Новіковим проблема схильності підлітків до формування «хибного уявлення про лідера як такого, хто вирізняється серед загальної маси учнів, має яскраво виражені якості організатора, найчастіше спрямовані на створення конфлікту між учнями і

вчителями» [158, с. 54]. Дослідник привертає увагу до необхідності вияву неформального лідера в маргінальній групі підлітків, «залучення його до процесу виховання відповідальної поведінки і безпосереднього впливу через нього на всю групу» [158, с. 54].

Варто розглянути ще одну суперечність, пов'язану з таким компонентом лідерських якостей, як вміння організовувати. Спираючись на наявні погляди в науковій думці та враховуючи сучасні виховні практики, підлітковий вік потрібно вважати сприятливим для розвитку організаторських якостей. Водночас А. Поденко звертає увагу на наявну суперечність, яка полягає «з одного боку, між складною структурою соціальної ситуації розвитку і вимогами, які вона ставить до організаторських здібностей особистості підлітка та недостатнім рівнем організаторських умінь підлітків. З іншого боку, складна будова соціальної ситуації розвитку та її вимоги до особистості підлітка можуть спричинити активізацію в даному віці розвитку саме організаторських здібностей» [174, с. 22].

Розмірковуючи над іншими можливими суперечностями підліткового віку, важливими в контексті проблематики нашого дослідження, ми зацікавилися «теорією поколінь», відповідно до якої сучасні підлітки є представниками «покоління зумерів» (2000 рр. – дотепер), яке є першим, хто по-справжньому виріс в епоху смартфонів і соціальних мереж [263].

В. Магда, досліджуючи питання формування лідерських якостей підлітків як передумову успішної соціалізації особистості, стверджує, що це покоління характеризується відповідальністю, увагою до екологічних проблем, здатністю обробляти великий обсяг інформації, вмінням виділяти важливе та усвідомленням свої бажань, та привертає увагу до таких ознак, як: нетерплячість, схильність до швидкого дорослішання та залежність від інтернету [129, с. 154–156].

Наголошуючи на тому, що для покоління зумерів інформаційні системи відіграватимуть надзвичайно важливу роль у їхньому житті, Р. Сойчук зауважує, що це покоління вирізняється такими особливостями: підвищене візуальне сприйняття інформації; швидкість та мобілізація, непосидючість, гіперактивність, складність концентрації на одному завданні; життя у єдності віртуального і

реального світів; перевага спілкуванню онлайн; здатність здобувати перехресну освіту, глобальне мислення, потяг до досліджень і розробок; поцінування мінімалізму та ощадливості; володіння методами досягнення, розвинена інтуїція, швидкість ухвалення рішень; працьовитість і прагнення стабільності, самостійності та самоствердження, розраховування на себе та свої сили; високий рівень толерантності до інакшості, поцінування комунікації; прагнення упевнено, спокійно вдосконалювати світ [202, с. 223].

Н. Макаренко, Н. Токарева та В. Шамне актуалізують проблему виявлення недостатнього рівня якостей лідера в особистісному профілі підлітків, зокрема, організаторських і комунікативних здібностей, та наголошують на існуванні проблеми, пов'язаної з прогресуванням інтернет-залежності, що проявляється у «відмінності між психологічними особливостями особистості підлітка в системі реальних взаємовідносин та особливостями віртуальної самопрезентації» [216, с. 146].

Зауважимо, що ґрунтовне дослідження проблем кіберсоціалізації в підлітковому та юнацькому віці здійснила Ю. Асеєва. Дослідниця розглянула такі її прояви, як-от інтернет-адикція, кіберадикція та гаджет-адикція [6, с. 77]. На думку вченої, глобальна комп'ютеризація зумовлена не лише легкодоступністю і зручністю електронних пристроїв, а першочергово – соціально-антропогенними факторами, адже «електронні девайси дозволяють з легкістю здійснити пошук інформації, розширюють можливості взаємозв'язку та міжособистісного спілкування, що економить час, розширює можливості виконання професійної чи навчальної діяльності, дозволяє отримувати, зберігати та обробляти гігантські масиви інформації» [6, с. 83]. Також дослідниця звертає увагу на те, що спробу підлітків реалізувати свої базові потреби, зокрема у спілкуванні, визнанні, повазі, самореалізації та самоактуалізації, саме у віртуальних мережах, активізує важке сприйняття серед дорослих підліткового почуття дорослості [6, с. 83].

Схожої думки дотримується Ю. Рукштель, котра у науковій розвідці про психологічні особливості фабінгу в підлітковому віці звертає увагу на ризики цього віку, які провокують втечу до віртуальної реальності. До них дослідниця зараховує

появу в підлітків «почуття неповноцінності, або некомпетентності, сумнівів у своїх здібностях або у статусі серед однолітків» [188, с. 147].

Резюмуючи, варто виокремити ще одну суперечність: підлітковий вік – відкритий до формування соціальної спрямованості особистості, тобто розбудови взаємин між «я» та «ми», що є позитивною умовою для виховання лідерських якостей підлітків; водночас цей вік характеризується наявними ризиками спрямованості особистості на соціальну ізоляцію, що проявляється прогресуючими серед підлітків інтернет-адикцією, кіберадикцією та гаджет-адикцією.

У цьому контексті нам імпонує думка Ю. Асєєвої, котра наголошує: «у ланцюжку «підліток – комп'ютер – інтернет» можливі два варіанти розвитку взаємозв'язку: позитивний та негативний» [6, с. 89]. Спираючись на Концепцію виховання дітей та молоді у цифровому просторі [112, с. 9–11], а також враховуючи той факт, що підлітки вільно володіють цифровими технологіями, ми зосередимо увагу на можливостях використання позитивного виховного впливу цифрового простору. Перспективи досяжності цього, на наше переконання, простежуються в синхронізації процесу розвитку «здатності вирішувати за допомогою цифрових сервісів (краудкарт (*crowdmaps*)) життєві проблеми та задачі щодо задоволення соціальних потреб і запитів» [112, с. 26] і процесу виховання лідерських якостей.

На наш погляд, нейтралізувати можливі негативні наслідки виокремлених суперечностей підліткового віку, і таким чином ефективно використати його сенситивність до виховання лідерських якостей, можна завдяки дотриманню в процесі виховання загальноприйнятих і специфічних для виховання лідерських якостей принципів та підходів до виховання. Отож, для нас важливі дослідження принципів та підходів, які становлять методологічну основу сучасного виховання і є основоположними стосовно виховання лідерських якостей.

Зауважимо, що у постіндустріальному суспільстві активного розвитку набуло особистісно орієнтоване виховання, методологія якого ґрунтується на «сукупній реалізації і взаємному доповненні множини сучасних парадигмальних підходів» [76, с. 691], серед яких чільне місце посідають аксіологічний,

особистісний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний та синергетичний підходи. Важливим в контексті нашого дослідження є те, що особистісно орієнтоване виховання є «типом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в якій власні зусилля особистості мають домінуюче значення» [76, с. 691], а «методами особистісно орієнтованого виховання виступають розуміння, діалог, співпраця, педагогічна підтримка» [76, с. 691].

Заслуговує на увагу наукова позиція В. Ягоднікової, котра розглядаючи виховання як базовий теоретико-методологічний конструкт педагогіки та освіти, стверджує, що «виховання учнів у нових реаліях вимагає переосмислення самого явища виховання, визначення і обґрунтування методологічних основ його організації і здійснення в умовах трансформації сучасної освіти» [241, с. 303]. Крім того, вчена зазначає, що виховний процес слід розглядати як «цілеспрямовану педагогічну взаємодію, в ході якої здійснюється закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку суб'єктів взаємодії» [241, с. 11].

Також у контексті нашого дослідження цінними виявляються виокремлені В. Ягодніковою засадничі ідеї, покладені в основу сучасного розуміння сутності процесу виховання та які відповідно мають бути враховані в процесі виховання лідерських якостей учнів основної школи. Серед них на особливу увагу заслуговують такі позиції, як: суб'єкт виховного процесу є творцем самого себе, власних обставин життя; активна особистісна позиція суб'єктів виховного процесу виявляється у праві вільного вибору, самостійності, ініціативності; особистісна спрямованість виховання передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини, активну взаємодію всіх учасників виховного процесу, їхню творчу співпрацю [243]. До того ж, акцентуючи, що суб'єктами виховного процесу виступають всі учасники освітнього процесу, серед важливих принципів виховання в умовах освітніх змін дослідниця вбачає гуманізацію і демократизацію, суб'єктність, здоров'язбережувальну спрямованість, варіативність, гнучкість, інноваційність, свободу, відповідальність, самоактивність й саморегуляцію [243].

Варто взяти до уваги, що сучасні тенденції розуміння сутності виховання, підходів до його здійснення, мети, завдань і прогнозованих результатів віднайшли

своє відображення в Концепції Нової української школи [157], Законах України «Про освіту» [179] та «Про повну загальну середню освіту» [180]. Зокрема, переосмислення місії сучасної школи має орієнтуватися на такі основоположні засади сучасної освіти: новий зміст, заснований на формуванні компетентностей та наскрізних умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві; дитиноцентризм, орієнтація на потреби учня в освітньому процесі; наскрізний процес виховання, який покликаний формувати цінності; педагогіка партнерства [157].

Додамо також, що сучасне українське законодавство у галузі освіти синергетично з сучасною науковою думкою не лише визначає виховний процес як невіддільну складову освітнього процесу, а й акцентує на тому, що єдність навчання, виховання і розвитку учнів забезпечується спільними зусиллями всіх учасників освітнього процесу [180].

Наразі, зосереджуючись на меті виховання сучасної шкільної освіти, зауважимо, що кожний новий виток розвитку українського суспільства мав певний вплив на формування виховного ідеалу, тобто тих якостей особистості, які повинні бути сформовані або розвинені як наслідок здійснення виховного процесу.

Нині наша держава, перебуваючи у стані активних демократичних перетворень і здійснюючи нові кроки для поступу в політичній, економічній, культурній та соціальній сферах життєдіяльності, гостро потребує «освічених, всебічно розвинених особистостей, відповідальних громадян і патріотів, інноваторів, здатних змінювати навколишній світ» [157, с. 6]. Саме тому орієнтиром для визначення виховного ідеалу Нової української школи є особистість, яка зможе «взяти відповідальність за себе, за розвиток і добробут країни та всього людства» [157, с. 19].

Більше того, ураховуючи сучасні тенденції у розумінні феномену лідерства та апелюючи до концептуальних засад сучасної шкільної освіти, вважаємо, що сучасна українська школа ціннісно, змістовно та процесуально налаштована на виховання особистості-лідера. Одним із підтверджень нашої думки може бути певна синергетичність змісту ключових компетентностей, а також наскрізних

умінь і навичок, формування яких передбачено в учнівства, та якостей, які мають бути притаманними особистості-лідеру [56; 61].

У цьому контексті пильної уваги заслуговує науковий доробок Д. Алфімова. Учений, наголошуючи на безперервності системи виховання лідерських якостей, зазначає про необхідність дотримання таких принципів, як: загальність освіти й виховання, що забезпечує рівень вихованості кожної людини, незалежно від віку, статі тощо; гнучкість і розмаїтість форм виховання, що забезпечують умови для оптимального розвитку особистості, її лідерських якостей; зв'язок виховання з працею, як фізичною, так і розумовою; безперервність виховання лідерських якостей протягом усього активного життя людини; багатоваріантність змісту виховання; розвивальний характер виховання й навчання; випереджальний характер змісту й спрямованості виховних процесів стосовно потреб суспільної практики [5]. Також дослідник виокремлює перелік специфічних методологічних підходів до виховання лідерських якостей особистості в умовах загальноосвітньої школи, серед яких: системний, діяльнісний, проблемно-цільовий, особистісно-орієнтований, екзистенційний, компетентнісний та послідовний [5].

Отже, у сучасних принципах та підходах до виховання лідерських якостей простежується наукова позиція, що особистість виховується у процесі діяльності. Так, акцент робиться на суб'єктності вихованців та забезпеченні таких педагогічних умов, за яких ця суб'єктність була б репрезентативною, тобто мала б реальні можливості проявлятися в конкретних діях. Тож констатуємо, що виховання лідерських якостей учнів основної школи залежить від змісту та способів організації діяльності, до якої вони залучені. З-поміж таких видів діяльності Н. Сушик виокремлює навчальну, виховну, дослідницько-пошукову, проектну, громадську та представницьку [217, с. 114].

З огляду на це цілком погоджуємося з Д. Алфімовим, який наголошує, що «школа має перейти від виховної роботи, побудованої на проведенні окремих заходів, які часто-густо не пов'язані між собою із змістом діяльності дитини у школі, сім'ї, групі ровесників, в суспільстві, у його соціальному та інформаційному оточенні, до системного духовно-морального розвитку і виховання учнів» [3, с. 12].

Зважаючи, що ефективність виховного процесу забезпечується завдяки використанню тих чи інших виховних технологій, нам імпонує наукова позиція І. Беха, котрий наголошує, що виховні технології мають забезпечувати розвивальне виховання та аксіологічний його тип, а особистісно орієнтоване виховання має стояти на трьох позиціях – розуміння, визнання та прийняття дитини [10; 11; 12]. Учений зазначає, що «лише технологія, якій властиві високоефективні суспільно значущі перетворювальні можливості, здатна здійснити конструктивний, випереджальний вплив на існуючу виховну практику» [12, с. 163].

Також варта уваги думка А. Сембрат, котра, досліджуючи особливості функціонування особистісно орієнтованої технології виховання в освіті, акцентує на тому, що «в контексті системи гуманістичного типу виховання особистість школяра розглядається як загальнолюдська цінність» [191, с. 195], і визначає необхідність підвищення розвивальної ефективності виховання.

Цінними в аналізованому аспекті проблеми виховання є виокремлені Ш. Кові сім звичок високоефективних підлітків, що подані у формі порад: займай проактивну позицію (бери на себе відповідальність за власне життя), починаючи, думай, що вийде (визнач своє призначення і свої цілі в житті), першою чергою – першочергове (упорядкуй пріоритети, найважливіше роби спочатку), думай про виграш для всіх (дбай, щоб усі скористали), старайся зрозуміти інших, потім шукай розуміння (уважно прислухайся, що кажуть люди), знаходь синергію (об'єднай зусилля з іншими, тоді досягнеш більшого), гостри пилку (постійно самовідновлюйся) [98, с. 5]. Як бачимо, цей путівник підлітка до успіху є своєрідною інструкцією до саморозвитку, адже, на думку розробника, сім звичок дають змогу підліткові опанувати життя, покращити стосунки з друзями, ухвалити розумні рішення, визначити цінності, встигнути більше за короткий час, підвищити впевненість у собі та бути щасливою людиною [98, с. 9].

Ми вважаємо, що названі звички певною мірою окреслюють цілі та прогнозовані результати розвивального спрямування виховання, адже актуалізують особистісний підхід у вихованні, тобто «ставлення до вихованця як до особистості і відповідального суб'єкта власного розвитку» [7].

Слушною постає порада О. Бєвза, котрий наголошує, що в особистісно орієнтованому вихованні передбачається педагогічна підтримка саморозвитку, та зауважує: «якщо педагог хоче досягнути прагнення дітей до розвитку, необхідно включати в цей процес їх власні сили, домогтися виявлення у них внутрішнього стимулу руху вперед» [7].

Зазначимо, що в огляді теоретичних джерел виокремлено кілька важливих наукових позицій, котрі в синергетичній єдності визначають розвивальну спрямованість виховання лідерських якостей в учнів основної школи [39]. Так, В. Чертов наголошує, що під час саморозвитку особистості важливу роль відіграє набуття досвіду здійснення будь-якої діяльності та рефлексія [234]. С. Кузікова вважає, що груповий процес, з урахуванням групової динаміки, є природним шляхом розвитку і саморозвитку особистості [117, с. 119]. В. Кротенко та О. Хомич виокремлюють як сприятливі чинники розвитку особистості учнів опертя на їхню самодіяльність і самостійність, розширення соціально значущої діяльності, підвищення ефективності самоврядування та наставницьку підтримку дорослих [114, с. 113].

Таким чином, з огляду на актуалізацію гуманістично-демократичних засад виховання сучасні виховні технології кваліфікуються як особистісно орієнтовані та розуміються як науково обґрунтований засіб, що містить необхідні й достатні умови для розвитку та реалізації особистісного потенціалу вихованця, свідомого залучення його до системи вироблених людством цінностей; як умови, що мають забезпечувати повноцінний морально-духовний розвиток особистості; як створена педагогом модель організації виховного процесу з послідовною організацією на певну систему цілей, доцільну послідовність у їх досягненні та на психологічно виважену гуманістичну суб'єкт-суб'єктну взаємодію [76, с. 117].

На основі наявної практики зауважимо: процес виховання лідерських якостей учнів основної школи, який ґрунтується на переважному використанні технологій, що мають одноразовий, хоч іноді й пролонгований у часі характер (наприклад, тренінги, школи лідерства, майстер-класи тощо), дещо втрачає свою ефективність, якщо вони не поєднуються з технологіями, що сприяють створенню умов для

повсякденного досвіду спільнолідерства (проектна, громадська та представницька діяльність) [44;53; 51; 66; 63; 248].

Цю позицію підтверджує низка закордонних та українських наукових розвідок відповідної проблематики. Зокрема таку думку поділяє С. Ембер, котрий наголошує на тому, що учні формуються як лідери, коли їм надається можливість для практики лідерства, а саме можливість «працювати разом, формувати стосунки, розв'язувати проблеми та переживати складні ситуації» [252, с. 30].

Отже, за результатами наукового пошуку та на основі наявної практики створення умов для набуття особистісного досвіду лідерства учнів основної школи варто розглядати з таких позицій:

- як суб'єктів освітнього процесу (особистісний аспект), що передбачає активну взаємодію учнів і вчителів у спільнотворенні освітнього процесу через застосування діалогічного стилю педагогічного спілкування та демократичність стилю керування освітнім процесом;

- як суб'єктів процесу управління закладом освіти (організаційний аспект), що передбачає репрезентативну взаємодію учнів та інших учасників освітнього процесу в громадському самоврядуванні в закладі освіти через діяльність учнівського самоврядування;

- як суб'єктів процесу місцевого самоврядування (громадянський аспект), що передбачає активну взаємодію підлітків та дорослих як жителів громади в реалізації місцевої дитячої та молодіжної політики;

- як суб'єктів процесу міжособистісних взаємовідносин (соціальний аспект), що передбачає взаємодію між членами суспільної групи, до якої належать учні, базовану на емпатійному спілкуванні та етичному використанні влади при ухваленні рішень.

Таким чином, важливим для нас завданням є визначення виховного середовища, в якому здійснюється процес виховання лідерських якостей учнів основної школи. У науковій довідковій літературі виховне середовище розглядається як «цілісна система взаємопов'язаних компонентів виховного впливу на особистість, що утворює виховний простір» [76, с. 118]. Водночас в

контексті виховання лідерських якостей учнів основної школи ми вважаємо за доцільне розглядати *виховне середовище* як цілісну систему цілеспрямованої педагогічної взаємодії суб'єктів виховання, що утворює виховний простір, складовими якого є освітній та управлінський процеси ЗСО та найближче життєве середовище учнів. До такого висновку дійшли, враховуючи, що: у сучасному розумінні освітнього процесу ЗСО виховний процес є його наскрізною складовою; управлінський процес за своєю суттю має виховне тло, адже базується на взаємодії (комунікації та кооперації) учасників освітнього процесу; найближче життєве середовище є простором для різних видів освітньої та суспільно значущої діяльності учнів [62].

З огляду на це заслуговує на увагу думка С. Кові, котрий у програмі «Лідер у мені» виокремлює три шляхи, яким чином школа може посприяти становленню учнів як лідерів, а саме: «наділяти їх обов'язками лідера і відповідальністю, цінувати їхню думку, допомагати їм знайти свій голос» [97, с. 97].

Отже, за результатами аналізу сучасного розуміння сутності виховного процесу, на наш погляд, ефективне виховання лідерських якостей учнів основної школи стає можливим завдяки запровадженню у виховну практику:

- *особистісного підходу* (нерозривно пов'язаний із синергетичним підходом та передбачає підтримку й розвиток суб'єктних властивостей та індивідуальності дитини [76, с. 691]) завдяки ставленню педагогів до учнів як до суб'єктів виховного процесу;

- *аксіологічного підходу* (нерозривно пов'язаний із культурологічним підходом та передбачає розгляд людини як головної цінності і мети виховання [76, с. 691]) через розвиток ціннісних орієнтацій та особистісних переконань учнів, важливих для здійснення лідерства на гуманістично-демократичних засадах;

- *компетентнісного підходу* (нерозривно пов'язаний з діяльнісним підходом і передбачає розвиток людиною компетентностей у тій чи тій сфері життя під час виконання певних дій [76, с. 251]) через створення можливостей для набуття учнями досвіду лідерства.

За результатами наукового пошуку наголошуємо на необхідності під час

виховання лідерських якостей учнів основної школи дотримання принципів *поступальності* (наступність процесу виховання на рівні початкової, основної та старшої школи), *наскрізності* (використання у синергетичній єдності виховного потенціалу освітнього та управлінського процесів ЗЗСО, а також найближчого життєвого середовища), *демократичності* (побудова взаємин між суб'єктами виховного процесу на взаємній повазі та діалозі), *релевантності* (відповідність цілей, змісту та процесу виховання потребам, можливостям та інтересам вихованців), *розвивальності* (розгляд виховання у синергетичній єдності з навчанням та розвитком вихованців) процесу виховання.

**Підсумуємо.** Виховання лідерських якостей учнів основної школи потребує застосування таких виховних технологій, які активізували б виховний потенціал синергетичної єдності різних складових виховного середовища з дотриманням принципів поступальності, наскрізності, демократичності, релевантності, розвивальності в межах реалізації особистісного, аксіологічного та компетентнісного підходів до виховання.

### **1.3. Потенціал е-партисипативного проєктування щодо виховання лідерських якостей учнів основної школи**

У науковому колі побутує думка про те, що педагогіка ХХІ століття – це проєктна педагогіка, в основу якої за О. Коберник «покладена прогресивна теорія навчання і виховання» [95, с. 111]. Зважаючи, що в сучасному розумінні виховний процес виходить за межі звичного трактування, переважно базованого на проведенні системи виховних заходів, розглянемо потенціал виховання лідерських якостей учнів основної школи у е-партисипативному проєктуванні.

Передусім зауважимо, що поняття «е-партисипативне проєктування» є інтеграційним новоутворенням для сучасного наукового дискурсу, виникнення і застосування якого зумовлено стрімкими різноплановими змінами в практиці організації виховного процесу, що відбуваються у відповідь на виклики та потреби освіти сьогодення. Тож, ставимо за мету сформулювати визначення цього поняття

через розгляд його смислотвірних складових у такій послідовності: «проект» – «проектування» – «партисипація» – «е-партисипація» – «партисипативний проект» – «партисипативне проектування» – «е-партисипативне проектування».

Спочатку розглянемо поняття «проект» (з лат. *projectus* – «кинутий вперед»), яке є міждисциплінарним і, як стверджують Н. Клясен та Г. Литвиненко, зазвичай у науковій літературі розглядається як «обмежена в часі цілеспрямована зміна окремої системи з встановленими вимогами до якості результатів і можливими обмеженнями витрат засобів і ресурсів та специфічною організацією діяльності для досягнення цілей» [124, с. 111]. При цьому вчені наголошують, що проекти мають такі характеристики: цільова спрямованість, унікальність, одноразовий характер, часовий горизонт дії, кількісна вимірюваність.

На основі проаналізованих наукових джерел зауважимо, що в контексті інтеграційного розвитку сучасного суспільства, науки та освіти поняття «проект» активно використовується в педагогічній науці та освітній практиці, постійно набуваючи нових значеннєвих обрисів і тим самим актуалізуючи науковий дискурс довкола свого тлумачення та тлумачення суміжних з ним понять, як-от: «проектування», «проектна діяльність», «освітній проект», «педагогічний проект», «проектна технологія», «метод проектів» тощо. Це підтверджують наукові доробки О. Ванівської [18], Д. Губаревої [67], Т. Гуменюк [68], С. Давидової [69], О. Коберник [94], Є. Коростельової [104], С. Купчак [119], Г. Литвиненко [124], Л. Мартинець [130], О. Слободяник [194], К. Степанюк [204], М. Уйсімбаєвої [224] та інших дослідників.

Звертаючись до напрацювань Н. Клясен і Г. Литвиненко, зазначимо, що нині в шкільній практиці проект розглядається у кількох аспектах: метод навчання на уроці та в позаурочний час; форма організації освітнього процесу (альтернатива традиційній класно-урочній системі); метод дослідно-пошукової діяльності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації та самоосвіти [124].

Поняття «проектування» в освітньому науковому дискурсі також має низку тлумачень і, зокрема, розглядається як: початкова фаза проекту [103]; різновид проблемно-розвивального навчання, засіб реалізації особистісно орієнтованої

педагогіки [68]; вид діяльності з певною соціальною функцією [215]; спосіб конструювання, планування та здійснення задуму [2]; творча побудова й реалізація педагогічних ідей з перетворення та вдосконалення освітньої системи, послідовна структурована діяльність з розв'язання певної проблеми [237]; один із основних компонентів професійної діяльності вчителя, механізм здійснення та розвитку інноваційної діяльності [198] тощо. Відтак нам імпонує позиція Т. Комар, котра, ототожнюючи проєктування та проєктну діяльність, стверджує, що в педагогіці проєктну діяльність слід розглядати в аспекті діяльності педагогів та в аспекті діяльності учнів [103].

На основі аналізу наукових джерел та враховуючи поліваріантність тлумачення базових для нашого дослідження понять, тлумачитимемо проєкт як «організаційну форму цілеспрямованої діяльності» [198, с. 236], проєктування як «спосіб конструювати, планувати та здійснювати задум, намір» [2], а проєктну діяльність як «конструктивну і продуктивну діяльність особистості, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проєкту» [224, с. 259].

У контексті нашого дослідження поняття «проєктування» та «проєктна діяльність» розглядаємо як тотожні [103, с. 105]. Крім того зауважимо, що відрізок часу в межах початку і закінчення проєкту, тобто межі проєктної діяльності, заведено називати «життєвим циклом проєкту», який має усталену структуру. О. Коберник наголошує, що «розроблення проєкту здійснюється поступово з дотриманням певних етапів, кожен з яких вирішує відповідні завдання, має логічно завершений зміст, чітко визначені часові межі, а також передбачає різні за змістом види діяльності вчителя (викладача) та учня (студента)» [94, с. 18].

Звертаючись до напрацювань О. Ванівської та Р. Преснера, виокремлюємо такі етапи життєвого циклу проєкту: «пошуковий (тема, пошук проблеми, її аналіз); аналітичний (аналіз зібраної інформації, пошук способів досягнення мети, складання плану реалізації проєкту, поетапне планування роботи); практичний (реалізація запланованих кроків, поточний контроль); демонстраційний (підготовка демонстраційного матеріалу, демонстрація проєкту); підсумковий

(аналіз роботи над проєктом, оцінення самого проєкту)» [18, с. 65]. Така поетапність є базовою за своїм змістом у різних сферах застосування проєктної діяльності в освіті, водночас у результаті подрібнення процесів або їх певних особливостей може адаптуватись та відрізнятися за кількістю етапів та їх назвами. Наприклад, у наукових дискурсах і практиці проєктування в освіті можна зустріти такі назви етапів реалізації проєкту: ініціювання, планування, реалізація, завершення [71]; підготовчий етап, організаційний етап, діяльнісний етап, презентативно-оцінний етап [67]; підготовка, планування, виконання, презентування, оцінювання [119]; підготовча фаза, фаза планування, фаза реалізації, фаза завершення [124].

Для розуміння особливостей проєктної діяльності заслуговує на увагу акцентуація Т. Гуменюк на синергетичності проєктування та психологічної функціональної системи діяльності, що розглядається вченою через взаємовідповідність: аксіологічність проєктної діяльності – мотив та сенс діяльності для особистості, цілеспрямованість проєктної діяльності – мета діяльності і цілеспрямована активність, прогностичність проєктної діяльності – уявлення про результат й програми діяльності, поетапність проєктної діяльності – програма діяльності та її коригування [68, с. 53]. Однак відкритим для дослідниці залишилося питання відображення в характеристиках проєктної діяльності двох складових функціональної системи діяльності: ухвалення рішення та індивідуальні якості суб'єкта.

Зазначимо, що сучасні науковці роблять спроби класифікувати проєкти за домінантним видом діяльності, метою, змістом, учасниками, терміном реалізації, характером координації тощо, розглядаючи їх, зокрема з позиції освітніх проєктів [178, с. 44] або педагогічних проєктів [198, с. 241]. Водночас у нашому дослідженні не акцентуватимемо на цьому аспекті проблеми, адже вважаємо, що в контексті наскрізності процесу виховання складно виокремлювати суто виховні проєкти.

Підтвердження конструктивності нашої думки віднаходимо в науковому доробку М. Уйсімбаєвої, котра, наголошуючи, що «особистість виховується у процесі діяльності» («у процесі діяльності формуються певні риси особистості, які

закріплюються у поведінці, вчинках та діях», «результатом діяльності є перетворення у зовнішньому світі та у самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях») [224, с. 259], стверджує, що будь-який проєкт спрямований на виконання виховних завдань. На думку дослідниці, педагогічний потенціал проєктної діяльності полягає у тому, що вона є чинником розвитку творчого мислення, пізнавальних навичок (умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватись в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання), проєктувальних навичок, активного творчого самоствердження в суспільстві, відповідальності; сприяє формуванню самостійності, креативності, комунікабельності, переконань та світогляду особистості, вміння самостійно конструювати власну діяльність; надає можливості для самовдосконалення та вибору особистої ролі в системі відносин членів проєктної команди і створює ситуацію самостійного досягнення мети [224]. Також нам імпонує думка М. Уйсімбаєвої про те, що для успішної проєктної діяльності важливий демократичний стиль взаємин та наставницька роль вчителя.

Наголошуючи на високих психолого-педагогічних можливостях проєктної діяльності у розвитку індивідуальності дитини, Л. Мартинець зазначає, що в ній реалізується єдність навчання, виховання та розвитку, а відтак вона «оптимально забезпечує пробудження й розвиток суб'єктності учнів, оскільки цілком відповідає їх віковим потребам та особливостям» [131, с. 11]. Окрім того, дослідниця зауважує, що в процесі проєктування, яке має прагматичну спрямованість, в учнів формуються моральні та ділові якості, розкриваються творчі здібності, стимулюється пізнавальний інтерес [131].

О. Пашенко акцентує на тому, що «виконання проєкту передбачає зростання автономії учнів» [166, с. 203], і стверджує, що в членів проєктної взаємодії розвивається розуміння важливості ухвалення рішень. Це позитивно впливає на їхню свідомість та виваженість, збільшується рівень відповідальності за результати діяльності, формується ціннісне ставлення до своєї праці, здобутків інших та процесу комунікації [166].

Заслуговує на увагу думка О. Слободяник, котра вважає, що «під час роботи

за проектом чільне місце посідає самостійність учнів та їхня активність, ініціативність, захопленість» [198, с. 237], та вказує на такі розвивальні ефекти проектування, як «формування свідомого і творчого вибору оптимальних засобів перетворювальної діяльності, вміння мислити системно і комплексно, самостійно виявляти потреби в інформаційному забезпеченні діяльності, безупинно опановувати нові знання й застосувати їх як засіб перетворювальної діяльності» [198, с. 237].

Ми підтримуємо наукові погляди Є. Коростельової, за якими «проектна діяльність учнів носить комплексний характер, тобто поєднує різні види діяльності» [104, с. 62], як-от: проблематизація, цілепокладання, організаційна діяльність. На нашу думку, з одного боку, така комплексність посилює її виховний потенціал, а з іншого – вимагає значної підготовки педагога до модерації різних видів діяльності учнів на різних етапах управління проектом, зокрема із використанням цифрових технологій. На цьому, наприклад, наголошують Н. Клясен та Г. Литвиненко, зазначаючи, що «розроблення проектів, реалізацію та імплементацію його результатів мають здійснювати на основі широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій та інтернет-ресурсів» [124, с. 42]. Також, на думку дослідників, «під час реалізації проектів виробляються уміння й навички самостійно здобувати знання, систематизувати їх, орієнтуватися в глобалізованому цифровому просторі, розуміти проблему і працювати в колективі над її розв'язанням» [124, с. 42].

Зосереджуючись на практиці виховання лідерських якостей учнів основної школи через залученість до проектної діяльності [185], зауважимо, що, як стверджує О. Коберник, найбільш усталеними за основними видами діяльності у використанні є такі види проектів, як прикладні, дослідницькі, інформаційні та рольові [95, с. 114]. Із наведеного переліку зрозуміло, що проектування інтенсивно інтегрувалося в освітній процес сучасної школи, водночас цього не можна сказати про партисипативні проекти, які активно використовуються у закордонній практиці роботи з дітьми та молоддю [266; 279; 283] і лише останнім часом усталюються в українській [165]. Тож партисипативне проектування є порівняно новим явищем

для української шкільної освіти [45].

Зважаючи, що в сучасному педагогічному дискурсі майже відсутні дослідження понять «партисипативний проєкт» та «партисипативне проєктування», вважаємо за доцільне докладно розкрити сутність поняття «партисипація».

Проведений дефініційний аналіз поняття «партисипація» («партиципація») свідчить, що цей термін (з лат. *participatio* (від слів: *pars*, *partis* – частина, участь; *capere* – брати, приймати); англ. *participation*; нім. *partizipation*; франц. *participation*) у найширшому значенні за А. Річардсоном означає «участь у якійсь діяльності з іншими людьми» [295, с. 14]. Найочевидніше, найближчими українськими відповідниками поняття «партисипація» є «співучасть» або «співпричетність», однак в автентично українськомовних і перекладних матеріалах досить розповсюдженим є вживання поняття «участь».

Нині в міжнародній науковій практиці партисипація має широкий спектр смислових акцентів й активно використовується у філософії, політології, психології, соціології, менеджменті, теології, мистецтвознавстві, культурології та інших науках про людину і суспільство.

За висновками дослідження Г. Суріної, партисипація набула «широкої популярності в значенні дієвої співпричетності» [214, с. 58] і має такі узагальнені риси усіх своїх дефініцій: відношення до можливої поведінки при розширенні повноважень; свідома участь як мінімум двох людей у спільній справі; відкрита взаємодія для всіх її учасників; для здійснення взаємодії доступ до інформації і процесу прийняття рішень; приведення до узгодження, консенсусу між людьми і групами людей; право учасника комунікації висловлювати власну думку [214, с. 59–60].

На нашу думку, вищезначені риси партисипації є синергетичними з основними проявами демократичного лідерства. Також в аналізованому аспекті зауважимо на наявній практиці повного або часткового ототожнення в окремих наукових працях понять «демократія» та «партисипація», що проявляється у їхній взаємозаміні в текстах наукових дискурсів. З огляду на первинне значення цих двох

понять, ми дотримуємося позиції, що в прикладному аспекті партисипація є втіленням цінностей демократії, тож, ми вважаємо, що, часткове ототожнення понять «демократія» та «партисипація» виправдане.

Водночас для більшого розуміння сутності партисипації та її взаємозв'язків із демократією та демократичним лідерством на особливу увагу заслуговує думка німецького експерта у сфері дитячої та молодіжної партисипації В. Штанге, котрий зазначає, що, за партисипації, йдеться про те, щоб «ділитися владою, повноваженнями, розділяти право на ухвалення рішень і відповідальність» [165, с. 20]. До того ж це означення виокремлює об'єкт партисипації, а саме питання, з якого ухвалюється рішення, окреслює її суб'єктів, які мають різний рівень влади та впливу на ухвалення рішень, і свідчить про те, що в понятті «партисипація» увага зосереджується на ефективності та культурі участі [278].

Отже, за результатами здійсненого наукового аналізу ми дійшли висновку: *партисипація* є проявом демократії та характеристикою демократичного стилю лідерства, єднальний концепт яких – право на участь в ухваленні рішень, що характеризується розширенням повноважень та розподільною відповідальністю. Візуальну інтерпретацію нашого бачення партисипації як прояву демократії та характеристики демократичного стилю лідерства відображено на рисунку 1.3.

Як бачимо з моделі, зображеної на рисунку 1.3, сутність партисипації як прояву демократії та характеристики демократичного стилю лідерства виявляється через її складові, до яких належать:

- суб'єкти партисипації – особи чи суспільні групи, котрі мають різний рівень влади у процесі ухвалення рішень;
- об'єкт партисипації – питання з якого ухвалюється рішення, що стосується прав та інтересів одного із суб'єктів партисипації і є у сфері компетенції розв'язання іншого суб'єкта партисипації;
- сфери партисипації – середовище здійснення партисипації;
- рівні партисипації – ступінь залученості в ухвалення рішень;
- засоби партисипації – форми та інструменти, що визначають способи здійснення партисипації залежно від її сфер та рівнів;

- мета партисипації – розподільна відповідальність за ухвалені рішення та спільнолідерство;
- партисипативний – такий, що стосується партисипації, демократичний;
- партисипативність – характеристика включеності, залученості в ухвалення рішень.

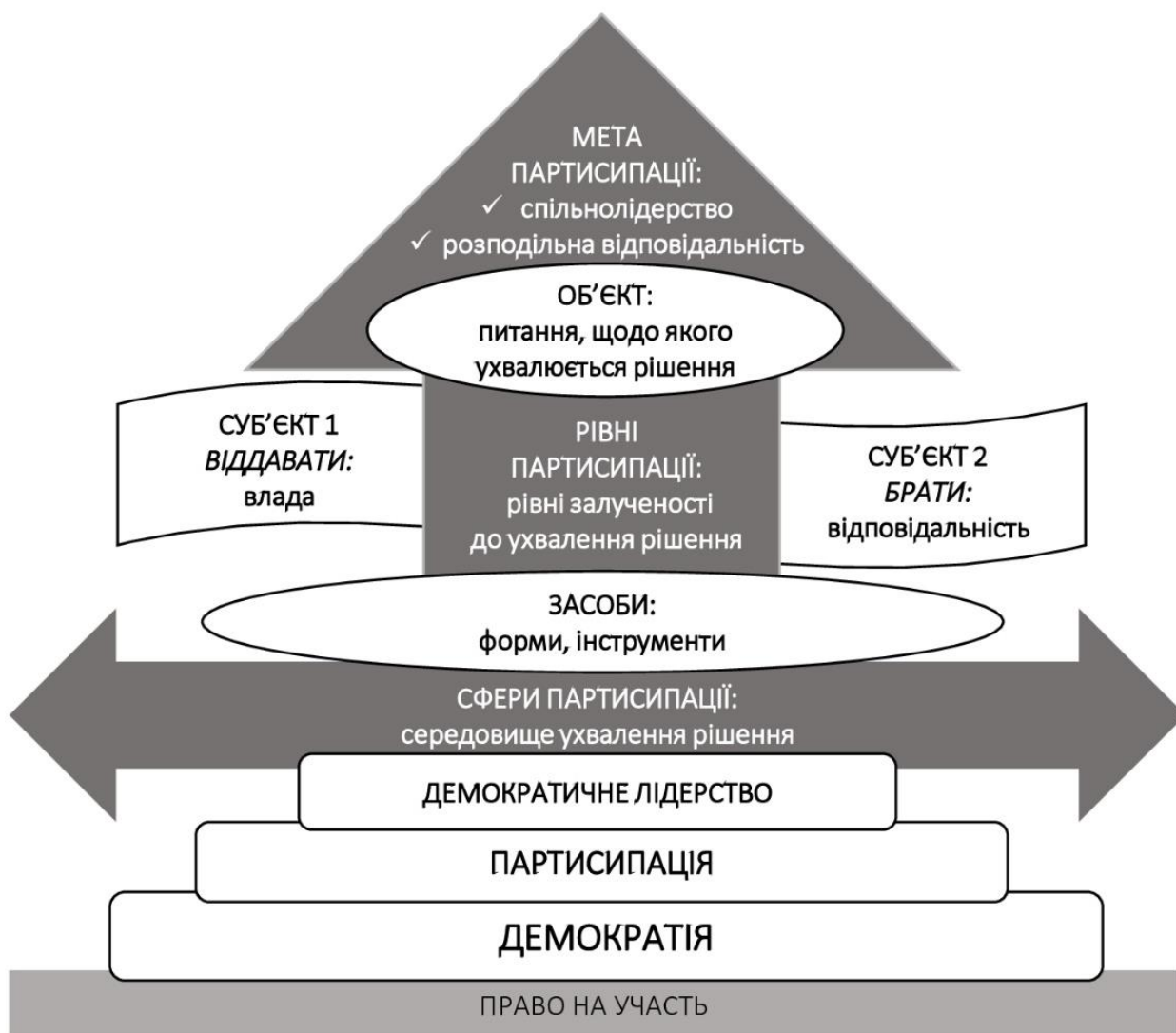


Рисунок 1.3. Партисипація як прояв демократії та характеристика демократичного стилю лідерства [авторська розробка]

Зауважимо, що визначені складові потребують більш ґрунтового аналізу, тому зупинимось на деяких окремо.

Дослідження феномену партисипації з різних позицій призвело до різної її типологізації. Ґрунтуючись на результатах студіювань наукових розвідок

К. Вальдеррама і Дж. Гавента [271], Н. Величко, Л. Ковшун, О. Левченко [122], О. Муковіза [145], Г. Суріної [214], В. Штанге [302], ми виокремили такі види партисипації за сферами прояву, як: політична, громадянська, соціальна, проєктна, професійна, побутова, організаційна, дослідницька. Кожна має свої особливості відповідно до мети діяльності в певній сфері. Цінним для нашого дослідження є висновки В. Штанге, котрий серед наявних видів партисипації визначає молодіжну та дитячу. Відтак спостерігаємо синергетичність між лідерством та партисипацією у сфері їх проявів.

На основі аналізу напрацювань Ш. Арнштайн [253], Д. Вілксона [311], Д. Длугоша та Я. Вигнанського [265], Ю. Любич та Я. Мінкіна [140], Г. Роу і Л. Фрюера [299] та Р. Харта [275] зауважимо, що партисипація також характеризується різними рівнями залученості до ухвалення рішень. Це знайшло відображення в розробці різних її моделей.

Зважаючи на те, що розглянуті моделі рівнів партисипації переважно стосуються політичної та громадянської сфер її прояву, вважаємо за доцільне розробити на їх основі уніфіковану модель. Виходячи із позиції, що партисипація характеризується, з одного боку, розширенням прав, а з іншого – розподілом влади та взяттям відповідальності під час ухвалення рішень, в нашій моделі «L» позначає особу, групу осіб (суспільну групу) чи інституцію, яка в партисипації віддає певну частину влади «P», особі, групі осіб (суспільній групі) чи інституції, яка бере на себе певну частину відповідальності. З огляду на це пропонуємо чотири рівні партисипації: інформування, консультування, спільне ухвалення рішень, делегування повноважень. Сутність кожного із цих рівнів розкрито на рисунку 1.4.

Зауважимо, що на основі теоретичного аналізу та практики впливає висновок, що рівні інформування та консультування щодо всіх можливих сфер партисипації є опорні. Крім того, питання, які стосуються однієї сфери, можуть передбачати різний рівень залучення до ухвалення рішень, і це зумовлюється нормативним закріпленням права на участь у певній сфері партисипації, розвитком демократичної культури суб'єктів партисипації, а також визначається конкретною ситуацією.



Рисунок 1.4. Чотирирівнева модель партисипації [авторська розробка]

Аналіз різних підходів до визначення рівнів партисипації виявив дискусійне в науковій думці питання щодо співвідношення понять «партисипація» та «самоврядування», що першочергово пов'язано з неоднозначністю їх трактування. Наше бачення цих двох виявів демократії узагальнено у моделі на рисунку 1.5.

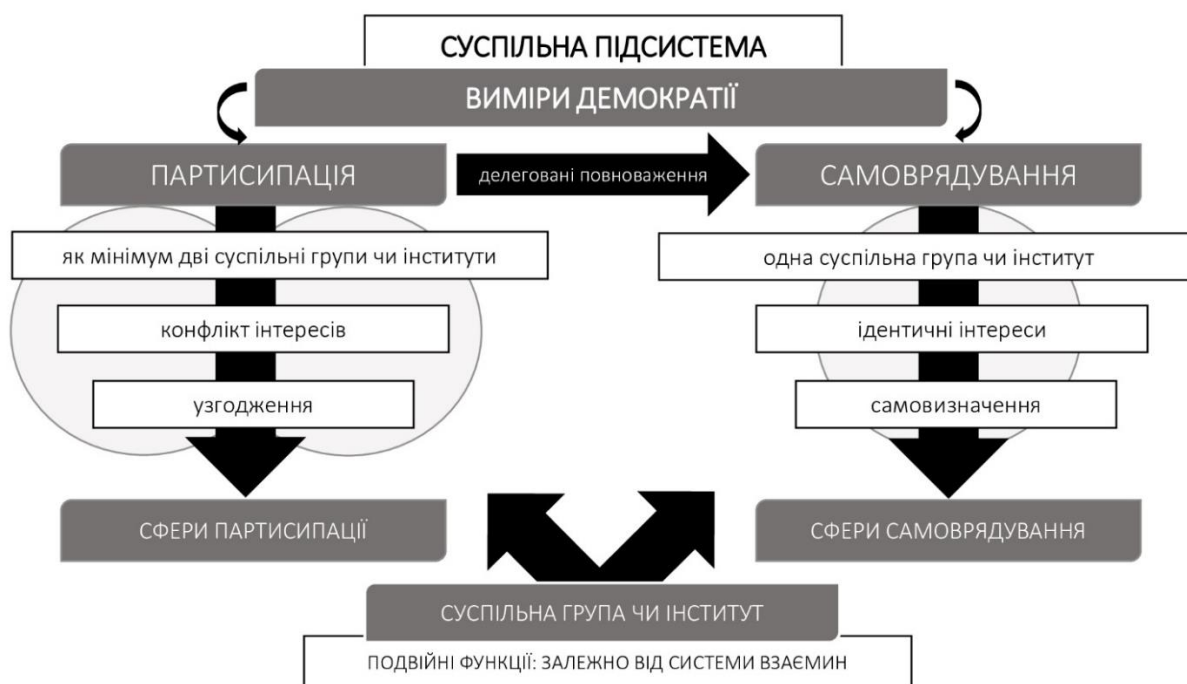


Рисунок 1.5. Партисипація та самоврядування [авторська розробка]

Поділяючи думку В. Штанге про розмежування партисипації та самоврядування і враховуючи, що одна й та сама суспільна група чи інститут може виконувати одночасно подвійне завдання, з одних питань діяти у вимірі партисипації, а з інших – у вимірі самоврядування [165, с. 23], вважаємо, що самоврядування є можливим результатом і перспективним наслідком успішного здійснення четвертого рівня партисипації, а саме делегування повноважень самостійно ухвалювати рішення.

Цікавим є той факт, що останніми роками поняття «партисипація» активно інтегрувалося в український простір неформальної освіти дітей та дорослих і практично ігнорується в системі формальної освіти. На нашу думку, це може бути наслідком різного рівня відкритості цих систем до трансфера понять з інших сфер суспільної діяльності, що відповідно відображається й у галузі педагогічних наук.

Зауважимо, що здійснене уточнення тлумачення поняття «партисипація» дає змогу порівняти його із такими суміжними поняттями, як «співпраця», «партнерство», «співробітництво», «кооперація», в основу яких покладена спільна діяльність. За результатами порівняння, відображеними в додатку Д, висновуємо, що партисипація є складовим процесом співпраці, кооперації, а партнерство – одним із можливих проявів партисипації, що передбачає спільне ухвалення рішень.

Безумовно, в контексті нашого дослідження варто також розмежувати поняття «партисипація» і «педагогіка партнерства». Зважаючи на сутність та ключові принципи педагогіки партнерства, визначені Концепцією Нової української школи [157], ці два поняття мають багато спільного в контексті характеристики демократичності взаємин учасників освітнього процесу, зокрема об'єднуючими їх концептами є гуманізм та розподільне лідерство. Водночас поняття «партисипація» є ширшим стосовно поняття «педагогіка партнерства» за сферою вживання, адже останнє використовується лише в освіті.

Отже, на основі здійсненого аналізу констатуємо брак абсолютного відповідника поняття «партисипація» в педагогічній науці та водночас виявляємо підґрунтя для його застосування в освітній практиці і наукових педагогічних дискурсах.

Теоретичний аналіз сфер і рівнів партисипації та позитивної партисипативної практики дає змогу виокремити засоби (форми, інструменти), які забезпечують дієвість партисипації. Їх можна розмежувати за такими ознаками:

- інституційним впровадженням (нормативно закріплені, неформальні);
- сферами партисипації (політичні, інституційні, проєктні, повсякденні тощо);
- рівнями партисипації (інформування, консультування, спільне ухвалення рішень, делегування повноважень);
- підходами до партисипації (спонтанна чи унормована, одноразова чи систематична);
- формами використання (офлайн, онлайн, дистанційно);
- кількістю залучених (як мінімум дві особи, суспільні групи, інституції тощо);
- тривалістю реалізації (короткострокові, довгострокові).

Зауважимо, що під час наукового пошуку з'ясовано актуалізацію запиту на електронну партисипацію (далі – е-партисипацію), що зумовлено диджиталізацією різних сфер суспільного життя. Прикметно, що електронна партисипація [92] в окремих студіюваннях найменована як цифрова партисипація [156], електронна демократія (е-демократія) [27; 281], цифрова демократія [141; 309], або ж інформаційна демократія [139].

Водночас в огляді наукових позицій і технологічних можливостей «Перспективи е-демократії в Європі» [292] поняття «е-демократія» та «е- партисипація» розрізнені і перше вживається у ширшому контексті.

Крім того, команда експертів служби досліджень Європейського парламенту Scientific Foresight Unit (STOA), визначаючи перспективи електронної демократії в Європі, зазначають, що належним чином розроблена та реалізована електронна партисипація має потенціал сприяти підзвітності та прозорості політичних процесів і широкій залученості громадян до ухвалення рішень [292, с. 7]. При цьому дослідники розглядають е-партисипацію як політичну партисипацію в широкому сенсі, включаючи офіційно інституціоналізовані механізми та неформальну громадянську взаємодію з використанням засобів інтернету, що поширюється на різний спектр участі [292, с. 23].

Більше того, відповідно до трикомпонентного структурування функцій залученості громадян (моніторинг, визначення порядку денного та ухвалення рішень), визначають різні типи е-партисипації (е- інформування, е-обговорення, е-скарги, е-петиції, е-ініціативи, е-агітація, е- консультування, е-партисипативне бюджетування, е-голосування), а також цифрові інструменти для їх здійснення [292, с. 23–24]. На наш погляд, ці функції, типи та інструменти е-партисипації є адаптивними до інших сфер партисипації, зокрема і до проєктної.

Звертаємо увагу, що наразі використання е-партисипації вийшло за межі політичної та активно інтегрується в інші сфери партисипації, адже використання цифрових технологій в умовах викликів сьогодення для демократії позитивно впливає на вдосконалення партисипативного процесу демократичної взаємодії.

Відтак Рада Європи, акцентуючи на необхідності розвитку цифрового інтелекту, активно підтримує освіту з цифрового громадянства та розглядає останню у єдності цифрової взаємодії, цифрової відповідальності та цифрової участі як «здатність позитивно, критично та грамотно брати участь у цифровому середовищі, спираючись на навички ефективного спілкування та творення, практикувати форми соціальної участі, які поважають права та гідність людини завдяки відповідальному використанню технологій» [159, с. 6].

Отже, на основі здійсненого аналізу наукових джерел в нашому дослідженні ми тлумачимо *електронну партисипацію (е-партисипацію)* як наскрізну стосовно всіх сфер і рівнів форму партисипації, що здійснюється з використанням цифрових (інформаційно-комунікаційних (електронних)) технологій та передбачає електронну взаємодію суб'єктів партисипації що в цифровому, що у фізичному просторі взаємодії.

Далі зосередимо увагу на партисипації учнів як суб'єктів освітнього та управлінського процесів у ЗЗСО і зазначимо, що низка міжнародних і державних нормативних актів у галузі прав людини та освіти наділяє учнів правом на участь у громадському самоврядуванні в закладах освіти, а отже, керівництво останніх має забезпечувати умови для реалізації цього права на практиці.

На основі аналізу ст. 28 Закону України «Про повну загальну середню

освіту» [180] з використанням чотирирівневої моделі рівнів партисипації ми доходимо таких висновків щодо визначення потенційного рівня залученості учнів до громадського самоврядування у закладі ЗЗСО:

- нормативно затвердженими сферами партисипації учнів є питання удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування, проведення організаційних, просвітницьких, наукових, спортивних, оздоровчих та інших заходів, забезпечення якості освіти відповідно до процедур внутрішньої системи забезпечення якості освіти, захисту прав та інтересів учнів, плану роботи закладу освіти, змісту освітніх і навчальних програм;

- базовим рівнем партисипації учнів з усіх зазначених сфер є інформування;

- формулювання «брати участь в обговоренні», «проводити за погодженням», «вносити пропозиції», «брати участь у засіданнях педагогічної ради» визначають потенційними рівнями партисипації учнів з більшості зазначених питань консультування та спільне ухвалення рішень;

- за результатами консультування та спільного ухвалення рішень учням можуть бути делеговані повноваження самостійно розв'язувати окремі питання.

Зауважимо, що забезпечення ефективної, етичної та змістовної участі дітей у будь-якій діяльності унормовують Практичні стандарти участі дітей [291]. Ці стандарти мають розглядатись в контексті основних принципів Конвенції ООН про права дитини: безпеки, поваги та недискримінації [260]. Серед переліку стандартів особливу увагу привертають такі, як актуальність та добровільність участі, сприятливе для дітей середовище, рівність можливостей, а також стандарт, що базується на етичному підході, тобто прозорості, чесності та підзвітності [291, с. 4].

Окрім того, розглядаючи школу як організацію та спільноту, наголосимо, що задля розвитку культури партисипації учнів необхідно дотримуватися принципів громадського самоврядування та державно-громадського управління у сфері освіти, визначених у частині 8 ст. 70 Закону України «Про освіту» [179], а також принципів прав людини та демократії, визначених у Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини [228; 257].

Усі зазначені принципи, які ми узагальнили у вигляді схеми на рисунку 1.6, розкриваючи різні аспекти партисипативних процесів, мають ідентичні або дуже близькі за змістом твердження, а також акцентують на партисипативності як характеристиці демократичних спільнот та організацій.

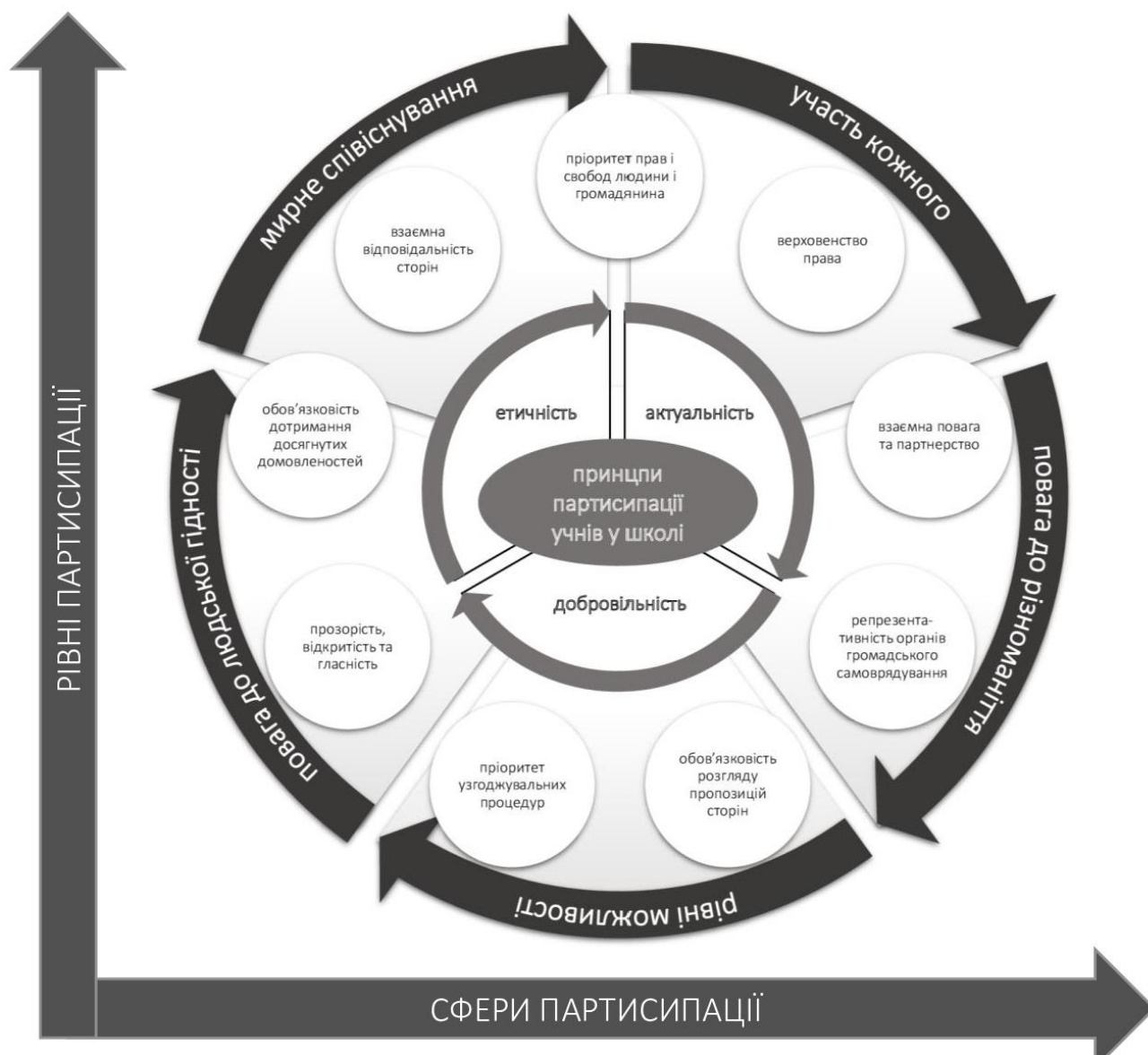


Рисунок 1.6. Принципи партисипації учнів у школі [авторська розробка]

Таким чином, зосереджуючись на вихованні лідерських якостей учнів основної школи, розглядатимемо партисипацію у кількох контекстах, а саме як:

- один із засадничих принципів виховання лідерських якостей, що визначає сутність взаємозв'язків суб'єктів виховного процесу;
- наскрізний підхід до виховання лідерських якостей, який має відобразитись у виховних технологіях [247];

- одну з умов виховання лідерських якостей, яка має наскрізно забезпечуватись у виховному середовищі закладу освіти;
- один із результатів виховання лідерських якостей, який зумовлює спроможність особистості до демократичного лідерства [278].

Ураховуючи наскрізність виховного процесу, наголосимо, що учнівські партисипативні практики можуть бути різними за сферами своєї реалізації, а відтак сприяти набуттю особистісного досвіду лідерства учнів основної школи з позицій суб'єктів освітнього процесу, суб'єктів процесу управління закладом освіти, суб'єктів процесу місцевого самоврядування та суб'єктів процесу міжособистісних відносин. Наприклад, учні основної школи можуть бути залучені до розв'язання таких питань життєдіяльності ЗЗСО, як: організація освітнього простору (облаштування навчальних кабінетів, коридорів, пришкільної території, місць для відпочинку та дозвілля тощо); організація освітнього процесу (правила оцінювання навчальних досягнень, вибір навчальних методів, навчальних ресурсів, тем навчальних та позакласних проєктів, навчальних екскурсій, форм домашнього завдання тощо) та організації діяльності закладу освіти (зміни до статуту ЗЗСО, правила поведіння під час перерв, користування спортивним майданчиком, актовюю залом, бібліотекою, гардеробом, меню їдальні, спосіб проведення різного спрямування шкільних заходів та соціальних акцій тощо).

Підсумовуючи, зауважимо, що в освітній практиці партисипативний проєкт виокремився як різновид проєктів з огляду на пильну увагу практиків щодо реалізації проєктного підходу до партисипації дітей та молоді, на чому акцентує В. Штанге [302]. Тож, партисипація учнів через діяльність учнівського самоврядування має два вияви: структурну, усталеною формою якої є учнівська шкільна рада, та разову, до якої, врешті, зараховують партисипативні проєкти.

Отже, звертаючись до результатів проведеного аналізу сутності понять «проєкт» та «партисипація» пропонуємо тлумачити «партисипативний проєкт» з урахуванням таких компонентів проєктної діяльності:

- мета: розподільна відповідальність за ухвалені рішення та спільнолідерство (у нашому випадку – учнів та інших учасників освітнього процесу);

- суб'єкт: особи чи суспільні групи, котрі мають різний рівень влади в ухваленні рішень (у нашому випадку – учні та інші учасники освітнього процесу);
- об'єкт: питання, щодо якого ухвалюється рішення і яке стосується прав та інтересів одного із суб'єктів партисипації та є у сфері компетенції вирішення іншого суб'єкта партисипації (у нашому випадку – питання реалізації прав та інтересів учнів у закладі освіти);
- предмет: вплив на ухвалення та реалізацію рішення (у нашому випадку – учнів);
- засоби: форми та інструменти, що визначають способи реалізації партисипації залежно від її сфер і рівнів (у нашому випадку – сфери та рівні партисипації учнів унормовані ст. 28 Закону України «Про повну загальну середню освіту»);
- методи: партисипативні методи управління (модерування) проектом (у нашому випадку – педагог виконує функцію модератора проектної діяльності учнів);
- результат: активна участь користувачів очікуваного результату (у нашому випадку – учнів) у спільному розробленні та реалізації рішення для себе.

З огляду на зазначене розглядаємо:

- *партисипативний проєкт* як проєкт, який передбачає активну участь користувачів очікуваного результату в спільному розробленні та реалізації рішення для себе;
- *партисипативне проєктування* як своєрідне «спільнотворення», що має на меті залученість користувачів очікуваного результату до усіх етапів життєвого циклу проєкту завдяки використанню низки партисипативних методів управління (модерації) проєктом.

Отже, поняття «*учнівський партисипативний проєкт*» тлумачимо як проєкт, що реалізується учнями для учнів у вимірі делегованого їм повноваження ухвалювати рішення з певних питань громадського самоврядування в закладі освіти з використанням засобів таких рівнів партисипації: інформування, консультування та спільне ухвалення рішень.

На нашу думку, педагогічна цінність партисипативного проєкту полягає в його практикоорієнтованості, що дає можливість учням відчувати власну значущість (суб'єктність) у розв'язанні певних питань та спроможність впливати на ситуацію. Більше того, процес його реалізації передбачає активну взаємодію суб'єктів партисипації та спільнолідерство, тим самим сприяючи вихованню лідерських якостей членів проєктної команди в процесі різних видів діяльності.

Підтвердженням цієї думки є результати проведеного опитування 137 підлітків-членів проєктних команд учнівської молоді Одеської та Донецьких областей (2020 р.) у рамках міжнародного проєкту «Ми можемо більше! Для активної громадянської участі молоді в Східній Європі». Першочергово наголосимо, що розвиток власних лідерських якостей зазначався підлітками серед інших мотивів участі в реалізації партисипативних проєктів. Також результати опитування свідчать про розвиток критичного розуміння і прийняття підлітками цінності партисипації. Водночас особливу увагу привертають твердження членів проєктних команд щодо їх здобутків у межах реалізації партисипативних проєктів, серед яких: 24,1 % – участь в практичній частині проєкту, власний внесок у процес; 14,6 % – розвиток уміння висловлювати свої погляди, ідеї, потреби; 22,6 % – розвиток уміння працювати в команді.

Отже, партисипативне проєктування є не лише безпосереднім інструментом реалізації суб'єктності учнів в управлінському процесі ЗЗСО, а й діяльністю, яка має вагомий потенціал щодо виховання лідерських якостей учнів основної школи. З огляду на суспільні та освітні реалії сьогодення акцентуємо на необхідності інтеграції партисипативного проєктування в цифровий простір взаємодії учасників освітнього процесу завдяки використанню інструментів е-партисипації.

Звертаючись до Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі, цифрове освітньо-виховне середовище закладу освіти розглядаємо як сукупність матеріально-технічного, психолого-педагогічного, дидактичного, комунікативного забезпечення освітнього процесу, «що включає засоби навчання і виховання, які базуються на нових цифрових та інформаційних-комунікаційних технологіях, навчальній та виховній інформації, яка сприяє формуванню соціально важливих

якостей усіх суб'єктів освітньої діяльності (адміністрації, педагогічних працівників, вихованців, їхніх батьків тощо)» [112, с. 13]. При цьому розробники Концепції наголошують на необхідності дотримання таких принципів виховання у цифровому просторі, як конфіденційності та безпеки, індивідуалізації, доступності, доцільності, розвитку, гнучкості, інноваційності, інтегрованості. Зважаючи на прогресуючий швидкими темпами розвиток штучного інтелекту, в контексті інтелектуального лідерства цей перелік, на нашу думку, варто доповнити таким принципом, як академічна доброчесність [48; 52].

Також автори Концепції зауважують на колаборативному впливові цифрового простору на підлітків, що є важливим для виховання лідерських якостей учнів основної школи, адже він полягає у «формуванні звички роботи в команді, здатності розуміння та вміння взаємодіяти в цифровому світі, почуватися впевнено, висловлювати власну думку та впливати на колективне рішення, бути готовим здійснити вибір та нести за нього відповідальність, відчувати причетність до групи, команди» [112, с. 10].

Розглядаючи е-партисипацію в управлінському процесі як участь учасників освітнього процесу закладу освіти, зокрема учнів, у громадському самоврядуванні в закладі освіти завдяки використанню цифрових технологій, та на основі аналізу потреб і можливостей залучення учнів до процесів управління в ЗЗСО, ми виокремили та класифікували за чотирма рівнями основні засоби е-партисипації в діяльності учнівського самоврядування:

- інформування: розділ на сайті закладу освіти, сторінка в соціальних мережах, груповий чат у месенджері, електронний банк ініціатив тощо;
- консультування: онлайн-опитування, електронні звернення і петиції, онлайн-консультація, онлайн-приймальня, онлайн-дебати тощо;
- спільне ухвалення рішень: онлайн-голосування, онлайн-вибори, спільне погодження правил тощо;
- делегування повноважень: онлайн-воркшоп, онлайн-медіація, онлайн-майстерня, онлайн-акція та ін. [50].

Зазначимо, що використання е-партисипації має низку переваг, серед яких:

прозорість, швидкість та можливість залучення значної кількості учнів у переданні інформації, обговоренні та ухваленні рішень; можливість ефективно взаємодіяти з урахуванням тенденцій комунікації учнів; можливість вести запис ефірів онлайн-зустрічей; підвищення зацікавленості учнів та інших учасників освітнього процесу до діяльності учнівського самоврядування.

Утім, використання засобів е-партисипації має певні перепони та недоліки. Зокрема йдеться про відсутність доступу до швидкісного інтернету та необхідного технічного обладнання у багатьох учнів; неможливість втілити в життя окремі ідеї, які потребують практичних дій у фізичному просторі; негативний вплив відсутності живого спілкування на емоційний клімат в учнівській спільноті; складність взаємодії в дистанційному форматі через брак організаційних навичок та недостатню сформованість цифрових компетентностей учасників освітнього процесу.

Отже, за результатами наукового пошуку сформулюємо визначення *е-партисипативного проектування*, яке пропонуємо розглядати як різновид партисипативного проектування, що здійснюється з використанням цифрових технологій і передбачає електронну комунікацію та кооперацію проектної команди в цифровому та фізичному просторі взаємодії.

Акцентуючи на тому, що е-партисипативне проектування включає різні види діяльності та створює ситуацію самостійного досягнення мети, на основі здійсненого аналізу наукових джерел припускаємо його високий потенціал щодо виховання лідерських якостей учнів основної школи. Водночас звертаємо увагу, що наша позиція потребує експериментальної перевірки.

**Підсумуємо.** Е-партисипативне проектування з огляду на інтегративність своєї суті здатне забезпечити практику лідерства через включеність учнів у різні види релевантної для них діяльності у цифровому просторі, що зумовлює теоретичне припущення про його високий потенціал у вихованні лідерських якостей учнів основної школи.

## Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз сучасного українського та закордонного міждисциплінарного дискурсу лідерології уможливив визначення важливих висновків.

З'ясовано, що наразі феномен лідерства розглядається з позиції суб'єкт-суб'єктних відносин лідера і послідовників. У різних концепціях і теоріях це відображено в акцентуації на гуманістично-демократичному спрямуванні індивідуального лідерства.

Індивідуальне лідерство визначено як складне явище, що визначає різні динамічні та статичні рольові аспекти діяльності лідера й послідовників, її внутрішні та зовнішні чинники у різних суспільних контекстах.

Демократичний стиль лідерства розглянуто як ціннісний феномен, базований на шанобливому ставленні до принципів прав людини та демократії й орієнтований на емпатійне спілкування, за якого лідер в міжособистісній взаємодії заохочує співпрацю та зацікавлену участь послідовників у розв'язанні завдань, необхідних задля досягнення значущих для суспільної групи результатів.

Запропоновано тлумачити лідерські якості як порівняно стійку і водночас динамічну синергетичну єдність інтелектуальних, психологічних та соціальних якостей особистості, необхідних для визнання за особою в суспільній групі позиції лідера та забезпечення ефективного лідерства.

Виокремлено та схарактеризовано структуру лідерських якостей з акцентуацією на гуманістично-демократичному спрямуванні лідерства, що містить когнітивно-креативний, мотиваційно-вольовий, емоційно-рефлексивний, інтеграційно-діяльнісний, етично-ціннісний компоненти.

Схарактеризовано сенситивність підліткового віку, що є тотожний віку учнів основної школи, до виховання лідерських якостей. Визначено суперечності підліткового віку, що мають вплив на ефективність процесу виховання лідерських якостей учнів основної школи. Конкретизовано різні прояви суб'єктності учнів основної школи, зосереджено увагу на управлінському процесі як складовій

виховного середовища ЗЗСО.

Визначено принципи виховання лідерських якостей учнів основної школи: поступальність, наскрізність, демократичність, релевантність, розвивальність виховного процесу в межах реалізації особистісного, аксіологічного та компетентнісного підходів.

Обґрунтовано, що виховання лідерських якостей учнів основної школи найефективніше відбувається у процесі практики спільнолідерства, зокрема під час втілення учнівських партисипативних проєктів, що реалізуються учнями для учнів у вимірі делегованого їм повноваження ухвалювати рішення з певних питань громадського самоврядування в закладі освіти з використанням засобів таких рівнів партисипації, як: інформування, консультування та спільне ухвалення рішень.

Актуалізовано проблему здійснення виховного процесу у цифровому просторі. Теоретично визначено потенціал виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування як різновиду партисипативного проєктування, що здійснюється з використанням цифрових технологій і передбачає електронну комунікацію та кооперацію проєктної команди в цифровому та фізичному просторі взаємодії.

У ході наукового пошуку уточнено сутність понять «лідерство», «лідер», «послідовники», «партисипація», «е-партисипація», «партисипативний проєкт», «партисипативне проєктування»; узагальнено класифікацію типів та видів лідерства, підходів до класифікації лідерських якостей, розроблено модель індивідуального лідерства, модель демократичного лідерства, модель партисипації як прояву демократії та характеристики демократичного стилю лідерства, чотирирівневу модель партисипації, модель співвідношення партисипації та самоврядування; визначено та класифіковано сфери, рівні, принципи, засоби партисипації учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти.

*Основні положення розділу відображено в таких роботах автора:*

[39; 40; 42; 44; 45; 46; 48; 50; 51; 52; 53; 54; 56;

61; 62; 63; 64; 66; 246; 247; 248; 278]

## РОЗДІЛ 2

### МОДЕЛЮВАННЯ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ Е-ПАРТИСИПАТИВНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

#### **2.1. Критерії, показники та рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи**

Перед започаткуванням розроблення структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування маємо необхідність визначити критерії, показники та рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи, що стане підставою для подальшої експериментальної перевірки наших теоретичних положень.

У педагогічній довідковій літературі під вихованістю «розуміють комплексну властивість особистості, яка характеризується наявністю та ступенем сформованості соціально цінних якостей і властивостей, що відображають усебічність її розвитку» [73, с. 51]. Дослідження вихованості здійснюється на основі визначення певних критеріїв, показників та рівнів. Поняття «критерій вихованості» тлумачиться як «теоретично розроблені показники рівня сформованості різних якостей особистості (колективу)» [73, с. 53]. При цьому наголошується, що «показниками вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як: система цінностей, здатність включатись у різні види діяльності, проявляти в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність» [73, с. 54], а також зазначається, що практичне визначення ступеня їх сформованості здійснюється з послуговуванням диференційованих описів, що є ознаками різних рівнів вихованості.

На основі аналізу досліджень проблеми визначення критеріїв, показників та рівнів вихованості лідерських якостей у наукових доробках Д. Алфімова [5], В. Мороза [144], А. Семенова [196], В. Ягоднікової [245] та інших дослідників,

доходимо висновку, що це питання має полемічний характер у психолого-педагогічному науковому дискурсі та практично не висвітлено в контексті виховання лідерських якостей учнів основної школи. Зокрема В. Мороз тлумачить критерій як «ознаку, на підставі якої здійснюють оцінку, визначення або класифікацію будь-якого явища, процесу, діяльності» [144, с. 104]. Дослідник, розглядаючи показник як компонент критерію, зазначає, що останній є «конкретним і типовим проявом одного із суттєвих аспектів, на підставі якого можна «визнати» наявність якості, судити про рівень її розвитку» [144, с. 104].

У нашому дослідженні використовуватимемо визначення критеріїв та показників вихованості лідерських якостей, сформульованих А. Семеновим, котрий вважає, що критерій є «максимально умовною «одиницею виміру» вихованості лідерських якостей та несе в собі сукупність основних ознак, що розкривають норму, вищий рівень вихованості відповідної групи якостей особистості» [196, с. 81]. При цьому показник «як компонент критерію є типовим виявом однієї із рис особистості» [196, с. 84] і дає можливість «визначити наявність цієї якості в особистості та рівень її вихованості» [196, с. 84].

Ураховуючи зазначене, цінними для нас є виокремлені Д. Алфімовим вимоги до формулювання критеріїв та показників оцінювання вихованості лідерських якостей, серед яких: критерії оцінки повинні досить повно й об'єктивно відображати динаміку розвитку лідерських якостей; критеріїв, за якими може здійснюватися оцінка ефективності виховання лідерських якостей, може бути декілька або один; критерії можуть бути окремими, загальними й інтегральними, що залежить від рівня вивчення різних компонентів процесу; оцінку ефективності виховання лідерських якостей особистості доцільно проводити за заздалегідь визначеними критеріями, за якими можна буде оцінювати ефективність проробленої роботи; критерії повинні бути простими й зручними в роботі [5, с. 191].

Зважаючи, що вимірність рівня вихованості лідерських якостей є досить складним завданням, нам імпонує позиція А. Семенова, котрий стверджує, що для дотримання принципів достовірності та об'єктивності в оцінюванні потрібно

використовувати такі критерії та показники, «за допомогою яких можна оцінити рівень вияву особистісної якості за характером поведінки або діяльності» [196, с. 80]. Також вчений зауважує, що різні показники в межах одного критерію є нерівнозначними між собою, водночас їх варто розглядати як відносно рівнозначні через неможливість прямого порівняння, до того ж розподіл показників є умовним, адже вони взаємопов'язані та доповнюють один одного [196, с. 84].

На особливу увагу в нашому дослідженні заслуговує думка В. Мороза, котрий наголошує, що «найточнішими показниками є ті, що відображають якість, реалізовану в діяльності» [144, с. 105], і акцентує, що показники мають бути простими для їх розуміння і використання, охоплювати істотні явища, урахувати специфіку феномена тощо.

Таким чином, ураховуючи гуманістично-демократичне спрямування лідерства (див. підрозділ 1.1) та сенситивність підліткового віку до виховання лідерських якостей (див. підрозділ 1.2), на основі теоретичного вивчення проблеми лідерських якостей ми вважаємо доцільним визначити п'ять критеріїв вихованості лідерських якостей учнів основної школи [41], які передбачають виявлення певних діяльнісних показників, тобто вимірюваних поведінкових ознак лідерських якостей особистості.

1. *Мотиваційно-вольовий критерій*, показниками якого виступають: здатність спрямувати себе на постановку і досягнення цілей та здатність надихати інших на постановку і досягнення цілей.

Якісними дескрипторами показника «здатність спрямувати себе на постановку і досягнення цілей» є такі лідерські якості: мотивація успіху – учень має ясне бачення мети і стійке прагнення її досягти, цілеспрямований та наполегливий у досягненні мети [76]; наполегливість – учень завзятий у досягненні поставленої мети, попри перешкоди доводить до кінця почату справу [31]; самоконтроль – учень бере відповідальність за свої почуття та дії, менше піддається впливу думки інших людей, має сильне почуття власної ефективності [149]; уміння управляти часом – учень ефективно планує свій час з метою досягнення цілей, конструктивно визначає пріоритети, знаходить та розподіляє ресурси, контролює

виконання запланованого [76]; упевненість у собі – учень рішучий в ухваленні рішень, самостійний та наполегливий у виконанні завдань, готовий розв'язувати досить складні завдання, схильний до помірному ризику [5].

Якісними дескрипторами показника «здатність надихати інших на постановку і досягнення цілей» є такі лідерські якості: енергійність – учень життєрадісний, бадьорий, активний, рішучий у вчинках та діях, має сильне натхнення та зацікавлення в справах, якими займається [31]; красномовність – учень переконливо висловлює свою думку, утримує увагу інших, у виступах і дискусіях демонструє ораторський хист [273]; натхнення – учень викликає симпатію та об'єднує інших довкола певної ідеї, мети, підтримує мотивацію успіху інших власною пристрасністю, захопленістю, ентузіазмом [273]; оптимізм – учень вірить, що досягти успіху можна завдяки власним зусиллям, бачить у проблемах можливості, не втрачає віри у себе при невдачах, позитивно сприймає інших та очікує від них найкращого [31].

Лідерські якості за мотиваційно-вольовим критерієм стосуються такої характеристики лідера, як харизматичність. В. Бондаренко, О. Квасник, О. Романовський, В. Шаповалова та Ю. Чала стверджують, що за останньої «вплив лідера на людей обумовлює його особистісна привабливість» [187, с. 66], а саме лідерство розглядається не як формальний статус, а є ознакою незалежності характеру, проактивності та самоефективності лідера.

2. *Когнітивно-креативний критерій*, показниками якого виступають: здатність продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань і здатність ухвалювати раціональні рішення.

Якісними дескрипторами показника «здатність продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань» є такі лідерські якості: допитливість – учень захоплено досліджує нові явища, теми, предмети, демонструє спостережливість та помірну увагу до дрібниць, відкритий до нового досвіду [149]; інтелектуальна лабільність – учень швидко орієнтується у різних завданнях, якісно виконує складні завдання, перемикає увагу з одного завдання на інше без втрати якості [5]; інформаційна грамотність – учень конструктивно працює з інформацією

з дотриманням етичних норм, принципів академічної доброчесності та використанням інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [121]; креативність – учень мислить творчо та оригінально, продукує нестандартні, однак конструктивні ідеї розв’язання завдань, швидко знаходить вихід зі скрутного становища [149].

Якісними дескрипторами показника «здатність ухвалювати раціональні рішення» є такі лідерські якості: когнітивна гнучкість – учень легко адаптується до змін, відкритий до зміни своїх переконань, за потреби швидко корегує свої початкові плани [33]; критичність мислення – учень кмітливий, усебічно аналізує явища без передчасних висновків, справедливо зважує аргументи та змінює думку на основі доказів [149]; розсудливість – учень далекоглядний, діє осмислено та раціонально, не йде на невиправдані ризики при ухваленні рішень [149].

Лідерські якості за когнітивно-креативним критерієм актуалізують таку характеристику лідерства, як інтелектуальність. За Н. Ушенко остання передбачає «здатність особистості звертатись до інтелекту своїх послідовників і впливати на них з використанням для цього власного інтелектуального потенціалу, інтелектуальних зусиль, продуктів і впливів з метою спрямування їх ресурсів і зусиль в необхідному спільній справі напрямку» [225, с. 48].

3. *Інтеграційно-діяльнісний критерій*, показниками якого виступають: здатність налагоджувати співпрацю з іншими та здатність працювати командно.

Якісними дескрипторами показника «здатність налагоджувати співпрацю з іншими» є такі лідерські якості: готовність до співпраці – учень активно включається в колективну діяльність, відкритий до спілкування й співпраці [5]; доброта – учень проявляє у стосунках з іншими піклування, співчуття, люб’язність, безкорисливо допомагає іншим [149]; комунікабельність – учень відкритий, ввічливий, привітний, легко встановлює контакти та налагоджує спілкування, без ворожості ставиться до інакомислення [5]; уміння дискутувати – учень уміло формулює й аргументує власну позицію з обговорюваного питання, уміє слухати інших, сприймати аргументи опонентів та поглиблювати власні, досягати компромісу [184].

Якісними дескрипторами показника «здатність працювати з іншими командно» є такі лідерські якості: ініціативність – учень береться до роботи за власним бажанням, демонструє різнобічну інтелектуальну активність в поведінці й діяльності [5]; розвиток інших – учень ділиться з іншими своїми знаннями, навчає того, що сам уміє добре робити, виявляє щирі цікавість до тих, кому допомагає [273]; вміння розв’язувати конфлікти – учень уміє розрізняти та розв’язувати конфлікти поглядів на основі толерантності, а конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переконань [5]; вміння організовувати – учень уміє ставити в кожній конкретній ситуації чіткі задачі, планувати, координувати, направляти й контролювати діяльність [5].

Лідерські якості за інтеграційно-діяльнісним критерієм визначають таку характеристику лідерства, як командність, що є основою для спроможності лідера до організації ефективної командної роботи. Ю. Верста зауважує, що під час командної роботи «усі члени команди працюють заради досягнення спільних цілей, які однаково ними сприймаються, тобто характерним є єдине бачення командної цілі; всі дії учасників чітко координовані за принципом співпраці; всі члени команди несуть колективну відповідальність за кінцеві результати спільної діяльності; існує єдина місія, яка дозволяє кожному учаснику ідентифікувати себе з невід’язною частиною команди» [22, с. 282].

4. *Емоційно-рефлексивний критерій*, показниками якого виступають: здатність до емпатійного спілкування та здатність до саморозвитку.

Якісними дескрипторами показника «здатність до емпатійного спілкування» є такі лідерські якості: вдячність – учень цінує свій життєвий досвід, підтримку та допомогу інших, вербально та невербально виражає свою вдячність іншим [149]; гумор – учень помічає смішне, по-доброму жартує та веселить інших [149]; емпатія – учень відвертий, чуйний, уміє поставити себе на місце інших, розуміє їх переживання та відгукується емоційно [273]; вміння прощати – учень пробачає тих, хто вчинив неправильно, спокійно сприймає недоліки інших та дає їм другий шанс, не мстивий [149].

Якісними дескрипторами показника «здатність до саморозвитку» є такі

лідерські якості: рефлексивність – учень самокритичний, схильний до переосмислення своїх думок, почуттів, рис характеру, мотивів вчинків і наслідків діяльності [5]; стресостійкість – учень витримує значні інтелектуальні, волевові та емоційні навантаження, керує власними емоціями, успішно переносить стресові ситуації без неприємних наслідків для себе та оточення [115]; точна самооцінка – учень самокритичний у сприйнятті своїх сильних сторін та обмежень, об'єктивно оцінює свою поведінку, відкрито приймає конструктивну критику, поради, допомогу, цілеспрямовано займається саморозвитком [273].

Лідерські якості за емоційно-рефлексивним критерієм забезпечують здатність лідера до налагодження ефективної комунікації в межах суспільної групи на основі аміцітації та практики само- і взаєморефлексії, необхідних для створення емоційного резонансу. За Д. Гоулманом це забезпечує згуртованість, солідарність, життєстійкість, високу ефективність й розвиток суспільної групи, адже під проводом емоційно свідомого лідера послідовники у комфортній обстановці обмінюються ідеями, навчаються, разом ухвалюють рішення, виконують завдання та святкують спільний успіх [273].

5. *Етично-ціннісний критерій*, показниками якого виступають: здатність діяти соціально справедливо та здатність діяти соціально відповідально.

Якісними дескрипторами показника «здатність діяти соціально справедливо» є такі лідерські якості: порядність – учень совісний, у стосунках з іншими проявляє прийняті моральні норми, не схильний до підлих та антигромадських вчинків [149]; скромність – учень самодостатній, тактовний, не схильний до хвастощів, без об'єктивної потреби не демонструє свої переваги та особливості [149]; справедливість – учень не схильний до упереджених ставлень до інших, у спілкуванні та під час спільної діяльності надає кожному однакової справедливості шанси [149]; толерантність – учень проявляє терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки, з повагою ставиться до інтересів інших [106].

Якісними дескрипторами показника «здатність діяти соціально відповідально» є такі лідерські якості: відповідальність – учень відданий обіцянці, обдумує вчинки, сумлінно виконує покладені обов'язки, діловитий, точний та

акуратний в роботі [5]; хоробрість – учень не відступає перед труднощами, відстоює справедливість, діє за переконаннями, навіть якщо вони є непопулярними для інших [149]; чесність – учень прямий, схильний говорити правду, не удає з себе когось іншого, щирий у стосунках і вчинках [149].

Лідерські якості за емоційно-ціннісним критерієм є основою такої характеристики, як автентичність. Зауважимо, що автентичність у поведінці лідера, як наголошує В. Зликов, передбачає «об’єктивний аналіз релевантної інформації до прийняття рішення, керівництво внутрішніми моральними стандартами для регуляції своєї поведінки, чесний і відкритий інформаційний та емоційний обмін відповідно до ситуації, демонстрація розуміння власних сильних і слабких сторін» [80, с. 189]. Тож лідерство розглядається не як сила примусу, тобто «влада над», а щира й соціально відповідальна поведінка, тобто «влада разом із».

Наразі зосереджуючись на визначенні рівнів вихованості лідерських якостей, зазначимо, що усталеною науковою практикою є їх ранжування на низький, середній (задовільний, достатній) та високий. Як видно, спостерігається певне ототожнення формулювань у позиціях «середній», «достатній», «задовільний» рівень та не відображеність у назвах рівнів можливості абсолютної відсутності прояву вихованості певних лідерських якостей.

Варто додати, що позиції вчених різняться в підходах до визначення сутності цих рівнів. Наприклад, А. Семенов пропонує такий алгоритм визначення рівнів вихованості лідерських якостей: «якщо виявилися всі показники конкретного критерію, то рівень вихованості за ним оцінюється як високий; якщо виявляються два із трьох показників, то рівень – задовільний; при виявленні одного показника або ж при відсутності жодного з них рівень вихованості за цим критерієм – низький» [196, с. 84].

Нам імponує підхід до визначення рівнів вихованості В. Ягоднікової, котра в дослідженні сформованості лідерських якостей старшокласників застосувала п’ятибальну систему оцінювання наявності показників ознак лідерства [245].

Відтак задля визначення вихованості лідерських якостей учнів основної школи ми визначили в середині кожного критерію чотири рівні прояву лідерських

якостей, кожен з яких має своє бальне відображення:

- інтенсивний – лідерська якість проявляється дуже сильно та постійно (4–5 балів);
- активний – лідерська якість проявляється сильно, але ситуативно (2–3,9 балів);
- помірний – лідерська якість проявляється помірно і ситуативно (1–1,9 балів);
- пасивний – лідерська якість проявляється слабко і ситуативно або зовсім не проявляється (0–0,9 балів).

Схарактеризуємо детально рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи за кожним критерієм.

*Інтенсивний рівень вихованості лідерських якостей* передбачає, що учень основної школи:

- за мотиваційно-вольовим критерієм: має ясне бачення мети і стійке прагнення її досягти; незважаючи на перешкоди доводить до кінця почату справу; легко бере відповідальність за свої почуття та дії; ефективно планує час; рішучий в ухваленні рішень; самостійний у виконанні завдань; готовий розв'язувати досить складні завдання; має сильне натхнення та зацікавлення до справ, якими займається; легко об'єднує інших довкола певної ідеї, мети; не втрачає віру у себе зазнаючи невдач; переконливо висловлює свою думку та утримує увагу інших;

- за когнітивно-креативним критерієм: захоплено досліджує нові явища та відкритий до нового досвіду; легко виконує складні завдання; оперативно та етично працює з інформацією; продукує креативні, нестандартні, однак конструктивні ідеї; за потреби легко та швидко корегує свої початкові плани; усебічно аналізує явища без передчасних висновків; не йде на невиправдані ризики при ухваленні рішень;

- за інтеграційно-діяльнісним критерієм: активно включається в колективну діяльність; безкорисливо допомагає іншим; легко встановлює контакти та налагоджує спілкування; досягає компромісу в ході обговорень; береться до роботи за власним бажанням; навчає інших того, що сам добре знає та уміє робити; ефективно розв'язує конфлікти поглядів та інтересів; ефективно організовує діяльність;

- за емоційно-рефлексивним критерієм: вербально та невербально виражає свою вдячність; по доброму жартує та веселить інших; розуміє переживання інших та відгукується емоційно; пробає та не мстивий; переосмислює свої думки, почуття, риси характеру, мотиви вчинків та наслідки діяльності; успішно переносить стресові ситуації без неприємних наслідків для себе та оточення; ставиться до себе самокритично та відкрито приймає конструктивну критику;

- за етично-ціннісним критерієм: не схильний до підлих та антигромадських вчинків; без об'єктивної потреби не демонструє свої переваги і особливості; не виявляє упереджених ставлень до інших; відданий обіцянці; обдумує вчинки; сумлінно виконує покладені обов'язки; ставиться з терпимістю до інакшості; відстоює справедливість та діє за переконаннями; щирий у стосунках і вчинках.

*Активний рівень вихованості лідерських якостей* передбачає, що учень основної школи:

- за мотиваційно-вольовим критерієм: переважно має ясне бачення мети і стійке прагнення її досягти; попри перешкоди, переважно доводить до кінця почату справу; здебільшого легко бере відповідальність за свої почуття та дії; переважно ефективно планує час; здебільшого рішучий в ухваленні рішень, самостійний у виконанні завдань, готовий розв'язувати досить складні завдання; має помірне натхнення та зацікавлення до справ, якими займається; переважно легко об'єднує інших довкола певної ідеї, мети; іноді втрачає віру у себе, зазнаючи невдач; здебільшого переконливо висловлює свою думку та утримує увагу інших;

- за когнітивно-креативним критерієм: переважно захоплено досліджує нові явища та відкритий до нового досвіду; здебільшого легко виконує складні завдання; переважно оперативно та етично працює з інформацією; часто креативні, нестандартні, однак конструктивні ідеї; за потреби переважно легко та швидко корегує свої початкові плани; аналізує явища переважно усебічно та без передчасних висновків; переважно не йде на невиправдані ризики в ухваленні рішень;

- за інтеграційно-діяльнісним критерієм: часто активно включається в колективну діяльність; часто безкорисливо допомагає іншим; переважно легко

встановлює контакти та налагоджує спілкування; здебільшого досягає компромісу в ході обговорень; береться до роботи переважно за власним бажанням; часто навчає інших того, що сам добре знає та уміє робити; переважно ефективно розв'язує конфлікти поглядів та інтересів; здебільшого ефективно організовує діяльність;

- за емоційно-рефлексивним критерієм: часто вербально та невербально виражає свою вдячність; здебільшого по-доброму жартує та веселить інших; переважно розуміє переживання інших та відгукується емоційно; часто пробачає та переважно не мстивий; переважно переосмислює свої думки, почуття, риси характеру, мотиви вчинків та наслідки діяльності; здебільшого успішно переносить стресові ситуації без неприємних наслідків для себе та оточення; ставиться до себе переважно самокритично та відкрито приймає конструктивну критику;

- за етично-ціннісним критерієм: переважно не робить антигромадських вчинків; без об'єктивної потреби здебільшого не демонструє свої переваги і особливості; переважно не схильний до упереджених ставлень до інших; здебільшого відданий обіцянці, обдумує вчинки, сумлінно виконує покладені обов'язки; переважно з терпимістю ставиться до інакшості; часто відстоює справедливість та діє за переконаннями; переважно щирий у стосунках і вчинках.

*Помірний рівень вихованості лідерських якостей* передбачає, що учень основної школи:

- за мотиваційно-вольовим критерієм: переважно не має ясного бачення мети і стійкого прагнення її досягти; з труднощами доводить до кінця почату справу, якщо наявні певні перешкоди; з труднощами бере відповідальність за свої почуття та дії; має труднощі в ефективному плануванні часу; недостатньо рішучий в ухваленні рішень, іноді несамотійний у виконанні завдань та не готовий розв'язувати досить складні завдання; має недостатнє натхнення та зацікавлення до справ, якими займається; з труднощами об'єднує інших довкола певної ідеї, мети; часто втрачає віру у себе, зазначаючи невдачі; із труднощами висловлює свою думку та утримує увагу інших;

- за когнітивно-креативним критерієм: захоплено досліджує окремі нові явища

та вибірково відкритий до нового досвіду; має труднощі у розв'язанні складних завдань; має труднощі у роботі з інформацією; з труднощами креативні, нестандартні, однак конструктивні ідеї; за потреби з труднощами корегує свої початкові плани; часто робить передчасні висновки без усебічного аналізу явищ; іноді йде на невиправдані ризики в ухваленні рішень;

- за інтеграційно-діяльнісним критерієм: з труднощами включається в колективну діяльність; іноді безкорисливо допомагає іншим; має труднощі у встановленні контактів та налагодженні спілкування; часто не досягає компромісу в ході обговорень; переважно не береться до роботи за власним бажанням; із труднощами навчає інших того, що сам добре знає та уміє робити; має труднощі в розв'язуванні конфліктів поглядів та інтересів; має труднощі в організації діяльності;

- за емоційно-рефлексивним критерієм: з труднощами виражає вербально та невербально свою вдячність; іноді по-доброму жартує та веселить інших; має труднощі у розумінні переживань інших та емоційному відгуку; з труднощами пробачає інших та іноді мстить; має труднощі у переосмисленні своїх думок, почуттів, рис характеру, мотивів, вчинків і наслідків діяльності; складно переносить стресові ситуації; ставиться до себе недостатньо самокритично та з труднощами приймає конструктивну критику;

- за етично-ціннісним критерієм: іноді робить підлі та антигромадські вчинки; іноді без об'єктивної потреби демонструє свої переваги та особливості; зрідка проявляє упереджене ставлення до інших; не завжди виконує обіцяне, обдумує вчинки, сумлінно виконує покладені обов'язки; з труднощами шанобливо ставиться до інакшості; рідко відстоює справедливість та подеколи діє не за переконаннями; іноді проявляє нещирість у стосунках і вчинках.

*Пасивний рівень вихованості лідерських якостей* передбачає, що учень основної школи:

- за мотиваційно-вольовим критерієм: не має ясного бачення мети і стійкого прагнення її досягти; не доводить до кінця почату справу за наявності певних перешкод; не бере відповідальність за свої почуття та дії; не вміє ефективно

планувати час; нерішучий в ухваленні рішень, несамотійний у розв'язанні завдань, не готовий розв'язувати досить складні завдання; не має натхнення та зацікавлення до справ, якими займається; не може об'єднувати інших довкола певної ідеї, мети; завжди втрачає віру у себе, якщо спіткала невдача; не може переконливо висловлювати свою думку та утримувати увагу інших;

- за когнітивно-креативним критерієм: не має захоплення у дослідженні нових явищ та закритий до нового досвіду; не може виконувати складні завдання; не може оперативно та етично працювати з інформацією; не може продукувати креативні, нестандартні ідеї; за потреби не вміє легко та швидко корегувати свої початкові плани; робить передчасні висновки, усебічно не аналізуючи явища; дуже часто йде на невиправдані ризики, ухвалюючи рішення;

- за інтеграційно-діяльнісним критерієм: не включається в колективну діяльність; не допомагає безкорисливо іншим; не вміє встановлювати контакти та налагоджувати спілкування; не вміє досягати компромісу в обговореннях і дискусіях; не береться до роботи за власним бажанням; не вміє навчати інших того, що сам добре знає та вміє робити; не вміє розв'язувати конфлікти поглядів та інтересів; не вміє організовувати діяльність;

- за емоційно-рефлексивним критерієм: не уміє вербально та невербально виражати свою вдячність; не уміє по-доброму жартувати та веселити інших; не розуміє переживання інших та не відгукується емоційно; не вміє пробачати, мстивий; не схильний до переосмислення своїх думок, почуттів, рис характеру, мотивів вчинків та наслідків діяльності; не вміє переносити стресові ситуації без неприємних наслідків для себе та оточення; несамокритичний та не приймає конструктивну критику;

- за етично-ціннісним критерієм: схильний до підлих та антигромадських вчинків; без об'єктивної потреби демонструє свої переваги і особливості; має упереджене ставлення до інших; не виконує обіцянок, не обдумує вчинки, несумлінно виконує покладені обов'язки; зневажає інакшість; не відстоює справедливість та часто діє не за переконаннями; нещирий у стосунках і вчинках.

Зауважимо, що визначення рівня вихованості лідерських якостей дає змогу

приділити увагу амбівалентності його ролі для ефективності лідерства. Так, високий рівень вираженості певних лідерських якостей, з одного боку, є позитивним чинником для поведінкового прояву ефективного лідерства, а з іншого – може конфліктувати або гальмувати прояв та виховання інших лідерських якостей. Беремо до уваги і те, що показники вихованості можуть виявлятися по-різному, слабкий прояв одних може компенсуватися більш сильним проявом інших, тобто взаємокомпенсуватися.

Таким чином, зважаючи на необхідність врахування доцільності певної інтенсивності та збалансованості прояву лідерських якостей у поведінці лідера за різних ситуацій лідерства, вбачаємо конструктивним розглядати вихованість лідерських якостей як інтеграційне комплексне явище. Тож задля оцінювання рівня вихованості лідерських якостей учнів основної школи пропонуємо послуговуватися розробленою «Діаграмою вихованості лідерських якостей», яка представлена на рисунку 2.1.

Використовуючи діаграму вихованості лідерських якостей, на основі комплексної діагностики рівня сформованості якісних дескрипторів за кожним критерієм вихованості лідерських якостей учнів основної школи можна визначити загальний рівень вихованості лідерських якостей, проаналізувати успіхи та прогалини у їх вихованні, встановити перспективні напрямки посилення виховання лідерських якостей.

Коротко зосереджуючись на діагностичному інструментарії визначення рівня вихованості лідерських якостей учнів основної школи, зазначимо, що під час опрацювання джерел відповідної тематики ми виявили практику використання різних комбінацій діагностичних методик оцінки розвитку підлітків, зокрема, їхніх інтелектуальних здібностей, характерологічних особливостей, емоційно-мотиваційної сфери та міжособистісних стосунків [85]. Це пов'язано з браком напрацювань діагностичних методик, цілеспрямованих на комплексне оцінювання рівня вихованості лідерських якостей підлітків, що, на наш погляд, зумовлено дискусійністю наукової думки щодо зарахування тих чи інших якостей особистості виключно до лідерських та значущості певних якостей для ефективного лідерства.

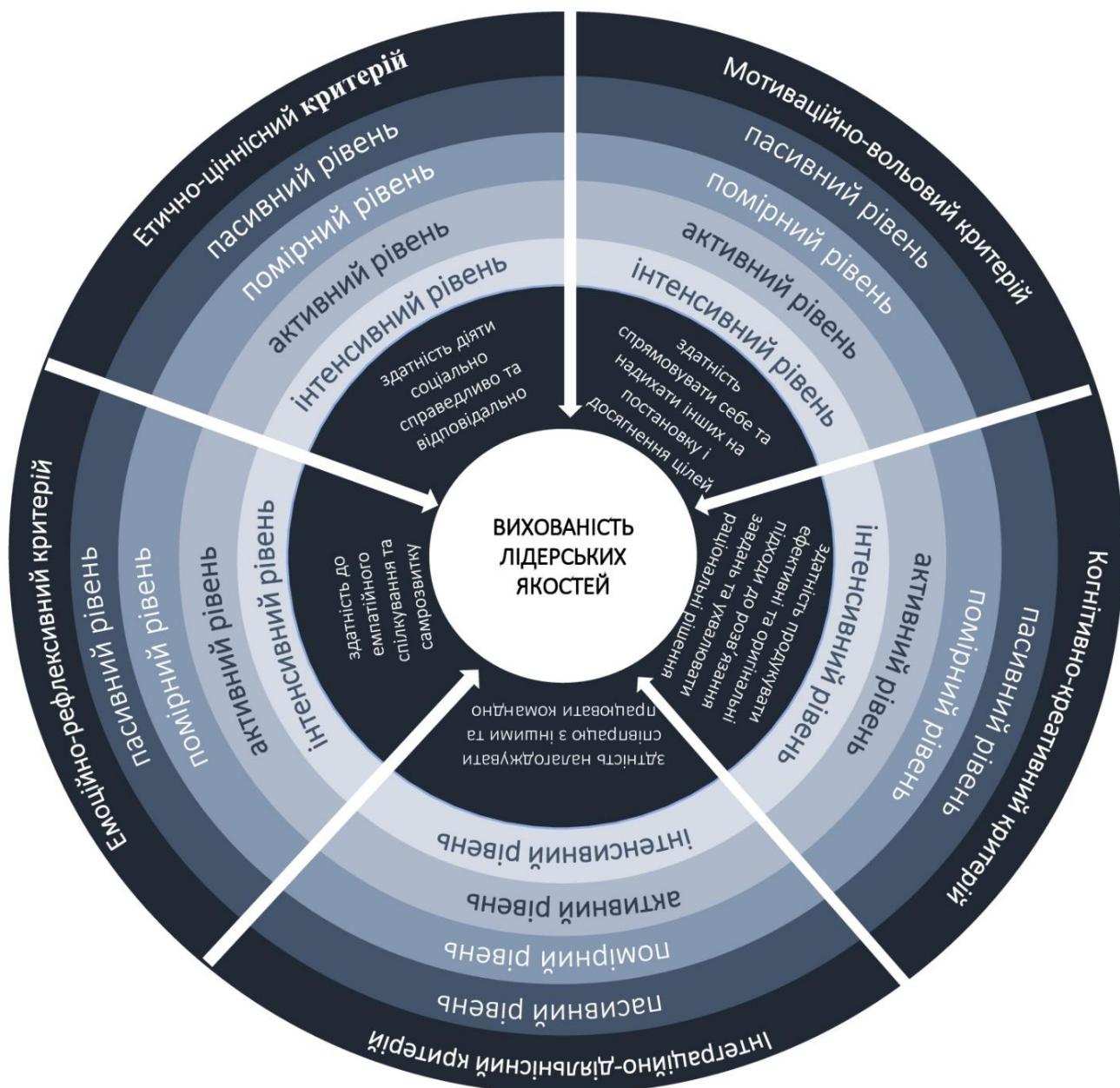


Рисунок 2.1. Діаграма вихованості лідерських якостей [авторська розробка]

**Підсумуємо.** Послугуючись показниками та якісними дескрипторами мотиваційно-вольового, когнітивно-креативного, інтеграційно-діяльнісного, емоційно-рефлексивного та етично-ціннісного критеріїв, вихованість лідерських якостей учнів основної школи можна аналізувати як процес та результат, однак варто враховувати, що сукупність якісних дескрипторів до певного критерію має дещо умовний характер, оскільки вихованість лідерських якостей є інтеграційним комплексним явищем.

## **2.2. Педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи**

У ході наукового дослідження нашу особливу увагу привернула наукова розвідка О. Бондарчук та І. Пустовалова, котрі актуалізують проблему «розвитку лідерських якостей для підлітків в цілому як однієї з ключових характеристик людини XXI століття» [15, с. 11]. На основі емпіричного визначення ієрархії потреб підлітків дослідники констатували, що на перший план в учнів підліткового віку висувуються такі потреби, як дружба, досягнення та автономія, водночас лише кожен шостий підліток орієнтований на лідерство [15, с. 11]. Окрім того, було зауважено про наявну відмінність у психологічних характеристиках підлітків, орієнтованих на лідерство, залежно від типу закладу освіти, в якому вони навчаються: учні з вираженою потребою у лідерстві, які навчаються в традиційних закладах освіти, мають більшу схильність до делінквентної поведінки, порівняно з учнями, які навчаються в закладах освіти інноваційного типу.

Наступне наше завдання полягає у тому, щоб обґрунтувати педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування, яке зважаючи на його сутність, варто розглядати як інноваційну форму виховної діяльності ЗЗСО.

Т. Шмонінова та І. Глухова зазначають, що педагогічні умови є «якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу» [34, с. 68].

У нашому дослідженні розглядаємо педагогічні умови як чинники виховного середовища, складовими яких є різні психологічні, педагогічні та управлінські аспекти організації процесу виховання в ЗЗСО, що забезпечують дотримання принципів та реалізацію підходів, необхідних для ефективного здійснення процесу

виховання лідерських якостей учнів основної школи, тим самим позитивно впливаючи на динаміку вихованості лідерських якостей.

На основі аналізу наукових розвідок, зокрема, Д. Алфімова [5], О. Косенчук [107], А. Куриці [120], Р. Сойчук [203], Н. Сушик [217], В. Ягоднікової [244; 245] та інших дослідників, ми виокремили найбільш вивчені в українській педагогічній науковій думці педагогічні умови виховання лідерських якостей на різних етапах становлення особистості. Серед цих умов: врахування вікових та індивідуальних особливостей у вихованні лідерських якостей; застосування психолого-педагогічної діагностики для визначення напрямку процесу виховання лідерських якостей; врахування поступальності та наскрізності процесу виховання лідерських якостей; забезпечення засвоєння комплексних знань про лідерство у сучасному його розумінні; забезпечення цілеспрямованого виховання лідерських якостей через залучення до соціально значущої діяльності; забезпечення розвивального характеру процесу виховання лідерських якостей; створення на засадах педагогіки партнерства гуманних відносин суб'єктів виховання лідерських якостей та ін.

Наразі зосередимо увагу на педагогічних умовах виховання лідерських якостей учнів основної школи, створення яких відображено у процесі е- партисипативного проєктування, а саме: забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти; здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів; організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання. Розглянемо більш детально ключові аспекти кожної з виокремлених педагогічних умов.

*Забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти* передбачає підтримку керівництвом, педагогами та батьками учнів у репрезентативності учнівського самоврядування з використанням різноманітних партисипативних процедур для реального розподілу відповідальності між учасниками освітнього процесу в ухваленні рішень стосовно різних сфер життєдіяльності ЗЗСО.

На основі здійсненого аналізу наукового дискурсу та шкільної практики вважаємо, що на суб'єктність учнів в громадському самоврядуванні в закладі

освіти впливає низка чинників, серед яких:

- інституційне закріплення, тобто документально унормований процес делегування учням повноваження ухвалювати рішення з питань, які належать до їх компетенції;

- щоденна практика, тобто системне використання в управлінні закладом освіти демократичних процедур задля забезпечення репрезентативності учнівського самоврядування;

- цілеспрямоване навчання та розвиток, тобто використання засобів неформальної та інформальної освіти для посилення здатності учнів до ефективної участі в громадському самоврядуванні в закладі освіти;

- ресурсна підтримка, тобто забезпечення учнів необхідними організаційно-матеріальними ресурсами для ефективної участі у громадському самоврядуванні в закладі освіти;

- наставницький супровід, тобто наділення одного із педагогічних працівників закладу освіти функціями наставника (координатора, ментора) учнівської спільноти в межах її участі в громадському самоврядуванні в закладі освіти;

- релевантність та поступальність, тобто послідовне нарощування демократичних практик участі в громадському самоврядуванні в закладі освіти на рівні початкової, основної та старшої школи з урахуванням особистісної значущості та вікових особливостей учнів.

Узагальненим чинником до означених умов і водночас нерозв'язаною суперечністю є єдність задекларованої цінності суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти та щоденної практики [59; 60]. Підтвердження нашої позиції зафіксовано в узагальненому звіті консультативних зустрічей з учнями та педагогами, проведених у рамках польсько-українського проєкту «Будуємо коаліцію задля учнівського самоврядування в Україні» (географія респондентів: м. Львів, м. Жмеринка, м. Дніпро, м. Кривий Ріг, м. Миргород, м. Бровари, Львівська, Одеська, Волинська, Донецька, Київська та Полтавська області, 2020 р.) [79]. На основі аналізу звіту розгорнемо кілька тез, які яскраво ілюструють наявні проблеми суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в

закладі освіти з позиції:

- інституційного закріплення: низька поінформованість учнів та педагогів щодо нормативно закріплених можливостей участі учнів у громадському самоврядуванні в закладі освіти;
- щоденної практики: різність поглядів учнів та педагогів щодо можливих сфер впливу учнів на життєдіяльність закладу освіти, що зокрема обґрунтовується учнями несерйозним ставленням дорослих до учнівського самоврядування;
- цілеспрямованого навчання та розвитку: запит учнів на розвиток лідерських якостей, зокрема комунікативних навичок, вміння правильно доносити до інших власну думку та працювати в команді;
- ресурсної підтримки: наявність практики відсутності реального партнерства учнів – педагогів – батьків, школи – місцевої влади – громади;
- наставницького супроводу: недостатність взаємопідтримки між учасниками освітнього процесу;
- релевантності та поступальності: декоративні або формальні за своєю суттю приклади діяльності учнівського самоврядування.

Для глибшого розуміння суті окресленої проблеми має значення аналіз практики діяльності шкільної учнівської ради, як однієї із найбільш усталеної форми діяльності учнівського самоврядування.

Зауважимо, що шкільна учнівська рада (учнівський парламент тощо) в українській педагогічній традиції розглядається як одна з основних технологій виховання лідерських якостей учнів [19; 108; 146; 168; 238; 244]. Водночас першочергово шкільна учнівська рада є виборним органом учнівського самоврядування у системі органів громадського самоврядування в ЗЗСО, репрезентативність якої визначає дотримання певних стандартів. Ці стандарти зокрема визначені Хартією демократичного учнівського самоврядування в Україні, розробленої в рамках реалізації польсько-українського проекту «Ми будемо спільноту заради розвитку учнівського самоврядування в Україні» [227]. А саме: учні та педагоги поділяють цілі учнівського самоврядування; учні мають реальний вплив на справи школи; учнівське самоврядування має реальні ресурси для

здійснення своєї діяльності; учнівське самоврядування підтримують дорослі; учнівське самоврядування добре організовано для досягнення своїх цілей; партнерство та співпраця – основа розвитку учнівського самоврядування [227].

Утім, сучасна практика діяльності учнівської шкільної ради характеризується формалізмом через декларативність демократичного підходу до управління закладом освіти. Підтвердженням цьому є результати опитувань 109 слухачів курсів підвищення кваліфікації «Учнівське самоврядування: моделюємо разом» (керівників закладів освіти, заступників директорів з виховної роботи та педагогів-організаторів закладів загальної середньої освіти Одеської області, 2021 р.), які свідчать про порівняно низький рівень впливу учнів через діяльність шкільної учнівської ради у шкільному громадському самоврядуванні: лише 50,5 % опитаних зазначили, що всі учасники освітнього процесу вважають діяльність учнівської ради важливою, 45 % – що її позиція є авторитетною, 53, 2% – що з учнівською радою консультуються в питаннях, які стосуються учнів, а 33,9 % – що учнівська рада залучена до ухвалення справді важливих рішень. За результатами опитування можемо стверджувати, що на практиці роль шкільної учнівської ради, як засобу реалізації суб'єктності учнів, є досить формальною.

Зважаючи, що учнівське самоврядування може здійснюватися не лише через функціонування виборних органів, а й безпосередньо, як на рівні школи загалом, так і на рівні кожної класної спільноти, задля виявлення окремих аспектів відповідної шкільної практики ми провели письмове інтерв'ю, участь у якому брали 60 педагогів – учасників навчання за програмою тренінгу з методики викладання курсу за вибором «Навчаємось жити в громаді» для учнів 8 (9) класів ЗЗСО (географія респондентів: 16 територіальних громад Івано-Франківської, Луганської, Одеської та Полтавської областей, партнерів Швейцарсько-українського проекту «DECIDE – Децентралізація для розвитку демократичної освіти», 2022 р.). Завдання полягало у тому, щоб на основі наведених респондентами прикладів виявити ситуацію, яка склалася в ЗЗСО щодо практики застосування різних рівнів та сфер партисипації учнів відповідно до визначених можливостей ст. 28 Закону України «Про повну загальну середню освіту».

За результатами інтерв'ю [59], найбільш представленими за сферами та рівнями партисипації учнів є питання, які стосуються організації побуту, дозвілля, проведення організаційних, просвітницьких, спортивних та інших заходів, а також питання захисту прав та інтересів учнів, участь у розв'язанні яких здійснюється через діяльність учнівського самоврядування. Зазначимо, що в закладах освіти, як стверджують респонденти, майже відсутня практика участі лідера учнівського самоврядування у засіданнях педагогічної ради з питань, що стосуються організації та реалізації освітнього процесу. Це, на нашу думку, ставить під сумнів репрезентативність учнівського самоврядування як складової громадського самоврядування в закладі освіти, а отже, і реальну суб'єктність учнів в партисипативних процесах управління. Також, з огляду на результати інтерв'ю, потребує пильної уваги необхідність посилення участі учнів у розв'язанні питань, які стосуються удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, організації оздоровлення, плану роботи закладу освіти, змісту освітніх і навчальних програм. Цікавим є той факт, що стосовно залученості учнів до розв'язання питань із забезпечення якості освіти відповідно до процедур внутрішньої системи забезпечення якості освіти респонденти змогли навести лише приклади вибору предметів під час зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) та державної підсумкової атестації (ДПА). Тобто можемо говорити про існування проблеми готовності керівництва закладу освіти і педагогічних працівників до реального розподілу відповідальності з учнями в сферах управління, які, з одного боку, видаються заскладними задля долучення учнів, а з іншого – є правом, гарантованим законом.

Підсумовуючи результати інтерв'ю, наголосимо, що на якість реалізації учнівських партисипативних ініціатив в ЗЗСО впливає рівень розвитку шкільної культури демократії, тобто прозорості, партнерства та відповідальності у взаєминах між учасниками освітнього процесу. Це проявилось у наведенні респондентами прикладів з різними рівнями залучення учнів до розв'язання одних і тих самих питань у різних закладах освіти.

Отже, забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в

закладі освіти є педагогічною умовою виховання лідерських якостей учнів основної школи, в основу якої покладений виховний потенціал управлінського процесу в закладі освіти. На нашу думку, цей потенціал може бути посилений цілеспрямовано створеними обставинами, до яких належить здійснення педагогами модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів як форми діяльності учнівського самоврядування.

*Здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів* як педагогічна умова виховання лідерських якостей учнів основної школи передбачає цілеспрямований координаційний та фасилітативний супровід педагогами учнів у реалізації учнівських партисипативних проєктів, управління проєктною діяльністю, дискусіями та груповою динамікою задля забезпечення активної позиції учнів на всіх етапах реалізації проєкту, демократичності процесів спілкування та співпраці в межах та поза межами проєктної команди [49].

Зауважимо, що модерація (пом'якшення, стримування; послаблення; уповільнення) [199] як освітня технологія почала своє становлення в другій половині ХХ століття в Німеччині [148] і у загальному значенні розглядається як «робота в групі та з групою» [232, с. 106].

О. Антоненко, А. Коваль, О. Криськів та Т. Чан тлумачать технологію модерації як «сукупність соціально-економічних, педагогічних, психологічних та інших методів впливу на здобувача, з метою надання йому допомоги у формуванні певних ціннісних установок, соціальних потреб, навичок адаптації до умов, які постійно змінюються; сприйняття та інтерпретації інформації; організації інтерактивного спілкування тощо» [232, с. 66], і звертають увагу на те, що «модерація спрямована на розкриття внутрішнього потенціалу особистості і допомагає зробити актуальним те, що має значення» [232, с. 66].

І. Трубик та О. Коношенко розглядають модерацію як «організацію групової взаємодії для розв'язання спільної проблеми» [222, с. 106] та вказують на такі її характерологічні складові, як: «візуалізація матеріалу, думок, рішень, висновків, постійна комунікація, зворотний зв'язок» [222, с. 106].

На основі аналізу наукових джерел ми виокремили цінні для розуміння

сутності модерації позиції:

- мета модерації: організація групової роботи на засадах співпраці та дотримання рівноправності її учасників задля розв'язання певної проблеми за рахунок внутрішнього потенціалу групи [222];

- завдання модерації: створення за допомогою робочих технік умов для ухвалення ефективних рішень у групі учасників з різною підготовкою та часто різними поглядами на проблему [222];

- принципи модерації: структурованість, систематичність, комплексність та прозорість процесів [14];

- процес модерації: передбачає певний стиль керівництва групою, за якого модератор тримає дистанцію від самої дії і лише спрямовує групові процеси у бік ефективної роботи, за потреби згладжуючи можливі конфлікти, налаштовуючи команду на позитивний лад та роботу [222];

- методи модерації: мозковий штурм та дискусія, що передбачають візуалізацію матеріалу, думок, рішень, висновків, постійну комунікацію, зворотний зв'язок [222];

- складові модерації: ініціація, занурення в тему, визначення очікувань, обговорення проблеми, емоційна розминка, ухвалення рішень, рефлексія [14];

- ефекти модерації: активізація самостійності, пізнавальної та творчої активності, формування відповідальності за свої рішення та дії, розвиток мотивації досягнення успіху, самовпевненості у власних силах, уможливлення легкої адаптації в колективі та напрацювання адекватної моделі ефективної поведінки, сприяння відкритому обміну інформацією й знаннями, емоціями й почуттями, розвитку діалогу, тривалому зберіганню працездатності й позитивного настрою, взаєморозумінню та ефективній взаємодії [14].

Ми поділяємо позицію Л. Наливайко, котра зауважує, що модератор виконує функцію методичного помічника, який керує процесом не втручаючись у його зміст і таким чином створює можливості для розвитку самостійності, високої пізнавальної активності та відчуття відповідальності за результати ухвалених рішень [148].

З огляду на зазначене під час здійснення партисипативного проєктування актуалізуються три ключові функції педагога-модератора: управління проєктною діяльністю (демократичне управління та координація реалізації проєкту); управління дискусіями (фасилітація обговорень, ухвалення рішень, рефлексії); управління груповою динамікою (формування та розвиток проєктної команди).

Модерація як метод демократичного управління та координації реалізації учнівського партисипативного проєкту базується на установці «все, що без нас, не для нас». Тобто педагог не керує перебігом реалізації проєкту одноосібно, а створює учням можливості впливати на всі процеси реалізації проєкту через застосування практик партисипації. Однак модерування учнівських партисипативних проєктів має свої особливості, адже педагог повинен за потреби доповнювати знання учнів з реалізації проєктів і при цьому намагатися мінімізувати свій вплив на визначення змісту проєкту [165, с. 55].

Практика свідчить, що ефективна модерація є однією з основних умов успішності учнівських партисипативних проєктів і що менше учні мають досвіду партисипативного проєктування, то більшою є потреба у модерації цієї діяльності педагогом. Водночас за відносної сталості складу проєктної команди та систематичного досвіду реалізації партисипативних проєктів з часом потреба в модерації зменшується [165, с. 55].

Зауважимо, що процес модерації партисипативних проєктів передбачає використання певних методичних інструментів на етапі ініціювання («Майстерня з аналізу потреб», «Світове кафе», «Відкритий простір», «Майстерня майбутнього» тощо), планування (SMART-цілі, 5WIN, SWOT-аналіз, «Матриця стейкхолдерів», «Дерево проблем», «Матриця Ейзенхауера», створення моделей тощо), реалізації (SCRUM-дошка, евристика вирівнювання ресурсів, графік Ганта тощо), завершення проєкту («Диверсійний аналіз», «Ritual Dissent», «4L», «Чотири питання», соціограми тощо).

Зважаючи, що процес спілкування проєктної команди включає інтеракцію, соціальну перцепцію та міжособистісну комунікацію, не менш важливу роль у процесі модерування учнівських партисипативних проєктів займає управління

дискусіями, тобто фасилітація обговорень та ухваленень рішень.

Ю. Олексін, А. Кочубей, В. Сокаль і С. Якубовська зазначають, що фасилітація здебільшого трактується як «організація і управління процесом вирішення певних питань (тем, проблем) у групах» [160]. Також учені зауважують, що основними характеристиками фасилітації в освіті є співпраця, власна позиція, індивідуальність і рівність, саморозвиток та організація освітнього просторового середовища.

Нам імponує думка Г. Лещук та А. Заверуха, котрі наголошують, що «педагогічна фасилітація в освітній сфері передбачає турботу про особистість та її духовний стан, розвиток емпатії, вміння приймати людину і себе самого без засуджень, а не лише вирішення навчальних проблем» [123, с. 208], і звертають увагу, що завдання педагогічної фасилітації у групі полягають у «допомозі учням вирішити поставлене завдання без втручання у зміст педагогом, при цьому вчитель повинен вміти допомогти сформулювати цілі та завдання, що стоять перед групою учнів або перед кожним учнем окремо, а далі створює вільну та невимушену атмосферу, яка стимулюватиме учнів до вирішення проблем» [123, с. 208].

Ураховуючи наш досвід фасилітації, ми поділяємо позицію Г. Трухан, котра стверджує, що педагогічна фасилітація «проявляється у стимулюванні, ініціюванні, заохоченні суб'єктів освітнього процесу до самостійного пошуку відповідей на питання, креативних рішень при підтримці та дозованій допомозі з боку педагога» [223, с. 153] та «сприяє усвідомленню особистістю власної самоцінності, прагненню до саморозвитку та самовдосконаленню» [223, с. 153].

З огляду на зазначене фасилітатор виконує низку функцій: «допомагає групі зрозуміти спільну мету; допомагає учнівству сконцентруватися на цілі та змісті заняття; організовує процес співпраці в групі з високим рівнем залученості; керує процесом дискусії, тримаючи фокус; візуалізує матеріал, веде запис ідей, ключових думок; забезпечує дотримання правил взаємодії, процедури фасилітації та регламентує процес; мотивує учнівство на пошук та прийняття рішень; підтримує позитивну групову динаміку; дотримується нейтралітету, не захищає жодну з позицій або сторін, адаптує процес, завдання відповідно до емоційного фону в

групі; керує конфліктами; надає зворотний зв'язок, який дозволяє групі знайти групі зони для подальшого розвитку» [135, с. 19–20].

Ураховуючи, що ефективність педагогічної фасилітації залежить від відповідних умінь педагога, зауважимо, що останній має володіти різними методами фасилітації обговорень (модерація VIPP, мозковий штурм, «Дискусія від атома до молекули», «Бджолині вулики», «Кулькова валиця», «Акваріум», «Дебати з груповим захистом», «Тіньовий мозковий штурм», «Нарада піратів», «Метод 635» тощо) та ухвалення рішень («Одноточкове рішення», «Голосування великим пальцем» тощо) і, застосовуючи їх, дотримуватись основних принципів фасилітації, серед яких: «забезпечення психологічної безпеки та атмосфери довіри; визнання всіх учасників/ць процесу рівними; інклюзія та взаємоповага; важливість та цінність думки кожного і кожної; дослідження процесу, а не робота з готовими висновками; нейтральна позиція керівника/ці процесу, відсутність оціночних суджень» [135, с. 350].

Науковці та практики стверджують, що важливу роль у модерації відіграє візуалізація, яка дає змогу «досягати активнішого залучення учасників; документувати висловлені ідеї та домовленості, що робить їх обов'язковими для всіх; проілюструвати відмінності та досягати ясності; роз'яснити структуру та зміст чогось у прозорій формі; покращити увагу та концентрацію учасників; звернути увагу учасників на найголовніше; спростити сприйняття складних тем» [165, с. 56].

Також ураховуючи, що на успіх проектної діяльності значною мірою впливають особливості групових процесів в проектній команді, педагог-модератор має вміти конструктивно управляти ними, а відтак приділяти значну увагу командотворенню.

Поділяючи думку Т. Чорної, в контексті партисипативного проектування ми розглядаємо команду як «тимчасове об'єднання осіб для вирішення конкретної проблеми, діяльність якого носить ситуативний ефект» [235, с. 92]. За В. Тернопільською ознакою успішної команди є «взаєморозподільна відповідальність, коли кожен відповідає за ефективність власних дій і рішень у загальній стратегії, при цьому всі несуть спільну відповідальність за результат»

[218, с. 124–125]. Б. Такман у свій час виокремив п'ять етапів розвитку команди [307; 37], кожен із яких під час реалізації учнівських партисипативних проєктів передбачає певні стратегії дій педагога-модератора та відповідно використання різних методів супроводу командних процесів:

- етап формування: в команді відбувається узгодження правил спільної роботи та графіка зустрічей, уточнення її складу і розподіл ролей (за потреби знайомство, згуртування команди, перегляд командних домовленостей);

- етап штурму: команда може зіткнутися з низкою проблем, як-от: занепокоєння через брак необхідних навичок, розбіжності між початковим і поточним розумінням поставлених завдань, відсутністю бажаного поступу у виконанні поставлених завдань, малоефективна співпраця, виникнення конфліктів, конкуренція, незадоволення надмірним навантаженням тощо (згуртування команди, обговорення особливостей перебігу поточних справ, за необхідності перегляд командних домовленостей, підтримка у складних ситуаціях);

- етап нормування: у команді налагоджуються процеси співпраці та спілкування, за яких критика стає конструктивною, поведінка більш доброзичливою, кожен член команди здійснює певний внесок у загальну справу та простежує досягнення та переваги спільної роботи (обговорення особливостей перебігу поточних справ, підтримка єдності та командного духу);

- етап виконання: поведінка членів команди характеризується як позитивна, завдання виконуються оперативно, спостерігається взаємопідтримка та взаємонавчання (обговорення особливостей перебігу поточних справ, підтримка єдності та командного духу);

- етап завершення: після завершення реалізації проєкту команда може відчувати смуток (святкування спільного та індивідуального успіху, визначення перспектив подальшого спілкування або ж спільної діяльності).

Також в контексті модерації реалізації партисипативних проєктів заслуговують на особливу увагу сім основних елементів дизайну проєкту Золотого стандарту проєктного навчання від PBLWorks, а саме: складна проблема чи запитання (проєкт обрамляється значущою проблемою, яку потрібно розв'язати,

або запитанням, на яке потрібно відповісти, на відповідному рівні виклику); постійне розслідування (учні беруть участь у визначеному, розширеному процесі постановки запитань, пошуку ресурсів і застосування інформації); автентичність (проект говорить про особисті проблеми, інтереси та проблеми в житті учнів); голос учня та вибір (учні ухвалюють деякі рішення щодо проекту, зокрема, як вони працюють і що вони створюють, і висловлюють власні ідеї власним голосом); рефлексія (учні та педагоги розмірковують про ефективність проектної діяльності, якість роботи учнів, перешкоди, які виникають, і стратегії їх подолання); критика і перегляд (учні надають, отримують та застосовують відгуки, щоб покращити процес і продукти); суспільний продукт (учні оприлюднюють свою проектну роботу, ділячись нею, пояснюючи або презентуючи її людям за межами аудиторії) [272].

Отже, здійснення педагогами модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів є педагогічною умовою, покликаною забезпечити практикоорієнтованість виховання лідерських якостей учнів основної школи завдяки набуттю ними досвіду розподільного лідерства. Здійснення модерації в освітніх реаліях сьогодення потребує від педагога не лише добре сформованих професійних компетентностей [25; 43], необхідних для налагодження взаємодії з учнями на засадах педагогіки партнерства [26] та партисипативного управління проєктами, а й готовності до організації виховного процесу загалом та модерації реалізації партисипативних проєктів зокрема в цифровому просторі.

*Організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання* є педагогічною умовою виховання лідерських якостей учнів основної школи, створення якої покликано завдяки ефективному використанню цифрових технологій забезпечити спілкування та співпрацю суб'єктів виховання в цифровому просторі взаємодії, тобто посприяти адаптації виховного процесу до загальних тенденцій цифровізації життєдіяльності та освіти.

Інтеграція виховного процесу в цифровий простір передбачає і потребує пильної уваги до розвитку цифрового інтелекту дітей, що розглядається як «набір соціальних, емоційних і когнітивних здібностей, які дозволяють людям

протистояти викликам і адаптуватися до вимог цифрового життя» [264]. Серед таких на Всесвітньому економічному форумі у 2016 році виокремлено цифрову ідентичність громадянина, керування екранним часом, управління кібербезпекою, управління конфіденційністю, критичне мислення, цифрову активність (сліди), цифрову емпатію [264].

Наголошуючи на тому, що цифровий простір дає великі можливості для всебічного розвитку учнів, Л. Канішевська та В. Шахрай зауважують на потребі виховання культури поведінки в цифровому просторі, що розглядається як «якісний вимір діяльності дітей та учнівської молоді, яка здійснюється шляхом використання ними ресурсів та засобів Інтернету задля власного саморозвитку, розширення знань, налагодження різноманітної комунікації, самовираження, задоволення особистісних потреб та інтересів і базується на дотриманні соціальних норм і правил, цінностях свободи, відповідальності, поваги до думок та дій інших, безпеки (власної та інших людей)» [89, с. 148]. Крім того, за результатами аналізу особливостей виховання в школі в умовах цифровізації учені виокремлюють виховні завдання, які сприятимуть засвоєнню учнями моральних, етичних, пізнавальних цінностей. Серед них: виховання в учнів відповідальності і мотивації, спрямування школярів на дотримання правил гігієни користування кіберпростором, розвиток в учнів навичок орієнтування в інформації, створення ситуації успіху для кожної дитини, розвиток у дітей уміння спілкуватися з іншими, залучення дітей до реальних справ, занурення дітей у творчу роботу, організація різних видів діяльності дітей, установлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і учнів [89, с. 149–151].

У контексті зазначеного варто розглянути функції науково-методичного супроводу виховання учнів у цифрову просторі, на яких зосереджує увагу Л. Канішевська, а саме: навчальна, сервісна, адаптаційна, дорадницька, експертна, модераційна, акмеологічна, коучингова, компенсаторна, фасилітаційна, коригувально-рефлексійна [88, с. 5].

Ураховуючи нашу практику адаптації вихованого процесу до цифрового простору, ми поділяємо думку Л. Канішевської та В. Шахрай, що педагог має:

взяти на себе функцію наставника, який здатний бути інноватором, експериментатором і впроваджувачем інновацій у тісному співробітництві з учнями; володіти знаннями про соціально-психологічні особливості цифрового покоління, розвиток уваги, мислення, пам'яті сучасних дітей і молоді; вміти орієнтувати учнів в цифровому освітньому просторі, виховувати життєві цінності [89, с. 148]. Крім того, учені зазначають, що включення в освітній простір цифрових технологій сприяє розвитку активності, ініціативності, творчості учнів, встановленню діалогу між учнями і дорослими в межах школи та поза її межами; поєднання традиційних і електронних форм взаємодії учнів і педагогів позитивно впливає на розвиток мислення, соціального інтелекту, підтримку психологічного розвитку дитини [89, с. 148].

К. Журба, Л. Канішевська, Р. Малиношевський, Н. Харченко, С. Федоренко, досліджуючи ключові аспекти виховання дітей та молоді, виокремили перелік критеріїв та показників оцінки якості виховання особистості у цифровому освітньо-виховному просторі, серед яких раціональне використання цифрової інформації, критичне мислення, готовність до комунікації, цифрова та соціальна компетентності [24].

Водночас зауважимо, що у 2020 році необхідність переформатування на дистанційну форму освітньої діяльності, яка була спровокована пандемію COVID-19, стала викликом для ефективності функціонування ЗЗСО і негативно вплинула на організацію виховного процесу загалом та діяльність учнівського самоврядування зокрема. Тож незважаючи на наявний позитивний досвід переходу учнівського самоврядування на дистанційну форму взаємодії, в окремих випадках його діяльність була повністю або частково призупинена [57; 58].

Також наголосимо, що з початку 2022 року в умовах широкомасштабного військового вторгнення Росії в Україну освітня діяльність ЗЗСО продовжила зазнавати обмежень щодо здійснення виховного процесу в офлайн-формі. Практика свідчить, що це супроводжувалося негативними тенденціями щодо організації виховного процесу в дистанційній формі: відсутність в окремих педагогічних працівників та батьків розуміння доцільності виховної роботи під час

дистанційної форми організації освітнього процесу; не зосередженість окремих педагогічних працівників на виконанні обов'язків класного керівника, педагога-організатора, заступника директора з виховної роботи; недостатньо сформована цифрова грамотність учасників освітнього процесу; використання застарілих методів та прийомів виховної роботи; відсутність єдиного підходу на рівні ЗЗСО щодо використання цифрових ресурсів для організації виховної роботи в дистанційній формі тощо [57; 58].

Негативні наслідки прогалин у вихованні під час здійснення виховного процесу у дистанційній формі простежуються вже сьогодні та, на нашу думку, лише посилюватимуться у найближчій перспективі через недостатню увагу до виховання в умовах цифровізації. Свідченням цьому є результати проведеного у 2022 році онлайн-опитування учасників семінару-тренінгу «Учнівське самоврядування в дії», участь у якому взяло 343 педагогічних працівників ЗЗСО Одеської області. 63,8 % опитаних зазначили, що недостатньо готові до координації діяльності учнівського самоврядування в дистанційному форматі, 15,5 % – виявилися зовсім не готові до цього і лише 21,3 % – зазначили, що добре підготовлені. Ситуація ускладнюється тим, що майже такі самі результати були виявлені щодо загальної готовності координувати діяльність учнівського самоврядування, здійснювати розвивальне навчання потенційних лідерів учнівського самоврядування та модерувати реалізацію партисипативних проєктів.

Ми поділяємо думку Л. Цибулько, О. Білецького та С. Мартинової, котрі акцентують на тому, що правильно організована в дистанційному форматі виховна робота здатна «створити умови для неформального спілкування підлітків, яке необхідно для повноцінного розвитку особистості» [230, с. 215]. Крім того, вчені зауважують, що режим дистанційного навчання дає змогу успішно впроваджувати виховну роботу; загальноприйняті форми виховної роботи можна адаптувати до умов дистанційної роботи; дистанційна форма навчання відкриває нові можливості для формування особистості вихованців в інформаційному суспільстві; для успішності виховної роботи в умовах дистанційного навчання необхідно вивчати і засвоювати нові технології, засоби комунікації, програми й платформи, активно

застосовувати їх у практичній діяльності [230, с. 217].

Схожу думку має Р. Сойчук, котра стверджує, що використання інформаційних технологій у виховному процесі «повинно мати “усепроникливий”, усеохоплювальний і повсюдний характер, що базується на таких принципах: усталеність, доступність, наскрізність, інтерактивність, зв’язок із життям, адаптивність» [202, с. 221]. За результатами наукового пошуку дослідниця виокремлює сукупність завдань, виконанню яких може посприяти використання інформаційно-цифрових технологій у виховному процесі. Серед них: розвиток самостійного критичного мислення й здатності аналізувати різного виду інформацію та орієнтуватися в інформаційному просторі; формування творчої, самодостатньої особистості, здатної оперувати фактами та відстоювати власну соціальну та громадянську позиції; розвиток самостійної діяльності, формування когнітивної, емоційно-ціннісної та рефлексивної сфер особистості; сприяння формуванню особистісного колективу, в якому кожен є самодостатньою особистістю; поліпшення роботи щодо психолого-педагогічного вивчення особистості вихованця; забезпечення інтерактивності виховного процесу; сприяння соціальній адаптації та ін. [202, с. 221].

Таким чином, нагальною потребою є розвиток цифрової компетентності педагогів, технологічними складовими якої за О. Овчарук є розв’язання технічних проблем, визначення потреб і пошук технологічних рішень, креативне використання цифрових технологій, визначення прогалів у цифровій компетентності [259].

Зауважимо, що у контексті виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування перед педагогами стоїть завдання пошуку технологічних рішень щодо:

- управління проектною діяльністю, що полягає в організації роботи над проектом (планувальники та менеджери завдань Trello, Asana, Basecamp, Monday.com, Microsoft Planner, ClickUp тощо); проведенні досліджень суспільної думки (сервіси для створення опитувальників Google Форми, SurveyMonkey, Slido, Wooclap, Tricider, Mentimeter тощо); виготовленні інформаційно-презентаційних

матеріалів (сервіс для створення веб-сторінки Netboard; інтерактивних плакатів ThinkLink, Genially тощо, презентацій із залученням аудиторії Google Презентації, Emaze, Zeetings, Nearpod тощо, відеоексплейнерів Renderforest, Biteable тощо, листівок, плакатів, брошур, логотипів Canva, Crello тощо);

- управління дискусіями, що передбачає проведення онлайн-воркшопів (сервіси для проведення відеоконференцій ZOOM, Google Duo, Google Meet тощо), організацію обговорень, демократичного ухвалення рішень, надання зворотного зв'язку (онлайн-дошки Padlet, Google Jamboard, Lino, Milanote, Limnu, Bitpaper, Wakelet; сервіси для створення хмари слів WordItOut, Mentimeter, генерування випадкових чисел Wheel of Names тощо, ментальних карт Mindomo, Popplet тощо);

- управління груповою динамікою, що полягає у підтримці комунікації між членами проєктної команди (месенджери WhatsApp, Messenger, Signal тощо) та проведенні активностей з командотворення (сервіси для створення інтерактивних вправ Learningapps, Kahoot, Plickers, Quizlet, Socrstive тощо);

- забезпечення цифрового простору, зокрема стеження за правилами знімання та захисту персональних даних, що пов'язано з такими складовими цифрової компетентності, як управління кібербезпекою, керування конфіденційністю, попередження кібербулінгу, розуміння кіберслідів тощо.

Отже, організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання є педагогічною умовою виховання лідерських якостей учнів основної школи, що актуалізує потребу у добре сформованих цифрових компетентностях педагогів, зокрема і задля ефективної педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів у цифровому просторі.

**Підсумуємо.** Теоретично спрогнозована ефективність виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування зумовлена і спроможністю реалізації, і необхідністю дотримання в інтеграційній та синергетичній єдності впливів таких педагогічних умов, як: забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти, здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів та організації цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання.

### 2.3. Структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування

Продовжуючи дослідження, ми підійшли до необхідності відображення взаємозв'язку усіх компонентів виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування. Задля цього звернемося до методу моделювання.

За результатами аналізу наукових джерел зауважимо, що пильну увагу використанню моделювання як методу наукового дослідження приділили Н. Брюханова [17], Т. Гуменюк [68], Н. Діра, Р. Сопівник, Чередник Л. [72], О. Єжова [77], І. Осадчий [62], Є. Лодатко [125], К. Мнишенко [143] та ін.

Н. Діра, Р. Сопівник та Л. Чередник зазначають, що «у найбільш загальному розумінні модель – це опис об'єкта з метою вивчення його властивостей» [72, с.124]. К. Мнишенко розглядає модель як «створений об'єкт у вигляді схеми, таблиць, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, що відображає й відтворює в більш простій формі структуру, особливості, взаємовідношення між елементами цього об'єкта» [143, с. 130]. За Т. Гуменюк модель повинна відповідати таким вимогам, як інгерентність (достатня ступінь узгодження із середовищем, в якому їй належить функціонувати), простота (зрозумілість та доступність у використанні) та адекватність (можливість з її допомогою досягти поставленої мети) [68, с. 56].

Особливо важливою для дослідження проблем виховання є думка Є. Лодатко, котрий розглядаючи гносеологічний, загальнометодологічний та психолого-педагогічні аспекти теоретико-методологічних основ педагогічного моделювання в освітньому просторі як способу формалізації, тобто схематизації чи спрощення, наголошує, що «розроблена модель педагогічного явища (об'єкта чи процесу) має шанс на апробацію і практичне «виживання» в умовах реального навчально-виховного процесу лише за умови достатньої загальності досліджуваних змістових і структурно-процесуальних компонентів, тобто достатньо високого рівня абстрагування» [125, с. 6].

З огляду на викладене особливий інтерес викликав науковий дискурс В. Галузяка, О. Акімової, Є. Громова докола сучасних зарубіжних підходів до розуміння лідерства і виховання лідерів, в якому учені виокремлюють та характеризують дві моделі підготовки лідерів – нормативно-адаптивну та особистісно-розвивальну [30, с. 47].

Детально ознайомившись з особливостями кожної моделі, у розробленні моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проектування ми керуватимемось основними положеннями особистісно-розвивальної моделі підготовки лідерів. Сутність останньої полягає у тому, що «головна увага приділяється підготовці успішних суб'єктів лідерської діяльності шляхом розвитку їхнього сприймання, мислення, рефлексії, формування прагнення до особистісного зростання і підвищення лідерської ефективності» [30, с. 47–48]. Також нам імпонують завдання, на виконання яких спрямована ця модель, тобто «підготовка лідерів, зданих ефективно виконувати свої функції в режимі відкритості невизначеності, плюралізму думок на основі інноваційного мислення, постійного самовдосконалення й орієнтації на об'єднання зусиль послідовників для досягнення спільної мети» [30, с. 49]. Як видно, ці завдання суголосні з низкою теоретичних позицій, які були визначені під час наукового пошуку теоретичних засад виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування (див. підрозділ 1.3).

У цьому контексті доречним видається розроблення структурно-функціональної моделі як теоретичного обґрунтування та схематичного відтворення виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проектування з подальшою експериментальною перевіркою її доцільності та ефективності.

Розроблену структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування зображено на рисунку 2.2. За своєю суттю вона є інтегративною та складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, кожен з яких виконує певну функцію: концептуально-цільовий компонент (цілепокладання і

обґрунтування), процесуально-змістовий компонент (проєктування і конструювання), діагностично-результативний компонент (оцінювання, аналіз і корегування).

Компоненти відповідно до мети дослідження відображають основні характеристики предмета дослідження і структурних складових досліджуваного процесу. Розглянемо складові моделі більш детально.

*Концептуально-цільовий компонент* відображає суспільний запит, законодавчо-нормативне підґрунтя, мету, підходи та принципи, покладені в основу виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.

Актуалізував потребу розроблення відповідної структурно-функціональної моделі суспільний запит до освіти на виховання особистості, здатної до лідерства на гуманістично-демократичних засадах, що відображено у низці законодавчо-нормативних актів, а саме: Конвенції ООН про права дитини [260], Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини [257], Законах України «Про освіту» [179] та «Про повну загальну середню освіту» [180], Концепції Нової української школи [157]. На основі цього та з урахуванням результатів психолого-педагогічних особливостей підліткового віку в розробленій структурно-функціональній моделі за мету визначено виховання таких лідерських якостей: мотиваційно-вольових, когнітивно-креативних, інтеграційно-діяльнісних, емоційно-рефлексивних та етично-ціннісних (див. підрозділ 1.1).

Основними методологічними підходами до виховання лідерських якостей учнів основної школи визначено особистісний, аксіологічний та компетентнісний. До того ж необхідним є урахування принципів поступальності, наскрізності, демократичності, релевантності та розвивальності виховного процесу (див. підрозділ 1.2).

За результатами аналізу наукових джерел та наявної шкільної практики з'ясовано, що вагомий педагогічний потенціал у вихованні лідерських якостей учнів основної школи має процес е-партисипативного проєктування (див. підрозділ 1.3).

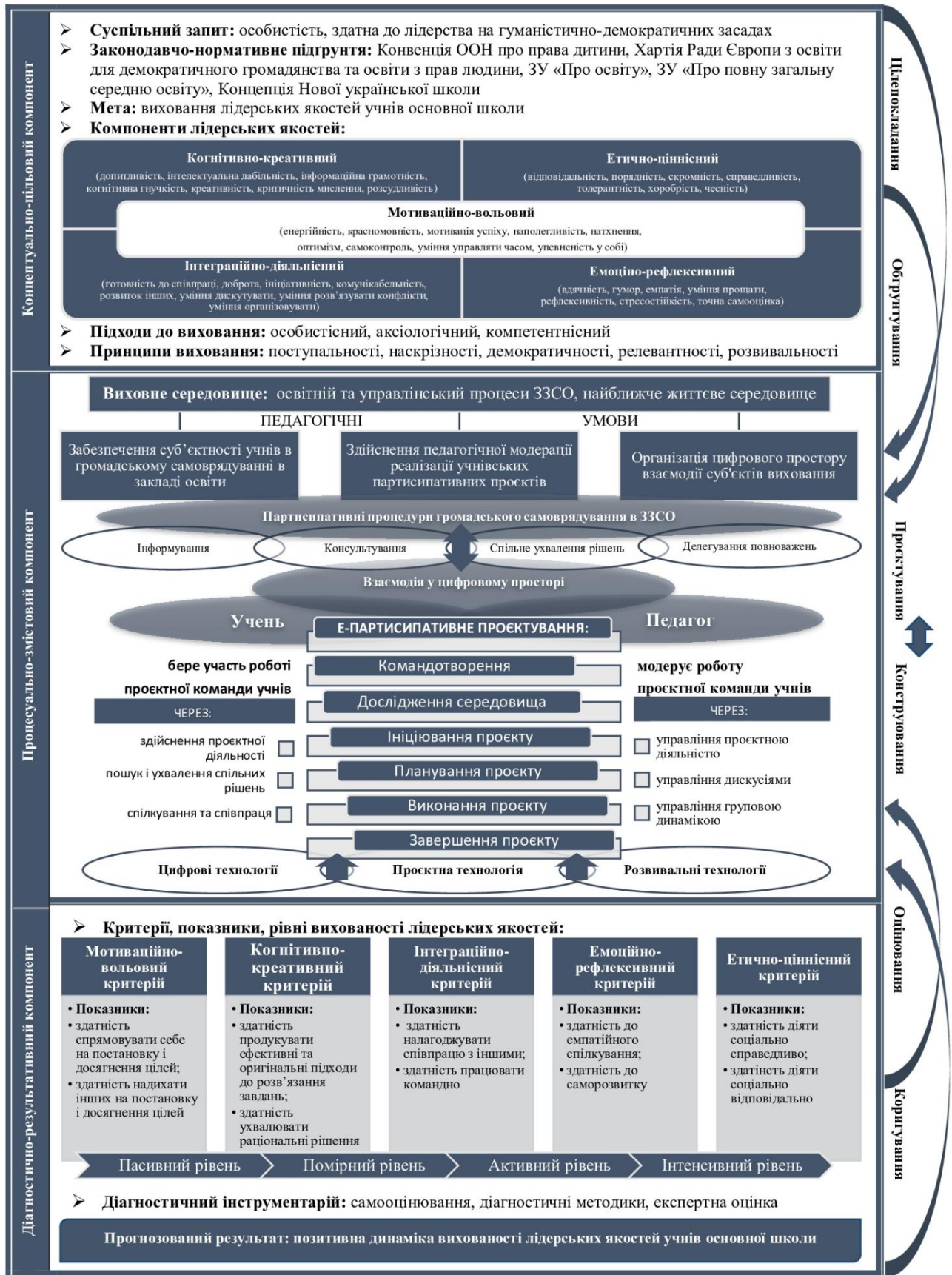


Рисунок 2.2. Структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування [авторська розробка]

Оскільки теоретичні засади виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування, що складають основу концептуально-цільового компоненту структурно-функціональної моделі, розкриті у першому розділі нашого дослідження, вважаємо за доцільне більш детально зосередитися на *процесуально-змістовому компоненті*. Складовими елементами цього компоненту є виховне середовище, педагогічні умови, суб'єкти виховного процесу та алгоритм здійснення е-партисипативного проєктування.

Зважаючи на результати наукового пошуку, ми розглядаємо виховне середовище як синергетичну єдність освітнього та управлінського процесів ЗЗСО і найближчого життєвого середовища учнів (див. підрозділ 1.2), а також передбачаємо, що виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування потребує дотримання таких педагогічних умов: забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти, здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів та організацію цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання (див. підрозділ 2.2).

Суб'єктами виховного процесу, а відтак суб'єктами виховання лідерських якостей у процесі е-партисипативного проєктування визначено:

- *учень*, який бере участь у роботі проєктної команди (здійснення проєктної діяльності, пошук та ухвалення спільних рішень, спілкування і співпраця);
- *педагог*, який модерує роботу проєктної команди (управління проєктною діяльністю, управління дискусіями, управління груповою динамікою).

З урахуванням нашої практики модерації учнівських партисипативних проєктів під час розроблення структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування використовуватимемо алгоритм е-партисипативного проєктування, що складається із шести етапів (кроків): командотворення, дослідження середовища, ініціювання проєкту, планування проєкту, виконання проєкту, завершення проєкту. Кожен крок передбачає проведення педагогом-модератором онлайн-зустрічей для проєктної команди, а також координаційний супровід

виконання певних завдань для досягнення цілей певного етапу проєктної діяльності між зустрічами проєктної команди. Розглянемо далі кожен крок.

*Крок 1. Командотворення.* Цей етап передбачає формування проєктної команди, погодження правил спільної діяльності і розподіл командних ролей. Він має два варіанти вихідної ситуації:

- до педагога звертаються учні, які зацікавлені у реалізації партисипативного проєкту і потребують педагогічної модерації;
- педагог звертається до учнів з пропозицією реалізації партисипативного проєкту та його педагогічної модерації.

У будь-якому із зазначених випадків для формування проєктної команди варто дотримуватися принципів добровільності та недискримінації.

Зауважимо на деяких аспектах, які є важливими під час командотворення, а саме: кількісному і віковому складі команди, а також відтоку членів проєктної команди.

*Кількісний склад команди.* Оптимальним складом проєктної команди для ефективної її діяльності є 5–7 осіб. Однак, якщо ініціативу реалізації проєкту має, наприклад, класна спільнота або учнівська шкільна рада, проєктна команда може діяти за більшої кількості її членів. Це передбачає наявність «проєктного ядра», тобто відповідальних членів команди за виконання іншими членами команди певних завдань, та створення «команд у команді», тобто об'єднання членів проєктної команди у робочі мінігрупи для спільного виконання певних завдань.

*Віковий склад команди.* Залежно від ситуації проєктна команда може складатися з учнів одного або ж різного віку. Незважаючи на те, що учням основної школи переважно комфортніше спілкуватися у колі однолітків, різновікові команди мають більший потенціал у навчанні навзаєм виконувати певні проєктні завдання і ефективно діяти у певних ситуаціях.

*Відтік членів проєктної команди.* За умови недооцінювання важливості етапу командотворення зростають ризики виникнення в учнів браку бажання продовжувати брати участь у проєктній діяльності. Причиною цього, зокрема, може стати не досить доброзичлива атмосфера, невідповідність особистих

очікувань, відсутність відчуття власної значущості у команді, нераціонально розподілені ролі, нестача в учнів часових ресурсів, навичок, підтримки тощо.

Перший крок не потребує значних часових ресурсів. На цьому етапі має сформуватися порівняно стала проєктна команда учнів, котра надалі здійснюватиме безпосередню проєктну діяльність.

*Крок 2. Дослідження середовища.* Цей етап має на меті пошук напрямів діяльності проєктної команди і визначення тематичної сфери партисипативного проєкту. Він передбачає кілька стратегій діяльності проєктної команди:

- огляд можливих цільових груп партисипативного проєкту, вибір цільової групи, аналіз її проблем і потреб (наприклад, учні, які навчаються у певному закладі освіти; учні початкових класів; діти, які живуть у певному населеному пункті; діти з категорії внутрішньо переміщених осіб; діти, які займаються спортом; класна спільнота; учнівська шкільна рада тощо);

- огляд можливих просторів для партисипації, вибір простору партисипації, аналіз проблем і потреб різних цільових груп цього простору, визначення цільової групи проєкту (наприклад, клас, заклад освіти, населений пункт, цифровий простір комунікації дітей тощо);

- огляд можливих тем для партисипації, вибір проблеми, уточнення цільової групи та простору партисипації (наприклад, здоровий спосіб життя, розумне дозвілля, неформальна освіта, правила взаємодії, діяльність учнівського самоврядування тощо).

Закцентуємо на деяких аспектах, які є важливими під час дослідження середовища, а саме: самостійності вибору підходу до визначення напрямку діяльності проєктної команди, оптимальності використання методів дослідження середовища, демократичності та об'єктивності ухвалення рішення щодо перспективного напрямку діяльності проєктної команди.

*Самостійність вибору підходу до визначення напрямку діяльності проєктної команди.* Залежно від ситуації учні можуть самостійно обрати підхід до визначення тематичної сфери партисипативного проєкту, однак це може зробити педагог-модератор, зокрема за умови, якщо заздалегідь визначена потреба включення учнів

у розв'язання певної проблеми. Водночас обраний напрям проєктної діяльності повинен бути націлений на розв'язання актуальної та посильної для учнів проблеми, що стає вагомим чинником високої мотивації до реалізації партисипативного проєкту. Відтак педагог-модератор має профасилітувати обґрунтування необхідності розв'язання певної проблеми, зокрема через обговорення наслідків, які має або може мати ця проблема.

*Оптимальність використання методів дослідження середовища.* Залежно від ситуації методи дослідження середовища, тобто інструменти за допомогою яких виявляються проблеми дітей, обирає педагог-модератор або учні. За останньої умови проєктна група виступає у ролі експертів і з використанням певного методу аналізу ситуації досліджує наявні проблеми та визначає потенційну цільову групу, простір та тему партисипативного проєкту. Водночас можуть бути використані методи аналізу потреб із широким залученням цільової аудиторії (опитування, інтерв'ю, обговорення суперечливих тем у фокус-групах тощо). Окрім того, ефективним є комбінування кількох методів дослідження, наприклад: проведення опитування цільової аудиторії та обговорення результатів опитування з використанням аналітичних методів дослідження проблеми.

*Демократичність ухвалення рішення щодо перспективного напрямку діяльності проєктної команди.* Для партисипативного проєктування годяться майже усі теми і простори, пов'язані з правами та інтересами дітей. Тож за наявності у членів проєктної команди кардинально різних особистісних пріоритетів може виникнути проблема в знаходженні консенсусу (спільна точка зору чи позиція) щодо перспективного напрямку діяльності проєктної команди. Задля уникнення такої ситуації педагог-модератор має профасилітувати процес ухвалення спільного рішення таким чином, щоб воно було компромісним (згода, що досягається взаємними поступками), або ж використати метод ухвалення рішення більшістю голосів (рішення, яке підтримали 50 % + 1 член проєктної команди).

*Об'єктивність ухвалення рішення щодо перспективного напрямку діяльності проєктної команди.* Під час дослідження середовища і визначення

перспективної цільової групи, простору і теми партисипативного проєкту члени проєктної команди можуть висловлювати суб'єктивні судження, які мінімізують або максимізують позитивні чи негативні характеристики загальної ситуації. Задля уникнення такої ситуації та ухвалення проєктною командою оптимального рішення щодо перспективного напрямку проєктної діяльності за потреби педагог-модератор має приділити увагу використанню «Я-висловлювань», обґрунтуванню власної позиції, наданню конструктивної критики, оперуванню фактами спостереження замість оцінювальних суджень.

Другий крок зазвичай також не потребує значних часових ресурсів, термін його реалізації значною мірою залежить від обраного проєктною командою методу дослідження середовища. За його підсумками проєктна команда має визначитися із загальною темою проєктної діяльності.

*Крок 3. Ініціювання проєкту.* Цей етап передбачає уточнення проблеми, на розв'язання якої буде націлений проєкт, пошук пропозицій, ідей та рішень для розв'язання визначеної проєктною командою проблеми. Вибір найкращої ідеї для проєкту окреслює декілька стратегічних дій проєктної команди:

- обговорення різних пропозицій для розв'язання визначеної проблеми, спільне ухвалення рішення щодо подальшого розвитку однієї з пропозицій і спільне напрацювання ескізу проєкту;
- розгляд різних пропозицій для розв'язання визначеної проблеми, на основі цього напрацювання кількох ескізів проєктів та спільне ухвалення рішення щодо вибору проєктної ідеї для подальшої реалізації;
- напрацювання ескізів проєктів та ухвалення рішення щодо вибору проєктної ідеї для подальшої реалізації із залученням цільової аудиторії або експертів з певного питання, у ролі яких можуть виступати як дорослі, так і діти.

Зупинимося на деяких аспектах, які є важливими під час вибору ідеї проєкту: документування і візуалізація ідей та рішень, ухвалення креативних рішень, уточнення простору реалізації проєкту, вироблення ескізу проєкту та оцінювання проєктних ідей.

*Документування ідей та рішень.* Увесь процес пошуку ідей та ухвалення

рішень має документуватися в письмовій формі синхронно з обговореннями або ж на основі фотопротоколів напрацювань. Ця документація повинна бути доступною для ознайомлення усім членам проєктної команди, зокрема в електронному вигляді. У роботі з учнівськими проєктними командами не зовсім доречно використовувати аудіо- чи відеопроколи обговорень, адже це може спровокувати зниження активності в дискусіях та негативно вплинути на відвертість в обговоренні порушених питань. За певних умов доцільно використовувати методи обговорення та ухвалення рішень, які передбачають анонімність висловлення думки.

*Візуалізація ідей та рішень.* Візуальний супровід аналітичних процесів під час пошуку ідей та рішень дає можливість структурувати перебіг обговорень, вести протокол у режимі реального часу та зберігати інформацію для подальшої роботи. Наприклад, з цією метою можна використовувати техніку методу «Модерація VIPP» (візуалізація у партисипативних програмах), який зокрема посилює відчуття обов'язковості завдяки структурованості і прозорості обговорення [165].

*Ухвалення креативних рішень.* Подолання зашореності мислення щодо «тиску обставин» та стимулювання пошуку нестандартних розв'язків проблеми є важливим завданням педагога-модератора у взаємодії з проєктною командою. Під час спільного пошуку творчих рішень особливу увагу варто приділяти створенню позитивної атмосфери, за якої можуть висловлюватися учні з різним рівнем комунікабельності, та формулюванню запитань, які давали б імпульс для озвучування різних думок і появи нових асоціацій. Тож запитання мають бути відкритими і допускати широкий спектр відповідей, бути спрямованими на з'ясування позицій та пропозицій, а також у певних ситуаціях звучати дещо провокаційно. При цьому учасники обговорення мають відчувати себе експертами в обговорюваних питаннях, усвідомлювати важливість кожної думки та не боятися критикувати ідеї.

*Уточнення простору реалізації проєкту.* Обрані шляхи розв'язання певної проблеми можуть реалізовуватися в одному із просторів: фізичному або цифровому. Ця умова може бути або заздалегідь визначеною і відтак вихідною під

час пошуку ідей та рішень, або ж спільно погодженою за результатами вибору певної ідеї, яку планується розвивати у проєкт. У будь-якому разі потрібно критично проаналізувати ситуацію щодо можливості подальшої ефективної реалізації проєкту у фізичному чи цифровому просторі. До того ж, певною мірою цей вибір пов'язаний із прогнозованим результатом і продуктом проєкту.

*Вироблення ескізу проєкту.* Спільне рішення проєктної команди, орієнтоване на майбутній проєкт, оформлюється в ескізі проєкту, що має містити ключову інформацію про проєктний задум (проблема, мета, завдання, прогнозований результат, необхідні ресурси, часові межі тощо). Доцільно з цією метою використовувати технологію постановки SMART-цілей як універсального інструменту формулювання таких цілей, які б дозволили отримати максимально якісний результат з мінімальними затратами ресурсів та часу. Це допоможе уникнути на початку проєктної діяльності низки проблем, зокрема, постановки нечітких цілей, несформованості вимірюваних показників передбачуваного результату, а також брак розуміння у проєктної команди потреби досягнення поставлених цілей.

Технологія SMART-цілей розглядається як спосіб постановки цілей з дотриманням таких критеріїв: *specific* – конкретна (ціль має бути конкретною і передбачати чіткий результат), *measurable* – вимірювана (для цілі мають бути встановлені вимірювані показники, що під час реалізації проєкту дає змогу відстежувати прогрес її виконання), *achievable* – досяжна (для досягнення цілі обов'язково мають бути певні ресурси: часові, людські, матеріальні, фінансові, інформаційні тощо), *relevant* – значуща (результат досягнутої цілі розв'язує конкретну проблему, тобто мета має бути актуальною та релевантною до запитів і потреб), *time bound* – обмежена за часом (для досягнення цілі повинні бути визначені конкретні часові терміни) [47].

*Оцінювання проєктних ідей.* Структурування пропозицій та ідей за різними критеріями реалістичності можливості їх втілення у життя є важливим завданням для вибору проєктної ідеї, яку можна просто і швидко реалізувати. Останні фактори відіграють важливу роль у мотивації членів проєктної команди, адже підлітки

зазвичай люблять отримувати швидкі результати своєї діяльності. Оцінюванню можуть підлягати як проєктні ідеї, оформленні у вигляді лаконічних тез, так і деталізовані ескізи проєктів. Критеріями оцінювання проєктних ідей можуть бути: корисність ідеї для дітей, можливість реалізації ідеї з нормативно-правового погляду, наявність (доступність) необхідних ресурсів, терміни початку і тривалості реалізації ідеї, самостійність у реалізації ідеї тощо.

Тривалість третього кроку залежить від обраної стратегії проєктної команди щодо використання методів пошуку ідей і рішень. За підсумками цього етапу передбачається погодження ескізу майбутнього проєкту.

*Крок 4. Планування проєкту.* Цей етап має на меті планування заходів, яких треба вжити, щоб реалізувати конкретну ідею проєкту. Планування проєкту здійснюється на основі попередньо погодженого ескізу проєкту та передбачає, що спочатку проєктна команда розробляє структурний план проєкту (перелік основних завдань і пакет робочих завдань, необхідних для розв'язання основних завдань), а потім трансформує його в розгорнутий план дій (інформація про виконавців, партнерів, ресурси, часові межі тощо).

Розглянемо деякі аспекти, які важливі під час планування проєкту: конструктивне оперування поняттями, аналіз стейкхолдерів, ресурсів, ризиків проєкту, інформування про проєкт.

*Конструктивне оперування поняттями.* Якість плану проєкту значною мірою залежить від критичного розуміння членами проєктної команди понять, які визначають сутність проєктної діяльності, та взаємозв'язків між ними. Логічний ланцюжок понять «проблема (цільова група, простір) – мета (завдання) – план (виконавці, ресурси, часові межі, партнери, ризики) – результат (продукт, критерії, показники якості)» попередньо лягає в основу напрацювання ескізу проєкту, а надалі розвивається в його плані. Проблема проєкту оформлюється як конкретний план, який характеризує наявну ситуацію з певного питання для певної цільової групи, тобто адресатів проєкту, тих на кого спрямований проєкт та хто отримує користь від його реалізації. Мета проєкту формулюється ствердно і відображає прогнозований очікуваний результат з розв'язання наявної проблеми через

виконання конкретних, досяжних і підсильних для проєктної команди завдань, націлених на поліпшення ситуації з певного питання для певної цільової групи. План проєкту деталізує робочі завдання, які слід виконати для досягнення поставленої мети з урахуванням необхідних і доступних ресурсів (людських, матеріальних, фінансових, інформаційних, часових). Визначені в межах проєкту завдання мають працювати на досягнення певних часткових результатів, які складатимуть результат проєкту, що передбачає наявність певного продукту проєктної діяльності та вимірюється заздалегідь визначеними кількісними та якісними показниками результативності. Результат повинен продемонструвати позитивний вплив на проблему. Не менш важливим завданням є вибір влучної назви проєкту, яка має не лише передавати головну ідею проєкту, а й бути помітною та короткою (не більше ніж 10 слів).

*Аналіз стейкхолдерів проєкту.* Аналіз стейкхолдерів проєкту, тобто осіб, спільнот, організацій, які мають певний інтерес до його реалізації, дає можливість проєктній команді визначити перспективних партнерів проєкту, доступні джерела отримання необхідних ресурсів та проаналізувати певні ризики у реалізації проєкту. Найбільш вживаним інструментом для аналізу стейкхолдерів є «Мапа стейкхолдерів», робота з яким допомагає визначити тих стейкхолдерів, на яких позитивно чи негативно вплинуть наслідки реалізації проєкту, а також хто є найбільшим прихильником реалізації проєкту і має важливе значення для його успіху.

Визначення ефективних стратегій взаємодії із зацікавленими сторонами та конкретні дії для їх досягнення здійснюється на основі аналізу стейкхолдерів за рівнем їх зацікавленості та впливу на реалізацію проєкту. Рекомендованими стратегіями взаємодії проєктної команди є: з впливовими стейкхолдерами, які, ймовірно, підтримають проєкт – залучення, перетворення на партнерів чи групу підтримки; із впливовими стейкхолдерами, які можуть перешкоджати реалізації проєкту – пояснення переваг, пошук важелів нейтралізації негативного впливу; з невливовими стейкхолдерами, які можуть перешкоджати реалізації проєкту – ігнорування або періодичне інформування про позитивні досягнення й результати,

щоб зменшити вплив на суспільну думку; із впливовими стейкхолдерами, які залишатимуться нейтральними – інформування, пояснення переваг, з часом залучення до проєкту, перетворення на партнерів чи групу підтримки; з невливовими стейкхолдерами, які залишатимуться нейтральними – ігнорування або поступове перетворення на групу підтримки [82].

*Аналіз ресурсів проєкту.* Успіх втілення у життя будь-якої проєктної ідеї залежить від раціонального забезпечення необхідними ресурсами (людськими, матеріальними, фінансовими, інформаційними, часовими тощо). Планування ресурсів проєкту передбачає оцінювання потреб у певних ресурсах, аналіз наявних ресурсів, зіставлення потреби і наявності ресурсів, визначення можливих способів отримання необхідних ресурсів, у разі недоступності певних ресурсів перепланування завдань проєкту або пошук альтернативних ресурсів.

Зауважимо, що реалізація партисипативних проєктів може здійснюватися як із необхідністю певних фінансових ресурсів, що супроводжується складанням бюджету проєкту, так і без потреби. Загальнодоступні джерела отримання коштів, необхідних для виконання проєктних завдань – гранти, краудфандингові кампанії, івенти з благодійними внесками, шкільний громадський бюджет тощо.

*Аналіз ризиків проєкту.* Певні невизначені події чи умови, які можуть статися та позитивно (можливості) чи негативно (загрози) вплинути на проєкт, мають бути проаналізовані на початку реалізації проєкту. Це передбачає виявлення причин ймовірних ризиків, оцінювання вірогідності та інтенсивності їх впливу на якість реалізації проєкту, планування дій, які можуть знизити ймовірність появи негативних ризиків або зменшити їхній вплив на реалізацію проєкту. Крім того, зазвичай негативні ризики проєкту визначають як внутрішні (потенційні проблеми проєктної команди, наприклад, нераціональне визначення часових меж виконання проєктних завдань, відтік членів проєктної команди, брак необхідних навичок тощо) та зовнішні (новий закон, невчасне постачання матеріальних ресурсів, надзвичайні ситуації тощо).

*Інформування про проєкт.* Інформування про перебіг проєкту є наскрізним процесом, що допомагає надати ініціативі більшої соціальної значущості і має

здійснюватися упродовж усіх етапів реалізації. Щоб інформаційна кампанія була ефективною, її варто ретельно спланувати, визначивши завдання інформування про проєкт, адресатів інформаційної кампанії та інформаційні канали. Особливу увагу слід приділяти якості написання подієвих заміток. Серед загальних порад виокремлюють ті, які стосуються заголовка (повинен привернути увагу читача та викликати інтерес прочитати подієву замітку), вступних рядків (читач має знайти відповіді на ключові питання та ознайомитися із найбільш важливою інформацією) і виклад (речення мають бути простими та короткими, текст слід перевіряти на наявність фактичних помилок та складнощів подання інформації, виявлення мовних помилок, перевірки стилю та зрозумілості) [109].

Четвертий крок потребує значних часових ресурсів. За його підсумками має бути розроблено план виконання проєкту включно з розподілом відповідальності за виконання певних завдань, згідно з яким буде діяти проєктна команда. Також на цьому етапі передбачається розроблення карти (паспорту) проєкту, документу, в якому упорядкована уся ключова інформація про проєкт. Структура карти проєкту може бути різною, водночас вона має висвітлювати інформацію про актуальність проєкту, його цілі, завдання, очікувані результати, план реалізації, необхідні ресурси та часові межі, виконавців та партнерів тощо.

*Крок 5. Виконання проєкту.* На цьому етапі реалізації проєкту проєктній команді необхідно синхронно з виконанням конкретних дій, визначених у плані проєкту, систематично проводити зустрічі для обговорення робочих питань і за потреби коригувати подальші дії. При цьому доречним є використання Scrum- дошки, інструмента, який допомагає відстежувати, на якій стадії перебуває виконання проєктних завдань («зробити», «в процесі», «готово» тощо).

Тривалість п'ятого кроку залежить від визначених в плані проєкту часових меж, необхідних для досягнення поставленої цілі, водночас за потреби його можна адаптувати до певних обставин. За підсумками цього етапу передбачається отримання продукту проєкту, який демонструє практичний вплив на розв'язання визначеної проєктною командою проблеми.

*Крок 6. Завершення проєкту.* Під час цього етапу проєктна команда

презентує отримані результати, оцінює якість реалізованого проєкту, а також аналізує можливості забезпечення стійкості отриманих результатів.

Зупинімося на деяких аспектах, які є важливими під час завершення проєкту: презентація, оцінювання та святкування спільного успіху.

*Презентація проєкту.* Проєктна команда повинна, на основі розроблених концепції і сценарію презентації результатів проєкту, розподілити ролі між членами проєктної команди для підготовки та проведення презентації результатів проєкту. Формат презентації проєкту обирається з урахуванням виду продукту, творчих можливостей проєктної команди, особливостей партнерів, цільової аудиторії проєкту та доступних ресурсів. Для закріплення соціального ефекту презентацію проєкту доцільно проводити з максимальним залученням усіх стейкхолдерів та отриманням відгуків від адресатів і партнерів проєкту (зовнішнє оцінювання якості проєкту). Також зауважимо, що зазвичай презентація проєкту передбачає мультимедійний супровід. Відтак під час підготовки до презентації проєкту особливу увагу проєктній команді потрібно приділити опрацюванню загальних порад до публічного виступу та оформлення мультимедійних презентацій [65]. За підсумками презентації реалізацію проєкту можна вважати завершеною для зовнішніх стейкхолдерів, однак проєктна команда ще має здійснити процедуру самооцінювання якості проєкту.

*Оцінювання якості проєкту.* Проєктна команда повинна оцінити не лише кінцевий результат за визначеними заздалегідь кількісними та якісними показниками, а також набутий досвід за такими критеріями, як: ресурси (доступність необхідних ресурсів, ефективність їх використання), план (конструктивність плану в його орієнтованості на досягнення поставленої мети, реалістичність та посильність виконання запланованих завдань), вплив (рівень розв'язання визначеної в межах проєкту проблеми, корисність для адресатів проєкту), команда (комфортність атмосфери у проєктній команді, злагодженість дій членів проєктної команди, ефективність виконання проєктних ролей і робочих завдань), партнери (вдалість аналізу можливих партнерів, ефективність взаємодії з ними), інформування (вдалість інформаційної кампанії, рівень обізнаності

стейкхолдерів про перебіг проєкту) тощо. Для об'єктивності оцінювання варто наводити конкретні докази на користь певної позиції, тож доречним є використання методу ПРЕС. Також доцільним є врахування проєктною командою думки стейкхолдерів.

*Святкування спільного успіху.* Проєктна команда має закріпити позитивний досвід через активність, спрямовану на усвідомлення синергетичного ефекту від спільної діяльності членів проєктної команди. Організація святкування спільного успіху передбачає використання таких форм взаємодії (інтерактивна вправа, відеоінтерв'ю, неформальна зустріч тощо), які дали б можливість кожному члену проєктної команди відрефлексувати про особистий внесок, зроблений для досягнення спільної мети, проаналізувати особисті здобутки від участі у проєктній діяльності та визначити перспективи подальшої комунікації між членами проєктної команди.

Часові ресурси, необхідні для здійснення шостого кроку, першочергово залежать від обраного формату проведення презентації та оцінювання якості проєкту, а отже, від тривалості виконання підготовчих завдань. За підсумками цього кроку проєктна команда презентує досягнуті результати включно з отриманим продуктом та соціальним ефектом, а також формує уявлення про успішність реалізованого проєкту.

Зауважимо, що під час модерації е-партисипативного проєктування особливу роль відіграє якість онлайн-зустрічей модератора з проєктною командою. Тож важливим є оптимальний вибір кількості та тривалості онлайн-зустрічей, їх структура, яка має включати такі обов'язкові елементи: створення позитивного настрою, погодження (повторення) правил спільної діяльності, цілепокладання, рефлексія.

В процесі е-партисипативного проєктування створюється паперове чи електронне портфоліо проєкту, тобто добірка робочих матеріалів, що відображають усі етапи його реалізації (карта проєкту, план, протоколи зустрічей, результати опитувань, напрацювання мозкових штурмів, звіт, продукт проєкту, презентація, фото тощо). Портфоліо проєкту може стати у пригоді для обміну

досвідом з іншими проєктними командами або пошуку натхнення для нової проєктної ідеї.

За результатами конструювання змісту та процесу е-партисипативного проєктування, зазначимо, що його здійснення передбачає активне використання синергії можливостей проєктної технології (управління проєктною діяльністю), розвивальних технологій (цілепокладання, фасилітація дискусій, пошуку і ухвалення спільних рішень, рефлексія) та цифрових технологій (організація взаємодії проєктної команди у цифровому просторі).

Третім структурним компонентом розробленої структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування є *діагностично-результативний*, представлений критеріями і відповідними показниками, за якими можна оцінити рівень вихованості лідерських якостей – мотиваційно-вольовий, когнітивно-креативний, інтеграційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний та етично-ціннісний. Також сюди належить діагностичний інструментарій, зокрема, самооцінювання, експертна оцінка та діагностичні методики, необхідний для визначення рівня вихованості лідерських якостей, і прогнозований результат – позитивна динаміка вихованості лідерських якостей учнів основної школи за чотирма рівнями: пасивним, помірним, активним, інтенсивним. Сутність ключових складових діагностично-результативного компонента розкрито у підрозділі 2.1.

На останок зауважимо, що під час експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування за потреби передбачається коригування процесуально-змістового компонента.

**Підсумуємо.** Розроблена структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування має теоретичне обґрунтування практичних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети, та забезпечує цілісне сприйняття усіх компонентів досліджуваного процесу.

## Висновки до другого розділу

На основі розгляду вихованості лідерських якостей як інтеграційного комплексного явища виокремлено критерії, показники та якісні дескриптори вихованості лідерських якостей учнів основної школи: мотиваційно-вольовий критерій (показники: здатність спрямовувати себе на постановку та досягнення цілей (якісні дескриптори: мотивація успіху, наполегливість, самоконтроль, уміння управляти часом, упевненість у собі), здатність надихати інших на постановку і досягнення цілей (якісні дескриптори: енергійність, красномовність, натхнення, оптимізм)); когнітивно-креативний критерій (показники: здатність продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань (якісні дескриптори: допитливість, інтелектуальна лабільність, інформаційна грамотність, креативність), здатність ухвалювати раціональні рішення (якісні дескриптори: когнітивна гнучкість, критичність мислення, розсудливість)); інтеграційно-діяльнісний (показники: здатність налагоджувати співпрацю з іншими (якісні дескриптори: готовність до співпраці, доброта, комунікабельність, уміння дискутувати); здатність працювати командно (якісні дескриптори: ініціативність, розвиток інших, уміння розв'язувати конфлікти, уміння організовувати)); емоційно-рефлексивний критерій (показники: здатність до емпатійного спілкування (якісні дескриптори: вдячність, гумор, емпатія, уміння прощати), здатність до саморозвитку (якісні дескриптори: рефлексивність, стресостійкість, точна самооцінка)); етично-ціннісний критерій (показники: здатність діяти соціально справедливо (якісні дескриптори: порядність, скромність, справедливість, толерантність), здатність діяти соціально відповідально (якісні дескриптори: відповідальність, хоробрість, чесність)).

Для оцінювання рівня вихованості лідерських якостей розроблено «Діаграму вихованості лідерських якостей».

Педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи розглянуто як чинники виховного середовища, складовими яких є різні психологічні, педагогічні та управлінські аспекти організації процесу виховання в

ЗЗСО, що забезпечують дотримання принципів та реалізацію підходів, необхідних для ефективного здійснення виховання лідерських якостей учнів основної школи, тим самим позитивно впливаючи на динаміку вихованості лідерських якостей.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи, які створюються у процесі е-партисипативно проектування, а саме: забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти; здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів; організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання.

Розроблено структурно-функціональну модель виховання лідерських якостей учнів основної школи в процесі е-партисипативного проектування, яка містить такі компоненти: концептуально-цільовий компонент (зміст – суспільний запит, законодавчо-нормативне підґрунтя, мета, підходи та принципи виховання; функції – цілепокладання, обґрунтування); процесуально-змістовий компонент (зміст – виховне середовище, педагогічні умови, суб'єкти виховного процесу, алгоритм здійснення е-партисипативного проектування; функції – проектування, конструювання); діагностично-результативний компонент (зміст – критерії, показники та рівні вихованості лідерських якостей, діагностичний інструментарій, прогнозований результат; функції – оцінювання, аналіз, корегування).

Детально схарактеризовано перебіг процесу е-партисипативного проектування, що складається із шести етапів (кроків): командотворення, дослідження середовища, ініціювання проєкту, планування проєкту, виконання проєкту, завершення проєкту.

Прогнозованим результатом практичної реалізації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей у процесі е-партисипативного проектування визначено позитивну динаміку вихованості лідерських якостей учнів основної школи в межах чотирьох рівнів: пасивного, помірнього, активного та інтенсивного.

*Основні положення розділу відображено в таких роботах автора:*

[41; 43; 47; 49; 57; 58; 59; 60; 65; 165; 227]

**РОЗДІЛ 3**  
**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ**  
**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ**  
**ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**  
**У ПРОЦЕСІ Е-ПАРТИЦИПАТИВНОГО ПРОЄКТУВАННЯ**

**3.1. Визначення стану вихованості лідерських якостей учнів основної школи (констатувальний етап експерименту)**

Оскільки в теорії педагогічного експерименту існують певні неузгодження, перед початком експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування звернемося до наукових напрацювань із методології та організації дослідження проблем виховання І. Беха та зауважимо, що «ідеальне уявлення про виховний процес, його вивчення і корекцію реалізувати надзвичайно важко, оскільки реальний виховний процес – явище динамічне, мінливе, багатофакторне» [10, с. 422].

У сфері виховання організація і проведення педагогічного експерименту за В. Сидоренко та Н. Тверезовською розглядається як «своєрідно сконструйований і здійснений педагогічний процес, що включає принципово нові його елементи і поставленого таким чином, що дає можливість глибше, ніж звичайно, бачити зв'язки між різними його сторонами і точно враховувати результати внесених змін» [136, с. 220].

Крім того, як стверджує І. Бех [10, с. 422], процес здійснення педагогічного експерименту потребує дотримання принципів гуманізму, об'єктивності, науковості, комплексності, системності, систематичності, детермінізму, розвитку, єдності свідомості й поведінки, індивідуального та особистісного підходу.

Зважаючи на існування різних точок зору на характеристику педагогічного експерименту та звертаючись до напрацювань В. Сидоренко та Н. Тверезовської

[136], ми визначили такі загальні відомості педагогічного експерименту, який є складовою нашого дослідження: за способом формування умов – природний; за організацією проведення – натурний; за структурою досліджуваних об'єктів і явищ – складний; за характером взаємодії засобу експериментального дослідження з об'єктом дослідження – звичайний; за кількістю випробуваних – колективний; за тривалістю – середньотривалий (з використанням методу поперечних зрізів); за формою – порівняльний (з використанням методу ЕГ і КГ).

Мета педагогічного експерименту полягала у тому, щоб визначити ефективність структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування. Відповідно до мети були визначені такі завдання: розроблення концепції та планування конструкції педагогічного експерименту; організаційно-методична підготовка до проведення педагогічного експерименту; практична реалізація педагогічного експерименту; аналіз та узагальнення результатів педагогічного експерименту. Педагогічний експеримент був прихований за назвою «освітній проєкт», щоб запобігти соціальній аберації поведінки випробуваних [136], тобто слово «експеримент» у комунікації з учнями та педагогами не використовувалося.

Експериментальною базою дослідження стало 8 ЗЗСО: Біляївський ліцей № 2 Біляївської міської ради Одеського району Одеської області, Дачненський ліцей № 2 Дачненської сільської ради Одеського району Одеської області, Ірпінський ліцей № 2 Ірпінської міської ради Бучанського району Київської області, Красносільський ліцей Красносільської сільської ради Одеського району Одеської області, Одеський ліцей № 51 Одеської міської ради, ОЗО «Першотравневий ліцей» Визирської сільської ради Одеського району Одеської області, Спеціалізована школа №211 Оболонського району м. Києва, Терешківський ліцей Терешківської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Зауважимо, що освітній процес, а відтак і виховний процес у закладах освіти, що становили експериментальну базу, під час проведення педагогічного експерименту був організований переважно в змішаній формі, тобто з поєднанням очного та дистанційного режиму.

Враховуючи, що наш педагогічний експеримент за формою є порівняльним, важливим завданням педагогічного експерименту був дизайн вибірки [261]. В експериментальній роботі брали участь 202 учні основної школи (табл. 3.1), котрі були умовно об'єднані в групу №1 (далі – Г1) та групу №2 (далі – Г2).

Таблиця 3.1

### Експериментальна база дослідження

Група №1		Група №2	
Назва ЗЗСО	Кількість учнів	Назва ЗЗСО	Кількість учнів
Біляївський ліцей № 2 Біляївської міської ради Одеського району Одеської області	24	Дачненський ліцей № 2 Дачненської сільської ради Одеського району Одеської області	18
Красносільський ліцей Красносільської сільської ради Одеського району Одеської області	24	Ірпінський ліцей № 2 Ірпінської міської ради Бучанського району Київської області	58
Опорний заклад освіти «Першотравневий ліцей» Визирської сільської ради Одеського району Одеської області	16	Одеський ліцей № 51 Одеської міської ради	10
Спеціалізована школа №211 Оболонського району м. Києва	30	Терешківський ліцей Терешківської сільської ради Полтавського району Полтавської області	22
<i>Загальна кількість</i>	<b>94</b>	<i>Загальна кількість</i>	<b>108</b>

Для забезпечення репрезентативності популяції з погляду на цілі педагогічного експерименту для формування вибірки Г1 (Г1 – 94 учні) та Г2 (Г2 – 108 учнів) застосовано метод конструювання. У відборі випробуваних були враховані такі критерії:

- клас навчання (вік) і стать випробуваних (1 учень та 1 учениця від кожного класу основної школи): Г1 – 17,02 % 5 класів, 17,02 % учнів 6 класів, 21,28 % учнів 7 класів, 19,15 % учнів 8 класів, 25,53 % учнів 9 класів; Г2 – 20,37 % 5 класів, 20,37 % учнів 6 класів, 14,81 % учнів 7 класів, 20,37 % учнів 8 класів, 24,07 % учнів 9 класів;

- територіальна належність закладу освіти (2 міських заклади освіти та 2 сільських заклади освіти в Г1 та Г2): Г1 – 57,45 % учнів міських закладів освіти,

42,55 % учнів сільських закладів освіти; Г2 – 62,96 % учнів міських закладів освіти, 37,04 % учнів сільських закладів освіти.

Окрім того, задля елімінування, тобто максимального виключення альтернативних пояснень педагогічного експерименту [136], для учнів були створені рівні можливості потрапити до вибірки за різними особистісними характеристиками:

- включеність у шкільне життя: Г1 – 40,43 % учнів беруть активну участь, 51,06 % учнів час від часу беруть участь, 8,51 % учнів не беруть участі; Г2 – 34,26 % учнів беруть активну участь, 53,7 % учнів час від часу беруть участь, 12,04 % учнів не беруть участі;

- участь в учнівському самоврядуванні: Г1 – 34,04 % учнів є керівниками шкільного або класного самоврядування; 45,75 % не є керівниками учнівського самоврядування, але беруть активну участь в його діяльності; 20,21 % – не беруть участі в учнівському самоврядуванні; Г2 – 34,26 % учнів є керівниками шкільного або класного самоврядування; 38,89 % не є керівниками учнівського самоврядування, але беруть активну участь в його діяльності; 26,84 % – не беруть участі в учнівському самоврядуванні;

- досвід участі у реалізації проєктів для учнів: Г1 – 42,55 % учнів брали участь у кількох проєктах; 21,28 % учнів брали участь в одному проєкті, 36,17 % не брали участі у проєктах; Г2 – 49,07 % учнів брали участь у кількох проєктах; 8,33 % учнів брали участь в одному проєкті, 42,59 % не брали участі у проєктах;

- сформованість цифрових навичок: Г1 – 27,1 % учнів із високим рівнем сформованості цифрових навичок, 43,93 % учнів із достатнім рівнем сформованості цифрових навичок, 28,04 % учнів із середнім рівнем сформованості цифрових навичок, 1,06 % учнів з низьким рівнем сформованості цифрових навичок; Г2 – 26,85 % учнів з високим рівнем сформованості цифрових навичок, 43,52 % учнів з достатнім рівнем сформованості цифрових навичок, 27,78 % учнів із середнім рівнем сформованості цифрових навичок, 1,85 % учнів з низьким рівнем сформованості цифрових навичок;

- рівень навчальних досягнень: Г1 – 40,43 % учнів з високим рівнем

навчальних досягнень, 45,74 % учнів з достатнім рівнем навчальних досягнень; 13,83 % учнів із середнім рівнем навчальних досягнень; Г2 – 34,26 % учнів з високим рівнем навчальних досягнень, 45,37 % учнів з достатнім рівнем навчальних досягнень; 20,37 % учнів із середнім рівнем навчальних досягнень;

- добровільність участі в «освітньому проєкті» (експерименті): Г1 – 37,23 % учнів-самовисуванців, 52,13 % учнів за власним бажанням та на прохання інших, 10,64 % учнів без особливого бажання на прохання інших; Г2 – 14,81 % учнів-самовисуванців, 70,37 % учнів за власним бажанням та на прохання інших, 14,81 % учнів без особливого бажання на прохання інших.

Для виявлення вірогідних розбіжностей між відсотковими долями вибірок Г1 та Г2 використано метод кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ). Результати перевірки, здійсненої з використанням онлайн-калькулятора [134], представлені у додатку Е і свідчать, що частка осіб, у яких проявляється визначена під час відбору характеристика, у вибірці Г1 порівняно з вибіркою Г2 не більша за абсолютною більшістю показників. Це дає нам підстави стверджувати про відсутність суттєвих відмінностей за якісним складом Г1 та Г2, тобто про їх рівноцінність, та для їх умовного розподілу на ЕГ і КГ. До ЕГ увійшли учні Г1 ( $G1 = EG$ ), до КГ – учні групи Г2 ( $G2 = KG$ ).

Під час визначення тривалості педагогічного експерименту для нас постало завдання розведення ефектів часу та досліджуваної структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проєктування: з одного боку, виховний вплив якісніше проявляється під час тривалого застосування певних виховних факторів, а з іншого – під час довготривалих педагогічних експериментів випробувані стають старшими. Зважаючи на слушність думки В. Сидоренко та Н. Тверезовської, що «дорослішання само по собі, незалежно від використання тих чи інших спеціальних впливів, у багатьох випадках виявляється досить сильним розвиваючим або виховним фактором, який підвищує рівень практично всіх характеристик, що можуть виступати в ролі залежних змінних» [136, с. 274], ми ухвалили рішення на користь середньотривалого педагогічного експерименту. Відтак відповідно до

усталеної процедури [136, с. 225] практична складова педагогічного експерименту реалізовувалася впродовж 2023 року в три етапи:

- *констатувальний етап*, мета – вимірювання вихідних рівнів вихованості лідерських якостей учнів основної школи;
- *формульвальний етап*, мета – апробація структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування;
- *контрольний етап*, мета – аналіз та оцінювання результатів впровадження моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проєктування.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту діагностування випробуваних ЕГ та КГ здійснювалося синхронно, анонімно, в дистанційному форматі з використанням Google Форм.

Першочергово ми поставили завдання визначити загальну схильність учнів до лідерства та використали для цього тест «Чи можете Ви стати лідером?» [226, с. 201]. Результати тестування учнів ЕГ та КГ групи узагальнено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

### Результати тестування «Чи можете Ви стати лідером?»

Кількість балів	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
13–18	0	0	0	0
19–23	0	0	0	0
24–29	22	23,40	34	31,48
30–37	62	65,96	60	56,56
38–44	10	10,64	14	12,96
45	0	0	0	0

Як бачимо з таблиці 3.2, в ЕГ та КГ найбільше учнів, котрі мають виражені задатки лідера (ЕГ – 65,96 %; КГ – 55,56 %), а також є значна кількість тих, хто надає перевагу другорядним ролям (ЕГ – 23,40 %; КГ – 31,48 %), та порівно

незначна кількість тих, хто є вродженими лідерами (ЕГ – 10,64 %; КГ – 12,96 %). Такі результати свідчать про наявність потенційних можливостей для позитивного поступу у вихованні лідерських якостей учнів, які беруть участь в експерименті.

Основне наше завдання на констатувальному етапі експерименту було виміряти вихідні рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи. З цією метою ми розробили анкету для самооцінювання учнів «Я – проактивний підліток!» (додаток Ж), що згідно з визначеними критеріями та показниками вихованості лідерських якостей складається з 5 блоків. Кожен блок містить перелік якісних дескрипторів вихованості лідерських якостей за певним критерієм та їх поведінкову характеристику (див. підрозділ 2.1). Опрацювання результатів самооцінювання здійснювалося шляхом визначення середнього арифметичного за кожним якісним дескриптором і кожним критерієм за чотирма рівнями: пасивним, помірним, активним та інтенсивним (додаток И). Також зауважимо, що розмірковуючи над доцільністю використання методу самооцінювання ми звернулися до наукової розвідки А. Хатос та Б. Діарматі, які за результатами емпіричного дослідження довели надійність середнього балу самооцінювання учнів в освітніх дослідженнях колективного характеру [276].

Водночас задля вимірювання рівня вихованості лідерських якостей ми також використали психолого-педагогічні діагностичні методики, предметом діагностування яких є певні якості особистості, які ми визначили як лідерські (див. підрозділ 2.1). Оцінювання рівнів вихованості лідерських якостей здійснювалося за визначеною в підрозділі 2.1. бальною шкалою. За результатами оцінювання на основі даних обробки результатів діагностування з використанням різних методик (додаток И) виводився загальний відсоток, який слугує показником вихованості лідерських якостей за певним критерієм. Також зауважимо, що для відображення результатів діагностування дані за кожною методикою були нормалізовані в однаковий масштаб залежно від наявних норм та інструкцій авторів. Зважаючи, що нормалізація шкал як технічний засіб полегшення інтерпретації та відображення результатів є лінійною трансформацією, такий процес не змінив розподіл даних та їх характеристику.

Констатувальну діагностику ми розпочинали з вимірювання рівня вихованості лідерських якостей за мотиваційно-вольовим критерієм. Для цього було використано комплекс методів діагностики: шкалу «Мотиваційно-вольовий критерій» анкети для самооцінювання учнів «Я – проактивний підліток!» (додаток Ж), шкалу «Я-цінність» методики визначення ціннісних орієнтацій підлітків [31, с. 22], шкалу «Самокритичність» методики «Вибір» [11, с. 233], опитувальник сформованості вольових якостей [31, с. 139] та методику «Потреби в досягненнях» [31, с. 136]. Наочно одержані дані наведено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Результати вимірювання рівнів вихованості лідерських якостей  
учнів основної школи за мотиваційно-вольовим критерієм**

Рівень	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Пасивний	30	31,91	36	33,33
Помірний	40	42,55	49	45,37
Активний	18	19,15	18	16,67
Інтенсивний	6	6,38	5	4,63

Одержані результати діагностики засвідчують, що лідерські якості за мотиваційно-вольовим критерієм переважно визначені на пасивному та помірному рівнях як в учнів ЕГ (пасивний рівень – 31,91 %, помірний рівень – 42,55 %, активний рівень – 19,15 %, інтенсивний рівень – 6,38 %), так і в учнів КГ (пасивний рівень – 33,33 %, помірний рівень – 45,37 %, активний рівень – 16,67 %, інтенсивний рівень – 4,63 %). Такі результати відповідають науково обґрунтованій суперечності підліткового віку (див. підрозділ 1.2), що проявляється в активізації у підлітків потреби саморозвитку та самоактуалізації і водночас недостатньо сформованою здатністю здійснювати ці процеси ефективно. Отже, доходимо висновку про наявність великої потреби посилення зорієнтованості виховного процесу на виховання в учнів здатності спрямовувати себе та інших на постановку і досягнення цілей.

Вимірюючи рівень вихованості лідерських якостей за когнітивно-креативним критерієм, ми використали такий комплекс методів діагностики: шкалу «Когнітивно-креативний критерій» анкети для самооцінювання учнів «Я – проактивний підліток!» (додаток Ж), шкалу «Пізнання» методики визначення ціннісних орієнтацій підлітків [31, с. 22] та опитувальник «Ваш творчий потенціал» [31, с. 238]. Узагальнені результати наведено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати вимірювання рівнів вихованості лідерських якостей  
учнів основної школи за когнітивно-креативним критерієм**

Рівень	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Пасивний	19	20,21	16	14,81
Помірний	15	15,96	19	17,59
Активний	59	62,77	72	66,67
Інтенсивний	1	1,06	1	0,93

Обробка результатів засвідчила, що лідерські якості за когнітивно-креативним критерієм в учнів ЕГ (пасивний рівень – 20,21 %, помірний рівень – 15,96 %, активний рівень – 62,77 %, інтенсивний рівень – 1,06 %) та КГ (пасивний рівень – 14,81 %, помірний рівень – 17,59 %, активний рівень – 66,67 %, інтенсивний рівень – 0,93%) переважно визначені на активному рівні. Водночас виявлена значна кількість учнів з пасивним та помірним рівнями вихованості відповідних лідерських якостей. Такі результати позитивно корелюють з науково визначеними характеристиками «покоління зумерів» (див. підрозділ 1.2), серед яких, наприклад, з одного боку здатність обробляти великий обсяг інформації, глобальне мислення та потяг до досліджень, розвинена інтуїція, швидкість ухвалення рішень, а з іншого – складність концентрації на одному завданні, непосидючість і гіперактивність. Це актуалізує потребу в посиленні виховного процесу щодо виховання в учнів здатності продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань, а також ухвалювати раціональні рішення.

Наступним завданням констатувального етапу експерименту було визначити рівень вихованості лідерських якостей учнів основної школи за інтеграційно-діяльнісним критерієм. Задля цього ми використали комплекс методів діагностики: шкалу «Інтеграційно-діяльнісний критерій» анкети для самооцінювання учнів «Я – проактивний підліток!» (додаток Ж), шкалу «Суспільно-корисна діяльність» методики визначення ціннісних орієнтацій підлітків [31, с. 22] та шкали «Коллективістська спрямованість», «Сумлінність» методики «Вибір» [11, с. 233]. Опис результатів представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Результати вимірювання рівнів вихованості лідерських якостей  
учнів основної школи за інтеграційно-діяльнісним критерієм**

Рівень	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Пасивний	8	8,51	14	12,96
Помірний	16	17,02	19	17,59
Активний	49	52,13	54	50
Інтенсивний	21	22,34	21	19,44

Підсумовуючи одержані результати, ми дійшли висновків, що лідерські якості за інтеграційно-діяльнісним критерієм учнів ЕГ (пасивний рівень – 8,51 %, помірний рівень – 17,02 %, активний рівень – 52,13 %, інтенсивний рівень – 22,34 %) та КГ (пасивний рівень – 12,96 %, помірний рівень – 17,59 %, активний рівень – 50 %, інтенсивний рівень – 19,44 %) є переважно розвинутими на активному рівні. Також є значна кількість учнів, які мають інтенсивний рівень вихованості цих якостей. На нашу думку, такий стан речей сприятиме кращій інтеграції учнів у проєктних командах, які мають пасивний і помірний рівні вихованості відповідних якостей. Водночас зауважимо, що результати діагностування підтверджують теоретично обґрунтовані особливості підліткового віку (див. підрозділ 1.2), які ґрунтуються на формуванні соціальної спрямованості особистості, що є позитивним чинником для виховання організаторських

здібностей, а також існуванні ризиків схильності підлітків до соціальної ізоляції, що постає негативним чинником у вихованні лідерських якостей за інтеграційно-діяльним критерієм.

Для проведення діагностування рівня вихованості лідерських якостей учнів основної школи за емоційно-рефлексивним критерієм ми застосували комплекс методів діагностики: шкалу «Емоційно-рефлексивний критерій» анкети для самооцінювання учнів «Я – проактивний підліток!» (додаток Ж), шкалу «Інший-цінність» методики визначення ціннісних орієнтацій підлітків [31, с. 22], методику «Емоційна емпатія» [11, с. 457], шкалу «Чуйність» методики «Вибір» [11, с. 233] і тест «Чи вмієте Ви слухати?» [31, с. 237]. Узагальнені результати наведено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Результати вимірювання рівнів вихованості лідерських якостей  
учнів основної школи за емоційно-рефлексивним критерієм**

Рівень	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Пасивний	30	31,91	40	37,04
Помірний	16	17,02	19	17,59
Активний	42	44,68	21	19,44
Інтенсивний	6	6,38	28	25,93

Отримані результати показали, що рівні вихованості лідерських якостей учнів ЕГ (пасивний рівень – 31,91 %, помірний рівень – 17,02 %, активний рівень – 44,68 %, інтенсивний рівень – 6,38 %) та КГ (пасивний рівень – 37,04 %, помірний рівень – 17,59 %, активний рівень – 19,44 %, інтенсивний рівень – 25,93 %) за емоційно-рефлексивним критерієм розподілені досить нерівномірно. Незважаючи на те, що в обох групах є досить значна кількість учнів з активним та інтенсивним рівнями вихованості відповідних якостей, водночас є значна кількість тих, хто має пасивний та помірний рівні. На нашу думку, ці результати акцентують на тому, що підлітковий вік характеризується індивідуальним темпом формування емоційної

зрілості, а відтак здатності до емпатійності та діалогу у взаєминах (див. підрозділ 2.1).

Щоб діагностувати рівень вихованості лідерських якостей учнів основної школи за етично-ціннісним критерієм, ми застосували комплекс методів діагностики: шкалу «Етично-ціннісний критерій» анкети для самооцінювання учнів «Я – проактивний підліток!» (додаток Ж), шкалу «Відповідальність» методики визначення ціннісних орієнтацій підлітків [31, с. 22], шкали «Відповідальність» та «Принциповість» методики «Вибір» [11, с. 233] і методику визначення нерішучості та сором'язливості [11, с. 488]. Наочно отримані дані наведено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Результати вимірювання рівнів вихованості лідерських якостей  
учнів основної школи за етично-ціннісним критерієм**

Рівень	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Пасивний	13	13,83	19	17,59
Помірний	18	19,15	19	17,59
Активний	49	52,13	59	54,63
Інтенсивний	14	14,89	11	10,19

Обробка отриманих результатів показала, що лідерські якості за етично-ціннісним критерієм в учнів ЕГ (пасивний рівень – 13,83 %, помірний рівень – 19,15 %, активний рівень – 52,13 %, інтенсивний рівень – 14,89 %) та КГ (пасивний рівень – 17,59 %, помірний рівень – 17,59 %, активний рівень – 54,63 %, інтенсивний рівень – 10,19 %) переважно визначені на активному рівні, водночас в обох групах є певна кількість учнів, які мають пасивний, помірний, а також інтенсивний рівні. Такі результати діагностування акцентують на тому, що підлітковий вік є важливим етапом становлення самосвідомості особистості (див. підрозділ 1.2), яка виражається у розвитку почуття дорослості, тобто свідомого прийняття чи неприйняття суспільних норм етичної та добродесної поведінки. Не

менш важливе у цьому контексті загальне спрямування підлітків «покоління зумерів» на вдосконалення світу, толерантне сприйняття інакшості та відповідальності за свої дії.

Дані щодо рівнів вихованості лідерських якостей учнів основної школи за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту та отримане середнє значення за пасивним, помірним, активним та інтенсивним рівнями наведено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Результати вимірювання рівнів вихованості лідерських якостей учнів основної школи на констатувальному етапі експерименту**

Критерії вихованості лідерських якостей	Рівні вихованості лідерських якостей, %							
	ЕГ				КГ			
	Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний	Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний
Мотиваційно-вольовий	31,91	42,55	19,15	6,38	33,33	45,37	16,67	4,63
Когнітивно-креативний	20,21	15,96	62,77	1,06	14,81	17,59	66,67	0,93
Інтеграційно-діяльнісний	8,51	17,02	52,13	22,34	12,96	17,59	50	19,44
Емоційно-рефлексивний	31,91	17,02	44,68	6,38	37,04	17,59	19,44	25,93
Етично-ціннісний	13,83	19,15	52,13	14,89	17,59	17,59	54,63	10,19
<i>За усіма критеріями</i>	21,27	22,34	46,17	10,21	23,15	23,15	41,48	12,22

Зазначимо з огляду на аналіз результатів діагностування ЕГ та КГ, представлених у таблиці 3.8, що найвищий рівень вихованості лідерських якостей учнів обох груп проявився за інтеграційно-діяльнісним критерієм, а найнижчий – за мотиваційно-вольовим. Такий результат свідчить про актуальність теоретично обґрунтованого потенціалу виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування (див. підрозділ 1.3), що передбачає розвиток суб'єктності учнів та забезпечення можливостей для самоствердження

особистості через створення ситуації самостійного досягнення мети.

За результатами констатувального етапу експерименту доходимо висновку про практичну однорідність кількісних показників рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ (рис. 3.1) та значну їх незбалансованість. Це виявляється у наявності в ЕГ та КГ переважної кількості учнів з активним рівнем вихованості лідерських якостей, водночас і у діагностуванні значної кількості учнів з пасивним та помірним рівнями, а також порівняно незначної кількості – із інтенсивним.

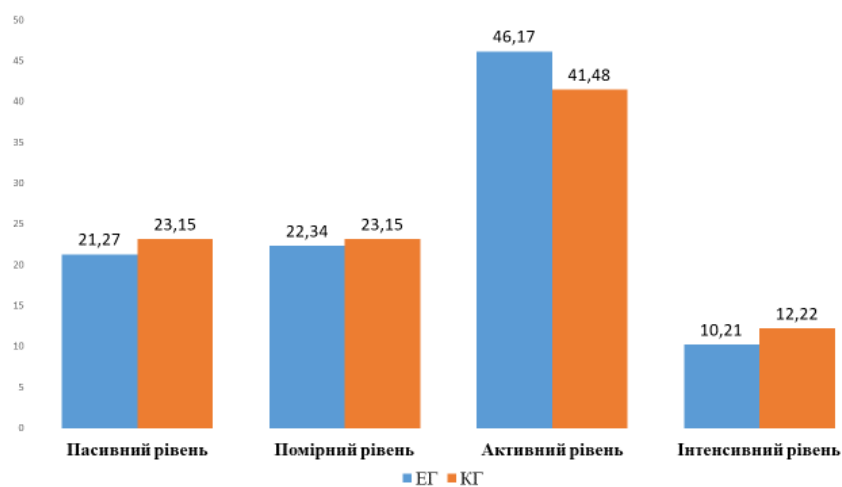


Рисунок 3.1. Порівняльні результати констатувального етапу експерименту в ЕГ та КГ за узагальненими даними рівня вихованості лідерських якостей, %

Зауважимо, що і в ході констатувального етапу експерименту, і під час контрольного етапу, ми усвідомлювали загальновізану тенденцію існування толерантів, тобто відхилень від абсолютного значення, пов'язаних із неможливістю досягти абсолютної точності під час педагогічних вимірів [136]. Разом з тим зазначимо, що використання під час діагностування самооцінювання та апробованих психолого-педагогічних діагностичних методик дає підстави вважати результати констатувального етапу експерименту валідними.

З результатів констатувального етапу експерименту випливає, що: учні, які беруть участь в експерименті, мають різну схильність до лідерства; наявність у більшості учнів виражених задатків лідера зумовлює можливість позитивного поступу у вихованні лідерських якостей; вихідні рівні вихованості лідерських

якостей учнів ЕГ та КГ свідчать про незбалансованість вихованості лідерських якостей за різними критеріями.

Для визначення розбіжностей у діагностуванні рівнів вихованості лідерських якостей учнів КГ та ЕГ, отриманих під час констатувального етапу експерименту, ми використали U-критерій Манна–Уїтні. Отримані в статистичному аналізі результати з використанням онлайн-калькулятора [308] представлені у додатку К і свідчать, що статистично значущих відмінностей між результатами діагностування пасивного ( $U_{\text{емп.}} = 10$ ,  $U_{0.01} = 1.0$ ,  $U_{0.05} = 4.0$ ), помірного ( $U_{\text{емп.}} = 8.0$ ,  $U_{0.01} = 1.0$ ,  $U_{0.05} = 4.0$ ) та інтенсивного ( $U_{\text{емп.}} = 12$ ,  $U_{0.01} = 1.0$ ,  $U_{0.05} = 4.0$ ) рівнів вихованості лідерських якостей за різними критеріями в учнів ЕГ та ЕГ груп немає. Відмінності між результатами діагностування активного ( $U_{\text{емп.}} = 2.0$ ,  $U_{0.01} = 1.0$ ,  $U_{0.05} = 4.0$ ) рівня вихованості лідерських якостей за різними критеріями в учнів ЕГ та ЕГ груп статистично значущі  $p \leq 0,05$ , водночас незначні. Отже, статистично доведено, що між загальним рівнем вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ немає значної різниці.

**Підсумуємо.** Результати констатувального етапу педагогічного експерименту свідчать про можливість позитивної динаміки вихованості лідерських якостей учнів основної школи і відтак доцільність апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.

### **3.2. Апробація структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування (формувальний етапу експерименту)**

Незалежною змінною, тобто новим чинником, що був введений під час формувального етапу педагогічного експерименту у виховний процес експериментальної групи, стала теоретично обґрунтована в підрозділі 2.3 структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування. Незалежну змінну ми

розглядали як передбачувану причину змін у залежній змінній [136], тобто чинник, який визначає позитивну динаміку вихованості лідерських якостей учнів основної школи за теоретично обґрунтованими в підрозділі 2.1 критеріями, показниками та рівнями вихованості лідерських якостей.

Для репрезентативності результатів педагогічного експерименту важливим було врахування додаткових змінних [136], зокрема, зумовлених умовами організації виховного процесу (описані у підрозділі 3.1), особистістю учнів (описані у підрозділі 3.1) і особистістю педагогів.

Під час апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування ми забезпечили здійснення особистісного, аксіологічного та компетентнісного підходів до виховання лідерських якостей учнів основної школи, важливість яких була теоретично актуалізована у підрозділі 1.2.

*Особистісний підхід* здійснювався через врахування особливостей підліткового віку, що, зокрема, передбачало стимулювання спрямованості учнів на співробітництво з однолітками, розбудову відносин з авторитетними дорослими з огляду на їх потреби в самоактуалізації та відкритості до соціально значущої діяльності (див. підрозділ 1.2). Більше того, усвідомлення учнями індивідуальної та розподільної відповідальності за успіх у спільній справі відбувалося завдяки створенню умов для набуття досвіду лідерства на гуманістично-демократичних засадах з урахуванням особистісного, організаційного, громадського та соціального аспектів суб'єктності учнів основної школи (див. підрозділ 2.2).

*Аксіологічний підхід* здійснювався завдяки пильній увазі педагогів до етичності та доброчесності поведінки учнів у процесі е-партисипативного проектування задля нейтралізації схильності підлітків до негативізму, прагматизму, егоїстичного самовираження, а також формування хибного уявлення про лідера як особи, волі якого послідовники повинні підкорятися за будь-яких обставин (див. підрозділ 1.2). Відтак проектна діяльність учнів супроводжувалася педагогічною підтримкою, метою якої було стимулювання самостійності, спільної діяльності та позитивне підкріплення учнів (див. підрозділ 2.2).

*Компетентнісний підхід* здійснювався для забезпечення набуття учнями досвіду лідерства з орієнтацією на розвиток, активне навчання, стимулювання саморегуляції, підтримку самооцінювання та само- і взаєморефлексії (див. підрозділ 1.2). У процесі е-партисипативного проектування це було досягнуто через комплексність проектної діяльності, яка поєднувала у собі різні види діяльності: аналітичну (аналіз інформації, визначення потреб та можливостей, оцінювання ризиків), творчу (розроблення креативних ідей та нестандартних рішень для досягнення цілей проекту), планувальну (розроблення плану проекту з урахуванням доступних ресурсів), виконавчу (практичне виконання завдань проекту згідно з розробленим планом), креативну (розв'язання проблем, пошук нестандартних шляхів розв'язання проблем), оцінювальну (оцінювання якості проекту у виконанні плану, використанні ресурсів, командній взаємодії, визначення відхилень від поставлених цілей). Окрім того, особливості е-партисипативного проектування передбачали організацію роботи проектної команди, тобто здійснення усіх перелічених видів діяльності, у цифровому просторі (див. підрозділ 2.2).

Враховуючи зазначені підходи до виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування, ми дотримувалися у синергетичній єдності теоретично обґрунтованих у підрозділі 1.2 принципів виховання лідерських якостей учнів основної школи.

*Принцип поступальності* реалізовувався через урахування вікових особливостей підлітків, що проявляються, з одного боку, у їх прагненні до ухвалення самостійних рішень та відстоюванні своїх поглядів, а з іншого – у спрямованості на співпрацю у групі однолітків, об'єднаній суспільно значущими соціальними відносинами (див. підрозділ 1.2). Під час е-партисипативного проектування педагоги виконували роль модераторів, створивши можливості для учнів у межах проектних команд самостійно проаналізувати шкільне середовище, визначити нагальні для учнів проблеми та шляхи їх розв'язання, обрати найкращу, на їхню думку, ідею проекту, розвинути її у плані проекту, виконати проект та оцінити його якість. Така організація діяльності проектних команд була націлена

на отримання в учнів досвіду особистісної та групової спроможності позитивно впливати на розв'язання актуальних для них проблем через вияв своїх сил характеру, навчання навзаєм та ефективну співпрацю (див. підрозділ 1.2), а відтак на розвиток лідерських якостей мотиваційно-вольового, когнітивно-креативного та інтеграційно-діяльнісного компонентів (див. підрозділ 2.1).

*Принцип наскрізності* реалізовувався через активізацію виховного потенціалу різних складових виховного середовища. Проекти реалізовувались в межах позакласної діяльності, що є складовою освітнього процесу ЗЗСО, та були націлені на пошук й ухвалення спільних рішень щодо можливостей використання ресурсів освітнього процесу для організації розумного дозвілля учнів. Виховний потенціал управлінського процесу ЗЗСО був використаний через визначення тематичних сфер учнівських партисипативних проєктів у межах нормативно визначених прав учнівського самоврядування та завдяки використанню низки партисипативних процедур у взаємодії проєктних команд із керівництвом та іншими учасниками освітнього процесу ЗЗСО. Тематика реалізованих проєктів певною мірою була компенсаторною щодо наявних проблем у найближчому життєвому середовищі учнів, пов'язаних з організацією розумного дозвілля, а в їх реалізації активно відбувалося спілкування та співпраця учнів поза межами проєктних команд, зокрема, з батьками і друзями. Враховуючи сенситивність підліткового віку до формування соціальної спрямованості, використання у синергетичній єдності виховного потенціалу освітнього, управлінського процесів ЗЗСО та найближчого життєвого середовища учнів у процесі е-партисипативного проєктування мала на меті сприяти утвердженню учнів в середовищі однолітків та дорослих (див. підрозділ 1.2), і тим самим сприяти позитивній динаміці вихованні лідерських якостей мотиваційно-вольового, інтеграційно-діяльнісного та емоційно-рефлексивного компонентів (див. підрозділ 2.1).

*Принцип демократичності* реалізовувався через розбудову взаємин у проєктній команді з дотриманням принципів демократії та прав людини, а саме: поваги до різноманіття (під час розроблення проєктів педагоги створювали можливості учням для висловлення та обговорення різних думок, поглядів, ідей),

участь кожного (робота над проєктами передбачала розподіл ролей у проєктній команді таким чином, щоб кожен її член був активно включений у проєктну діяльність з урахуванням його інтересів та здібностей), рівні можливості (робота над проєктами була побудована таким чином, що кожен член проєктної команди мав можливість брати участь в обговореннях, ухваленні рішень та виконанні проєктних завдань), повага до людської гідності (модерація педагогами діяльності проєктних команд була націлена на уникнення будь-яких проявів дискримінації у формуванні змісту проєктів та їх реалізації), мирне співіснування (спірні питання чи конфліктні ситуації завдяки фасилітативній підтримці педагогів розв'язувалися учнями конструктивно, а задля їх уникнення проєктні команди працювали за спільно погодженими правилами спілкування та співпраці). Організація взаємодії членів проєктних команд з дотриманням цього принципу мала першочергово посприяти розбудові етичних кооперативних стосунків між членами проєктної команди (див. підрозділ 1.2), що є позитивним чинником для виховання лідерських якостей етично-ціннісного, інтеграційно-діяльнісного та емоційно-рефлексивного компонентів (див. підрозділ 1.1).

*Принцип релевантності* реалізовувався через забезпечення відповідності цілей та змісту проєктів, а також процесу е-партисипативного проєктування потребам, можливостям та інтересам учнів, серед яких потреба у міжособистісній близькості та прагнення удосконалювати світ (див. підрозділ 1.2). Крім того, у підлітковому віці актуалізується потреба у самоствердженні та самореалізації, водночас авторитарний стиль взаємодії педагогів з учнями, а батьків з дітьми створює певні обмеження сфер відповідальності, потенційно доступних учням підліткового віку, що першочергово гальмує розвиток лідерських якостей мотиваційно-вольового та інтеграційно-діяльнісного компонентів. Відтак під час е-партисипативного проєктування була створена можливість для членів проєктних команд взяти відповідальність за розв'язання однієї зі значущих проблем для учнівської спільноти, до якої вони належать. Це було спрямовано на розвиток в учнів здатності до проактивності, аміцитації та пасіонарності як характеристик лідера (див. підрозділ 2.1).

*Принцип розвивальності* реалізовувався через використання засобів розвивальних технологій у роботі з інформацією, організації дискусій, під час планування проєкту та проведення цілепокладань і рефлексій зустрічей проєктних команд. Важливу роль у дотриманні цього принципу відігравав зворотний зв'язок педагога. Мета полягала у тому, щоб учні, які отримують зворотний зв'язок, опанували рефлексивні практики, сприймаючи й оцінюючи результати власних дій, усвідомлюючи, яка ефективна поведінка у проєктній групі, і знаходили шляхи для постійного вдосконалення (див. підрозділ 1.2). Педагоги, розглядаючи зворотний зв'язок як регулятор поведінки та міжособистісних відносин, а також чинник забезпечення ефективної комунікації та стимулювання до розвитку, дотримувалися стандартів ефективного зворотного зв'язку [274]: конкретність, об'єктивність, конструктивність, безоцінковість, своєчасність, а за певних умов конфіденційність.

Дотримання описаних принципів виховання в межах розглянутих підходів до виховання у процесі е-партисипативного проєктування були значущими чинниками для створення теоретичного обґрунтування у підрозділі 2.2. педагогічних умов виховання лідерських якостей учнів основної школи.

Для реалізації педагогічної умови, яка полягає у забезпеченні суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти, на усіх етапах е-партисипативного проєктування застосовувалися різні партисипативні процедури у взаємодії проєктних команд з керівництвом закладу освіти та іншими учасниками освітнього процесу.

До початку роботи проєктних команд над партисипативними проєктами ми провели спільну для учнів та педагогів-модераторів організаційно-мотиваційну онлайн-зустріч, під час якої познайомилися та актуалізували знання учнів про права дитини (адаптована інтерактивна вправа «Оплески» [118]); опрацювали законодавчо-нормативне підґрунтя діяльності учнівського самоврядування; на основі наявного досвіду визначили проблеми у діяльності учнівських самоврядувань та можливості використання задля посилення їх репрезентативності різних партисипативних інструментів у фізичному та цифровому просторі взаємодії; обговорили досвід участі учнів у проєктній діяльності, зосередивши

увагу на основних характеристиках проєктів; презентували концепцію «освітнього проєкту», визначили спрямування, цілі та орієнтовані часові межі подальшої діяльності проєктних команд.

Ця зустріч сприяла розвитку в учнів та педагогів розуміння сутності партисипативних процедур громадського самоврядування в ЗЗСО, які надалі у процесі е-партисипативного проєктування застосовувалися таким чином:

- інформування: проєктні команди систематично інформували учасників освітнього процесу про перебіг реалізації партисипативних проєктів, використовуючи для цього різні доступні для учнів комунікаційні канали;

- консультування: у розробленні партисипативних проєктів проєктні команди, використовуючи метод інтерв'ю, консультувалися з учнівською спільнотою щодо визначення найбільш актуальних для них проблем;

- спільне ухвалення рішень: у процесі визначення теми майбутнього партисипативного проєкту проєктні команди, скориставшись методом опитування, застосували спільне ухвалення рішення з учнівською шкільною спільнотою;

- делегування повноважень: на початку роботи учнівські проєктні команди отримали підтримку від керівництва ЗЗСО ініціативи реалізувати партисипативний проєкт, а перед безпосереднім виконанням проєктних завдань погодили його загальну концепцію та план.

Зважаючи, що партисипативні процеси у громадському самоврядуванні в закладі освіти передбачають двосторонні зв'язки, за яких ініціатива щодо здійснення партисипативних процедур може йти як від керівництва ЗЗСО (ініціатива зверху), так і від представників громадського самоврядування (ініціатива знизу), особливість реалізації партисипативних процедур у процесі е-партисипативного проєктування полягала у тому, що ініціатива виходила від учнів. Це сприяло наданню більш вагомого соціального ефекту результатам діяльності проєктних команд, а також налагодженню партнерства з керівництвом закладу освіти, учнями, педагогами та батьками в межах розв'язання спільно значущої для шкільної спільноти проблеми, тобто розвитку вертикальних і горизонтальних зв'язків у шкільній спільноті як позитивного чинника забезпечення

суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти.

Наступним нашим завданням в межах апробації структурно-функціональної моделі була реалізація педагогічної умови, яка полягала у здійсненні педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів. Наголосимо, що ефективне управління проєктною діяльністю, дискусіями та груповою динамікою потребувало відповідної методичної підготовки педагогів.

Зауважимо, що для запобігання соціальній аберації [136] формувальний етап експерименту безпосередньо проводили педагоги, відібрані для роботи з учнями ЕГ через попередні співбесіди із керівництвом закладів освіти та безпосередні співбесіди з педагогами. Для обґрунтування можливості відтворення розробленої авторської структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування (див. підрозділ 2.3) до експериментальної роботи були залучені педагоги, які мали порівняно однаковий педагогічний стаж (від 1 до 5 років), однак обіймали різні посади (вчитель інформатики, вчитель біології, педагог-організатор, заступник директора з виховної роботи) та мали різні рівні (від низького до високого) розвитку цифрової компетентності, володіння навичками модерації проєктів, обізнаності з діяльністю учнівського самоврядування, різний досвід (від незначного до достатнього) модерації учнівських партисипативних проєктів, організації активностей для учнівських лідерів та проведення активностей для учнів в цифровому просторі.

Під час організаційно-методичної підготовки педагогів ми реалізували низку заходів, націлених на подальше ефективне здійснення модерації процесу розроблення та виконання учнівських партисипативних проєктів:

- для опису учнівського партисипативного проєкту розробили карту проєкту (додаток Л), що включає такі позиції: назва проєкту, назва проєктної команди, девіз проєктної команди, назва закладу освіти, тематична сфера проєкту, термін реалізації, проблема, актуальність, мета, завдання, очікувані результати, адресати, партнери, план, критерії (показники) якості, необхідні ресурси, ризики та загрози, інформаційна кампанія. Структура плану проєкту була побудована з використанням модифікованого варіанту методу «5W» таким чином, що

передбачала відповіді на низку запитань до кожного завдання проєкту: «Що?» (підзавдання), «Навіщо?» (результат), «Хто?» (виконавці, відповідальні), «Коли?» (часові межі), «З ким?» (партнери), «Як?» (ресурси: матеріальні, фінансові, людські, інформаційні), а також примітки за принципом SCRUM-дошки «зробити, в процесі, зроблено» (з використанням функції Google Документів «Складне меню»);

- для планування та контролю перебігу модерації учнівських партисипативних проєктів в Google Таблиці розробили органайзер модератора (додаток М), що включає такі позиції: етапи реалізації проєкту та завдання кожного етапу; орієнтовні часові межі, відведені для реалізації кожного етапу та виконання його окремих завдань (конкретизують та уточнюють модератори); необхідні ресурси (пропоновані цифрові застосунки, що заздалегідь підготовлені або повинні бути підготовлені для модерації певних проєктних активностей); інформація, що має бути розміщена в групах проєктних команд у месенджерах на кожному етапі проєкту. Також з використанням функції Google Таблиць «Складне меню» в органайзері був відтворений принцип SCRUM-дошки «зробити, в процесі, зроблено» та надана можливість для зазначення педагогами питань, з яких вони потребують індивідуальної консультації;

- для відображення процесу реалізації проєкту з використанням Google Папки розробили е-портфоліо проєкту учнівського партисипативного проєкту (додаток Н), яке містить список проєктної команди, органайзер модератора, карту проєкту та Google Папки для накопичення робочих матеріалів за кожним етапом проєкту: матеріали онлайн-зустрічей (орієнтовний сценарій онлайн-зустрічей, шаблони супровідних Google презентацій, необхідні під час проведення онлайн-зустрічей інші застосунки Google (презентації, форми, документи, малюнки, Jambord тощо)); матеріали-напрацювання проєктних команд під час реалізації кожного етапу проєкту; знімки з екрана, що ілюструють проєктну діяльність.

Важливим завданням для нас була підготовка педагогів до створення такої педагогічної умови, як організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання. Зауважимо, що у процесі е-партисипативного проєктування, крім

ресурсів Google, передбачалося використання таких цифрових застосунків, як Padlet, Answer Garden, Mentimeter, «Колесо удачі» та ін. [55]. Педагогам-модераторам була надана інформація про навчальні відео, які за потреби можна використовувати під час самостійної роботи з розвитку навичок використання зазначених застосунків, а також визначені можливості надання консультацій.

Для проведення онлайн-зустрічей педагоги-модератори мали можливість послуговуватися відеоконференціями ZOOM або Google Meet, залежно від того, яка з цих програм використовується під час організації освітнього процесу в конкретному закладі освіти. Такий підхід також стосувався організації комунікації учнівських проєктних команд з використанням мобільних додатків (месенджерів). Зауважимо, що педагоги-модератори на початку взаємодії з учнівськими командами в групах проєктних команд у месенджерах розмістили вітальні повідомлення, оглядово презентували освітній проєкт та погодили спільні правила комунікації.

Для методичної підготовки педагогів до апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування та зрівняння додаткових змінних, пов'язаних з їх особистістю, було здійснене відповідне навчання – методичний онлайн-воркшоп для модераторів учнівських партисипативних проєктів в цифровому просторі взаємодії.

Навчальна програма воркшопу передбачала проведення онлайн-сесій та самостійну практичну роботу з цифровими застосунками (додаток П). Під час першої сесії були актуалізовані знання педагогів про сутність учнівського самоврядування та проєктну діяльність. Основна частина воркшопу присвячена поетапному практичному опрацюванню перебігу е-партисипативного проєктування з ознайомленням з варіаціями різних інструментів модерації та можливостями їх адаптації до цифрового простору взаємодії. Під час останньої сесії на основі рефлексії набутого досвіду педагоги обговорили особливості модерації е-партисипативного проєктування та використання цифрових застосунків для організації взаємодії у цифровому просторі. Для забезпечення

можливої потреби педагогів в актуалізації змісту методичного воркшопу здійснювався відеозапис кожної онлайн-сесії.

Для координації дій педагогів-модераторів ми провели організаційну онлайн-зустріч, на якій погодили основні організаційні моменти, що стосуються реалізації кожного етапу проєкту, надали інструкції щодо використання карти проєкту, органайзера модератора та роботи з е-портфоліо, обговорили відкриті запитання щодо окремих аспектів модерації та запобігання потенційних ризиків і загроз. Особлива увага була приділена етичному використанню в інформаційному просторі фото- та відеоматеріалів, на яких присутні учні. Для комунікації з педагогами-модераторами, оперативного обміну інформацією та розв'язання робочих завдань була створена група у месенджері.

Згідно з розробленою нами структурно-функціональною моделлю виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проєктування (див. підрозділ 2.3), перебіг реалізації учнівських партисипативних проєктів передбачав шість етапів, кожен з яких включав онлайн-зустрічі та практичне виконання проєктних завдань у період між ними. За основу розроблення процесу е-партисипативного проєктування ми взяли усталені структурні елементи життєвого циклу проєкту (див. підрозділ 1.3), водночас враховуючи особистий досвід модерації учнівських партисипативних проєктів, доповнили їх таким елементом, як командотворення, та виокремили з ініціювання в окремий елемент дослідження середовища. Наголосимо, що, крім базової проєктної технології, під час кожного етапу е-партисипативного проєктування педагоги-модератори застосовували засоби цифрових та розвивальних технологій. Це давало можливість забезпечити ефективну взаємодію суб'єктів виховного процесу у цифровому просторі під час е-партисипативного проєктування: педагогам модерувати роботу проєктних команд (управляти проєктною діяльністю, дискусіями та груповою динамікою), а учням брати участь у роботі проєктних команд (здійснювати проєктну діяльність, обговорювати та ухвалювати спільні рішення, спілкуватися і співпрацювати). Таким чином, розроблена структура та змістове наповнення процесу е-партисипативного проєктування є авторськими.

Нижче опишемо перебіг кожного етапу е-партисипативного проектування, зміст яких націлений на реалізацію у синергетичній єдності визначених у педагогічній моделі підходів, принципів та педагогічних умов, необхідних для досягнення позитивної динаміки вихованості лідерських якостей учнів основної школи.

*Етап 1 «Командотворення».* У межах цього етапу педагоги-модератори провели для учнівських проєктних команд першу онлайн-зустріч «Це ми і це наша команда!», яка згідно з планом включала такі структурно-змістові елементи:

1. Привітання, створення позитивного настрою з використанням криголама «Який твій улюблений вид відпочинку?» [113] (цифрові застосунки: Google Презентація). Процедура: педагог-модератор демонстрував учням низку зображень та пропонував обрати те з них, яке найбільше відображає їх улюблений вид відпочинку. Учні за бажанням коментували свій вибір. За результатами виконання завдання учні дійшли висновку, що усі вони – різні особистості, але є те, що їх об'єднує, зокрема навчання в одному закладі освіти.

Зауважимо, що криголами використовувалися за схожою процедурою на початку онлайн-зустрічей кожного етапу е-партисипативного проектування.

2. Погодження правил взаємодії під час онлайн-зустрічей з використанням голосування як методу ухвалення рішень. Процедура: педагог-модератор ознайомив учнів з пропонованими правилами, серед яких – приєднатися вчасно, дотримуватися регламенту, стежити за мікрофонами, працювати з увімкненими камерами, зосередитися на спільній роботі, підіймати руку, якщо потрібно висловитися, бути доброзичливим у висловлюваннях, перенесення зустрічі на інший час у разі сигналу повітряної тривоги. Далі учні проголосували, скориставшись, наприклад, функцією «Піднята рука», а педагог-модератор зробив підрахунки і оголосив результати голосування: правила, що набрали більшу частину голосів учнів, були визначені як правила спільної діяльності під час онлайн-зустрічей проєктної команди.

3. Ознайомлення із планом зустрічі та цілепокладання (цифрові застосунки: Google Презентація). Процедура: педагог-модератор після ознайомлення із планом

та цілями зустрічі спонукав учнів висловити власні очікування.

Зауважимо, що процедура визначення очікувань учасників проєктної команди здійснювалася під час кожної онлайн-зустрічі.

4. Вироблення портрета проєктної команди з використанням адаптованої вправи «Наш герб» [208] (цифрові застосунки: дошка Padlet, Google Презентація, Google Форма). Процедура: спочатку педагог-модератор просив учнів поміркувати та занотувати на аркуші паперу інформацію про себе, наголошуючи, що ця інформація залишиться в таємниці: три справи, які подобаються і які я роблю; три справи, які я роблю, але вони мені не подобаються; три справи, які я не роблю і не люблю робити; три справи, які я не роблю, але хотів би робити. Далі педагог-модератор на своєму прикладі показав, як створити індивідуальний герб на дошці Padlet у формі повідомлення, що містить ім'я (зазначити те, як я хочу, щоб до мене зверталися у проєктній команді), символ (намалювати, зобразити, візуалізувати свій символ), продовження речення «Я вношу в команду...» (суперсили, визначені на основі виконання попереднього завдання). Після цього був виділений час, щоб учні створили свої індивідуальні герби. Після завершення охочі учні презентували себе, водночас педагог-модератор попросив усіх членів проєктної команди привітатися один з одним, поставивши реакцію «сердечко» під дописом кожного учня, та спонукав до обговорення запитань: «Ми створили індивідуальні герби. А як створити НАШ герб? Що може нас усіх об'єднати? (назва, девіз). Як нам обрати назву, девіз? (демократичним шляхом, пропозиції, голосування)». Далі, використовуючи Google Форму, педагог-модератор організував погодження назви та девізу: учні висловлювали свої варіанти, модератор нотував їх як варіанти відповідей на запитання: «Якою може бути назва нашої команди?», «Яким може бути девіз нашої команди?». Після цього було проведено голосування (вважається таким, що відбулося, якщо в ньому брали участь 50 % + 1 учасник зустрічі). Важливим було те, що завдяки функціоналу Google Форми перебіг голосування демонструвався і учні могли спостерігати, як змінюються його результати з кожним новим голосом, тим самим усвідомлюючи цінність думки і участі кожного. Обрані за результатами голосування назва та девіз фіксувалися на дошці Padlet.

Команда учнів Спеціалізованої школи № 211 Оболонського району м. Києва обрала за назву «Всесвіт можливостей», а девізом став вислів «Все в наших руках!». Команда учнів Біляївського ліцею № 2 Біляївської міської ради Одеського району Одеської області проголосувала за назву «Energy», їхній девіз – «А ми учні просто клас, б'є енергія від нас!». Команда учнів Красносільського ліцею Красносільської сільської ради Одеської області обрала назву «Добро в серцях людей», а девізом став вислів «Доброта рятує світ!». Команда учнів опорного закладу освіти «Першотравневий ліцей» Визирської сільської ради Одеського району Одеської області проголосувала за назву «Учнівська рада», їхній девіз – «Навчання – головна складова життя!».

Завершальне завдання учням у створенні герба визначити свої потенційні ролі у проєктній команді. Задля цього педагог-модератор ознайомив з можливими ролями у проєктній команді, запропонував учням доповнити їх тими, яких, на їхню думку, бракує у переліку, і попросив у коментарях до власних дописів на дошці Padlet зазначити: «Я готовий виконувати в проєктній команді роль/ролі...». Після того, як учні визначилися із своїми потенційними ролями, педагог-модератор акцентував на цінності різноманіття, спонукаючи учнів до обговорення запитання: «Що було б, якщо кожен висловив бажання виконувати одну і ту ж роль?». Розроблений портрет проєктної команди був збережений і після онлайн-зустрічі розміщений у групі проєктної команди у месенджері.

5. Погодження кодексу правил проєктної команди з використанням адаптованої вправи «Кодекс наших правил» [208] (цифрові застосунки: Google Презентація, Google Форма). Процедура: педагог-модератор ознайомив учнів з можливими правилами проєктної команди, що заздалегідь занотовані у варіантах відповідей Google Форми та запропонував учням їх доповнити. Далі учні працювали з Google Формою: обирали правила, які, на їхню думку, допоможуть команді злагоджено працювати, та на знак згоди їх дотримуватися у запитанні з відкритою відповіддю записували своє ім'я та прізвище. Після того, як більшість учнів заповнили Google Форму (голосування вважається таким, що відбулося, якщо в ньому брало участь 50 % + 1 учасник зустрічі), педагог-модератор озвучував

правила, які набрали найбільше голосів (понад 50 %) та сформулювали кодекс правил проєктної команди. Розроблений кодекс правил зберігався і після онлайн-зустрічі розміщувався у групі проєктної команди у месенджері.

Наприклад, учнями команди «Всесвіт можливостей» були внесені такі пропозиції доповнень: «перед своєю відповіддю сформулюйте її», «не приймати остаточне рішення не узгодивши з іншими учнями», «всі мали право на слово», «цінувати думку інших», «не критикувати інших». За результатами голосування учні одногосно підтримали такі правила, як «правило піднятої руки», «цінування думки інших» та «всі мали право на слово». Найменшу, хоч у відсоткових показниках вагому підтримку мали такі правила, як «голодний – поїж», правило вільної ноги, «домашка понад усе», які учні пов'язували із правами дитини. Водночас за правилами голосування усі із наданого переліку правил увійшли до кодексу правил проєктної команди.

6. Ознайомлення з планом діяльності проєктної команди (цифровий застосунок: Google Презентація). Процедура: педагог-модератор ознайомив учнів з планом реалізації проєкту і датами та часом подальших зустрічей проєктної команди, наголошуючи на тому, що зустрічі можуть бути перенесені для дотримання правил безпеки під час сигналів повітряних тривог.

7. Ознайомлення із завданнями до наступної зустрічі (цифровий застосунок: Google Презентація).

8. Підсумки та рефлексія онлайн-зустрічі з використанням методу «Вільний мікрофон» (цифрові застосунки: Google Презентація, Answer Garden, Mentimeter тощо). Процедура: педагог-модератор просив учнів поділитися своїми враженнями від зустрічі, за потреби скориставшись фразами-підказками: «Я дізнався...», «Я навчився...», «Я здивувався», «Я мав можливість...», «Я зрадів...» та ін. Більшість учнів висловлювала задоволення від онлайн-зустрічі та активностей, у яких вони мали можливість брати участь.

За підсумками першої та подальших онлайн-зустрічей педагоги-модератори розміщували в групах проєктних команд у месенджерах основну інформацію про її перебіг та результати, знімки екрана окремих найяскравіших моментів, а також

завдання для проєктної команди до наступної зустрічі.

На першому етапі реалізації проєкту проєктні команди виконали завдання: всім членам команди взяти інтерв'ю у не менше трьох однокласників на тему: «Моє шкільне життя». Пропоновані запитання для інтерв'ю: «Яку школу можна назвати класною? Якими трьома словами ти описав/ла б своє шкільне життя? Що тобі найбільше подобається робити у школі? Які можливості для розумного дозвілля тобі найбільше подобаються у твоїй школі? На твою думку, чи достатньо у твоїй школі можливостей для розумного дозвілля учнів? Чого не вистачає у твоїй школі для проведення розумного дозвілля? Що б ти хотів/ла? Чи маєш ти якісь ідеї, що корисного та цікавого можна було б учням зробити для учнів твоєї школи? Якщо так, то які? А які з цих ідей можна було б реалізувати дистанційно або в онлайн? Хто це може зробити? Чия допомога потрібна?». Учні самостійно визначали, яким способом провести інтерв'ю: телефонний дзвінок, відеодзвінок у месенджері тощо. Напередодні наступної зустрічі педагог-модератор пропонував учням занотувати ідеї, які вони почули під час інтерв'ю, скориставшись одним із цифрових застосунків Google – Jambord, Answer Garden, Mentimeter тощо, посилення на який розміщувалося у групі проєктної команди у месенджері.

Також серед членів проєктних команд були визначені учні, які виконали роль журналістів і написали подієву замітку про початок проєкту та першу зустріч. Написану і відредаговану подієву замітку усі учні-члени проєктних команд поширювали серед своїх класних спільнот у месенджерах. Крім того, за погодженням з відповідальними особами їх розміщували на сайті закладу освіти та (або) на сторінці у фейсбуці.

Зауважимо, що останнє завдання є наскрізним для усіх етапів реалізації проєкту, водночас учні, які виконували роль журналістів у кожній проєктній команді, були у сталому або змінному складі.

*Етап 2 «Дослідження середовища».* Під час цього етапу була проведена онлайн-зустріч учнівських проєктних команд на тему: «Це ми і це наша школа!», яка згідно з планом включала такі структурно-змістові елементи:

1. Привітання, створення позитивного настрою з використанням криголама

«Хто ти із Шрека?» [113] (цифровий застосунок: Google Презентація).

2. Нагадування правил взаємодії під час онлайн-зустрічей (цифровий застосунок: Google Презентація). Процедура: педагог-модератор нагадував членам проєктної команди спільно погоджені правила взаємодії під час онлайн-зустрічей.

Зауважимо, що ця процедура проводилася під час кожної зустрічі, до того ж правила можна було за потреби коригувати.

3. Ознайомлення із планом зустрічі та цілепокладання (цифровий застосунок: Google Презентація).

4. Обговорення результатів інтерв'ю «Наше шкільне життя» (цифрові застосунки: Google Jambord, Answer Garden, Mentimeter тощо). Процедура: педагог-модератор демонстрував ідеї, які учні почули і занотували під час інтерв'ю, та організовував обговорення таких запитань: «Як вам було у ролі журналіста? У скількох учнів та учениць ви взяли інтерв'ю? Що під час інтерв'ю вас найбільше вразило, зацікавило, засмутило? Які цікаві ідеї вдалося дізнатися в однокласників та однокласниць?». Більшість учнів зауважила, що це завдання було незвичним як для них, так і для тих учнів, у яких вони брали інтерв'ю, тому на початку окремі з них почувалися невпевнено. Також окремі учні, у яких обмежене коло спілкування з однокласниками, зазначали, що мали труднощі з визначенням респондентів.

5. Генерування проєктних ідей з використанням адаптованого методу «Майстерня майбутнього» [165] (цифрові застосунки: Google Презентація, Google Jambord). Процедура: педагог-модератор пояснив учням, що наразі вони відвідають майстерню майбутнього і першою на їхньому шляху трапиться «стіна плачу», на якій можна поплакатися і пожалітися від душі: «Що не так у нашому шкільному житті? Чого вам бракує? Що не подобається? Що дратує?» (учні робили записи, використовуючи стікери на фреймі Google Jambord з написом та відповідною візуалізацією «Стіна плачу»). Далі учні усі разом завітали на церемонію вручення умовного Оскара: «За що наше шкільне життя може отримати Оскар? Що вам подобається робити в нашій школі? Що класного є в нашій школі? За що нашу школу можна похвалити? Які можливості є у нашій школі для учнів, окрім уроків? Чим наша школа відрізняється від інших шкіл?» (учні робили записи з

використанням стікерів на фреймі Google Jamboard з написом та відповідною візуалізацією «Наш Оскар»). І на завершення учні потрапили у майстерню майбутнього, де простір був відкритим для мрій: жодні закони фізики не працювали, гроші не мали значення. Учням можна було мріяти про будь-що, що зробить шкільне життя кращим: «Коли ви думаєте про наше шкільне життя, про що ви мрієте? Які ідеї у вас є, щоб зробити шкільне життя кращим? Висловлюйте свої ідеї, навіть якщо вони видаються вам фантастичними та нереалістичними» (учні робили записи з використанням стікерів на фреймі Google Jamboard з написом та відповідною візуалізацією «Простір мрій»). Учні робили записи на фреймах, не коментуючи їх, а педагог-модератор лише поетапно озвучував їх.

Зауважимо, що на етапі роботи у «Просторі мрій» учням складно було вийти за межі реальності і помріяти про щось занадто фантастичне, адже майже усі їхні ідеї були пов'язані з розв'язанням буденних шкільних проблем (організація освітнього процесу, взаємодія педагогів з учнями, стосунки всередині учнівської спільноти, освітній простір).

На завершення педагог-модератор висловлював вдячність учням за відкритість та креативність і пропонував підсумувати відвідування майстерні майбутнього, склавши сенкан на тему: «Школа моєї мрії». Останнє завдання окремі команди виконували у чаті відеоконференції, використовуючи певний цифровий застосунок (наприклад, Mentimeter), інші ж одразу занотовували у групі проєктної команди у месенджері.

6. Ознайомлення із завданнями до наступної зустрічі (цифровий застосунок: Google Презентація).

7. Підсумки та рефлексія онлайн-зустрічі з використанням методу «Вільний мікрофон» тощо (цифрові застосунки: Google Презентація, Answer Garden, Mentimeter тощо). Під час рефлексії спостерігалось збільшення кількості учнів, які висловлювали свої думки не послуговуючись чатом, а проговорюючи. Також більшість учнів мала дуже позитивні емоції від «Майстерні майбутнього».

На другому етапі реалізації проєкту проєктні команди виконали завдання, яке полягало у проведенні інтернет-дослідження на тему: «Школа нашої мрії: є ідея!».

Учні звернулися до різних інтернет-джерел (сайти закладів освіти, фейсбук, інстаграм, тік-ток тощо), щоб знайти цікаві ідеї учнівських партисипативних ініціатив. Ця інформація зберігалася в «Банку ідей» на дошці Padlet або розміщувалася у групі проєктної команди в месенджері.

*Етап 3 «Ініціювання проєкту».* Під час цього етапу була проведена онлайн-зустріч учнівських проєктних команд на тему: «Є ідея!», яка за планом включала такі структурно-змістові елементи:

1. Привітання, створення позитивного настрою з використанням криголама «Яка ти тваринка з одеського зоопарку?» [113] (цифровий застосунок: Google Презентація).

2. Нагадування правил взаємодії під час онлайн-зустрічей (цифровий застосунок: Google Презентація).

3. Ознайомлення із планом зустрічі та цілепокладання (цифровий застосунок: Google Презентація).

4. Обговорення результатів інтернет-дослідження «Школа нашої мрії: є ідея!» (цифровий застосунок: Google Jambord, Padlet). Процедура: педагог-модератор актуалізував напрацювання, зроблені проєктною командою під час попередньої зустрічі в «Майстерні майбутнього», та, зупинившись на «Просторі мрій», запропонував учням поділитися результатами інтернет-дослідження, зокрема ідеями, які б можна було реалізувати у школі. Під час обговорення результатів інтернет-дослідження учні акцентували на тому, що найбільше інформації їм вдалося відшукати про волонтерську діяльність учнів інших ЗЗСО. Серед ініціатив, які їх особливо зацікавили, були такі, що стосувалися участі в проєктах з осучаснення освітнього простору. На завершення обговорення учні мали можливість доповнити записи у «Просторі мрій».

5. Напрацювання ескізів проєктів з використанням технології SMART-цілей (цифрові застосунки: Google Jambord, Google Презентації). Процедура: педагог-модератор познайомив учнів з тим, як ставити SMART-цілі, колективно опрацьовуючи одну з ідей, розміщену у «Просторі мрій», та адаптуючи її до цифрового простору взаємодії. Запитання, які використовувалися під час

напрацювання ескізу проєкту з використанням технології SMART-цілей: конкретна – «Що конкретно ми збираємося зробити? Якого результату прагнемо досягнути?»; вимірна – «Як ми знатимемо, що зробили те, чого прагнули? Які докази свідчатимуть про це?»; досяжна – «Які ресурси нам для цього потрібні? Матеріальні? Людські? Фінансові? Інформаційні?»; актуальна – «Чому ми маємо це зробити? Яка користь буде для учнів, школи, нас?»; вимірна у часі – «Скільки часу для цього потрібно?». Далі педагог-модератор об'єднав учнів у кілька груп по 4-5 осіб. Кожна група, обравши певну ідею з «Простору мрій», розробляла ескіз партисипативного проєкту. Після роботи в групах учні презентували ескізи проєктів у загальному колі, педагог-модератор нотував їх назви на стікерах.

Далі ескізи проєктів оцінювалися з використанням дошки «Зараз, скоро, пізніше» [165]. Цей інструмент, окрім аналізу та визначення перспективних часових меж реалізації проєктів, містить такі позиції для оцінювання: «Ми можемо це зробити самі без додаткових коштів і допомоги дорослих»; «Ми можемо це зробити самі з допомогою дорослих без додаткових коштів»; «Ми можемо це зробити самі з допомогою дорослих без і з незначними коштами»; «Ми можемо це зробити з партнерами (організації, установи тощо)»; «Ми не можемо це зробити самостійно, однак можемо передати інформацію організаціям та установам, що це потрібно зробити». За результатами оцінювання більшість розроблених ескізів учнівських партисипативних проєктів, які за своєю тематикою стосувалися розумного дозвілля та неформальної освіти учнів, була зарахована до категорії «Ми можемо це зробити самі з допомогою дорослих без додаткових коштів».

6. Ознайомлення із завданнями до наступної зустрічі (цифровий застосунок: Google Презентація).

7. Підсумки та рефлексія онлайн-зустрічі з використанням методу «Вільний мікрофон» тощо (цифрові застосунки: Google Презентація, Answer Garden, Mentimeter тощо). У зворотному зв'язку учні зазначали, що вперше працювали із SMART-цілями, тому вони щиро раділи, що, працюючи разом, змогли виконати це складне завдання.

На третьому етапі е-партисипативного проєктування учнівські команди

виконували завдання, що полягало у проведенні онлайн-опитування серед учнівської спільноти на тему: «Наше шкільне життя: є ідея!». Для цього за результатами напрацювань ескізів проєктів створювалася Google Форма. Члени команд поширили анкету серед учнів своїх класів і запросили їх взяти участь в опитуванні, метою якого було визначення із запропонованих проєктних ідей тієї, яку учнівська спільнота першою хотіла би втілити.

*Етап 4 «Планування проєкту».* Під час цього етапу була проведена онлайн-зустріч учнівських проєктних команд на тему: «Потрібен план!», яка містила такі структурно-змістові елементи:

1. Привітання, створення позитивного настрою з використанням криголама «Яка ти капібара?» [113] (цифрові застосунки: Google Презентація).

2. Нагадування правил взаємодії під час онлайн-зустрічей (цифрові застосунки: Google Презентація).

3. Ознайомлення із планом зустрічі та цілепокладання (цифрові застосунки: Google Презентація).

4. Обговорення результатів онлайн-опитування «Наше шкільне життя: є ідея!» (цифрові застосунки: Google Форма, Google Презентація). Процедура: педагог-модератор ознайомив проєктну команду з результатами опитування учнівства. Ідея, яка набрала найбільше голосів, надалі розвивалася в плані проєкту.

5. Аналіз стейкхолдерів проєкту з використанням методу «Мапа стейкхолдерів» [81] (цифрові застосунки: Google Jambord, Google Презентація). Процедура: педагог-модератор з учнями проаналізував стейкхолдерів проєкту, зосереджуючи увагу на можливих партнерах та ефективних стратегіях взаємодії з ними. За результатами обговорень проєктні команди визначали найбільш впливових стейкхолдерів – керівництво ЗЗСО та педагогів, а найбільш зацікавлених – учнівську спільноту закладу освіти. Ситуація щодо визначення ролі батьків у реалізації проєктів була різною залежно від їхнього впливу, але майже однаковою щодо їхнього інтересу, який був визначений учнями як помірно позитивний. Прикметно, що обрані проєктні ідеї могли бути реалізовані без залучення зовнішніх стейкхолдерів.

6. Розроблення плану проєкту з використанням діаграми Ганта та карти проєкту (цифрові застосунки: Google Документ, Google Презентація). Процедура: педагог-модератор під час обговорення визначив з учнями основні завдання, які необхідно виконати для досягнення цілей, та конкретизував їх з використанням діаграми Ганта. Далі проєктна команда працювала над планом проєкту: до кожного завдання були визначені підзавдання, ресурси, виконавці, часові межі, очікуваний результат та партнери. Погоджену інформацію за результатами обговорення внесли в карту проєкту.

7. Аналіз ризиків проєкту з використанням вправи «Підводне каміння» (цифрові застосунки: Google Jamboard, Google Презентація). Процедура: педагог-модератор поставив учням відкрите запитання: «З якими ризиками ми можемо зіштовхнутися під час виконання проєкту?». Учні зафіксували свої думки на стікерах, схожі чи однакові надписи групувалися. Далі педагог-модератор поставив наступні запитання: «Як ми можемо запобігти цим ризикам? Або як ми можемо їх пропрацювати, щоб зменшити негативний вплив на перебіг нашого проєкту?». Учні озвучували варіанти рішень, за результатами обговорення педагог-модератор нотував їх на стікерах, що розміщувалися таким чином, щоб покрити стікери з надписами ризиків. Найбільшими ризиками учні назвали повітряні тривоги (пропоновані рішення – бути готовими до перенесення онлайн-зустрічей та не відкладати виконання проєктних завдань на останній момент) і малоактивність членів проєктної команди (пропоновані рішення – не робити марних обіцянок, а також допомагати один одному у виконанні завдань, доручати виконання одного завдання декільком учням, враховуючи їхні інтереси та можливості).

8. Ознайомлення із завданнями до наступної зустрічі (цифровий застосунок: Google Презентація).

9. Підсумки та рефлексія онлайн-зустрічі з методом «Вільний мікрофон» тощо (цифрові застосунки: Google Презентація, Answer Garden, Mentimeter та ін.). За відгуками учнів це завдання щодо розроблення плану проєкту було одним із найскладніших.

Під час четвертого етапу е-партисипативного проєктування проєктні

команди виконували завдання, пов'язане з доопрацюванням плану реалізації проєкту, карти проєкту та розробленням його презентації. Перед початком наступного етапу проєктні команди домовилися з керівництвом закладу освіти про зустріч, під час якої презентували ідею свого проєкту та отримали схвалення щодо її реалізації.

*Етап 5 «Виконання проєкту».* Після погодження з керівництвом закладу освіти проєктні команди виконували завдання за розробленими планами. На цьому етапі педагоги-модератори організовували для учнів короткотривалі онлайн-зустрічі, під час яких обговорювався перебіг виконання поставлених завдань, водночас окремі питання розв'язувалися у групі проєктної команди у месенджері.

Проєктні команди виконали учнівські партисипативні проєкти, пов'язані з організацією розумного дозвілля учнів в цифровому просторі взаємодії.

Проєктна команда «Всесвіт можливостей» реалізувала учнівський партисипативний проєкт «Всеосвіта», який передбачав проведення з учителями онлайн-зустрічей на важливі для підлітків життєві теми. Так, проєктна команда провела анкетування серед учнів щодо тем, які їх цікавлять; погодила з учителями, визначеними членами проєктної команди, їхні можливості брати участь у зустрічах в позаурочний час та обговорити виокремлені теми; погодили дати і час проведення зустрічей, розробили афіші зустрічей та запросили учнів школи. Темі зустрічей були такими: «Вибір професії», «Страх майбутнього», «Що я сказав(ла) би собі 18-річному(ій)» та ін. Проєкт набув великого зацікавлення серед учнівства, педагогів та керівництва ЗЗСО, тож після його виконання учні вирішили продовжити цю ініціативу, розширивши тематику зустрічей і залучивши більшу кількість педагогів.

Проєктна команда «Energy» реалізувала учнівський партисипативний проєкт «Кіно-time», який передбачав відвідування онлайн-кінотеатру учнями та їхніми рідними (братами, сестрами, батьками) з подальшим обговоренням переглянутих мультфільмів. Онлайн-кінотеатр працював на постійній основі, сеанси проводилися у суботу. Мультфільми, серед яких були «Полярний експрес», «Крижане серце», «День “Так”», обиралися для перегляду по-різному: завдяки

анонімному голосуванню з використанням онлайн-анкет, використовуючи випадковий вибір із попереднього зібраних пропозицій. Для організації роботи кінотеатру члени проєктної команди готували афіші та оголошення, а також розробляли правила для відвідувачів. Крім партисипативного підходу до вибору мультфільмів для показу, проєктна команда застосовувала його для покращення роботи кінотеатру, організовуючи отримання зворотного зв'язку від відвідувачів завдяки заповненню онлайн-анкет.

Проєктна команда «Добро в серцях людей» реалізувала учнівський партисипативний проєкт «Самі у ZOOM», який передбачав відвідування учнями онлайн-кінотеатру. Проєкт реалізовувався учнями для розвитку дружньої атмосфери та комунікації між учнями різних класів, адже через особливості організації освітнього процесу під час воєнного стану учні відвідували заклад освіти за певних графіком і не завжди мали можливість зустрічатися та проводити спільно час під час перерв в офлайн-форматі. Проєктна команда також розробляла афіші та оголошення для залучення відвідувачів.

Проєктна команда «Учнівська рада» реалізувала учнівський партисипативний проєкт «Янголи», який передбачав онлайн майстер-класи з виготовлення прикрас, сувенірів, оберегів, які проводилися учнями основної та старшої школи для своїх однолітків, а також для учнів молодшої школи. Крім розвитку творчих здібностей учнів, спільного проведення часу, проєктна команда поставила собі ще одну соціально значущу мету – виготовлені обереги у формі янголів були подаровані захисникам. Таким чином шкільна учнівська спільнота долучилась до однієї із місцевих волонтерських акцій дорослих.

*Етап 6 «Завершення проєкту».* Під час завершального етапу була проведена онлайн-зустріч учнівських проєктних команд на тему: «Чудова робота!», яка за планом мала такі структурно-змістові елементи:

1. Привітання, створення позитивного настрою з використанням криголама «Який ти сьогодні пес Патрон?» [113] (цифровий застосунок: Google Презентація).
2. Нагадування правил взаємодії під час онлайн-зустрічей (цифровий застосунок: Google Презентація).

3. Ознайомлення із планом зустрічі та цілепокладання (цифровий застосунок: Google Презентація).

4. Презентація виконаного проєкту «Це ми і це наш проєкт: від SMART-ідеї до SMART-результатів» (цифровий застосунок: Google Презентація). Процедура: за попереднім погодженням проєктної команди з педагогом-модератором, один учень представив іншим учням презентацію виконаного проєкту для того, щоб нагадати, який шлях від ідеї до втілення її у життя вони пройшли.

5. Оцінювання якості виконаного проєкту з використанням вправи «Мішень» (цифрові застосунки: Google Презентація, Google Рисунки). Процедура: спочатку педагог-модератор ознайомив проєктну команду із критеріями, які допомагають оцінити, наскільки виконаний проєкт є вдалим за такими критеріями: цілі проєкту («Чи досягли ви своєї мети? Чи задоволені ви кінцевим результатом?»); план проєкту («Чи дотримувалися ви часових термінів? Чи добре ви впоралися із загрозами? Чи справедливо ви розподіляли завдання в групі?»); ресурси проєкту («Чи ефективно ви використали ресурси? Чи вартий проєкт вкладених зусиль?»); команда проєкту («Чи всі в проєктній команді працювали на повну силу? Чи комфортно було працювати в проєктній команді?»). Учні, поміркувавши над цими критеріями, ставили на мішені мітки, враховуючи, що 10 – це максимальний бал. Далі педагог-модератор з використанням методу ПРЕС організував обговорення, чому учні зробили той чи інший вибір за кожним критерієм. Зауважимо, що після виконання проєктів учнівські команди опитували адресатів проєктних ініціатив або ж отримували зворотний зв'язок у чатах відеоконференцій. Ця інформація також використовувалася під час обґрунтування учнями своєї позиції.

Загалом, усі проєктні команди високо оцінили якість виконаних проєктів і залишилися задоволені кінцевим результатом та комфортністю роботи у команді. Найбільш дискусійними були питання, пов'язані з дотриманням часових меж, справедливого розподілу завдань і ступеня включеності членів проєктної команди у роботу.

6. Святкування спільного успіху з використанням вправи «Велосипед» [165]

(цифровий застосунок: Google Jamboard). Процедура: педагог-модератор продемонстрував фрейм із зображенням велосипеда і попросив учнів поміркувати над тим, з якою деталлю велосипеда асоціюється у них роль, яку вони виконували у проєктній команді. Далі учні, записавши на стікері своє ім'я, розміщували стікер поруч із деталлю. За бажанням учні коментували свій вибір: «Моя роль в проєкті в мене асоціюється з такою деталлю велосипеда, як..., бо під час проєкту...». На завершення педагог-модератор мотивував учнів до обговорення у колі таких питань: «Велосипед – це цілісний механізм. Що буде, якщо якась деталь несправна? Буде відсутньою? А декілька? Що ви дізналися про себе, про інших, про команду й про спільний успіх, поки виконували завдання?».

7. Ознайомлення із завданнями після завершальної зустрічі (цифровий застосунок: Google Презентація).

8. Підсумки та рефлексія онлайн-зустрічі з вправою «Серця» [165] (цифрові застосунки: Google Презентація, «Колесо удачі»). Процедура: для проведення активності педагог-модератор використовував слайд із зображенням серця і запитань («Що мені у тобі подобається? Що ми робили разом? Чому я сумував/ла б, якби тебе не було у проєктній команді?»), а також «Колесо удачі» з прізвищами та іменами всіх членів проєктної команди. Довільно за «Колесом удачі» обирався учень (1), який першим відповідав на запитання, та учень (2), стосовно якого були відповіді на запитання. Коли відповіді були озвучені, усі учні ставили вподобайку («сердечко»), таким чином дякуючи учню (2) за роботу у проєктній команді. Далі знову відбувався довільний вибір учня (3) і процедура повторювалася доти, поки усі учні не отримали «сердечко». На завершення педагог-модератор мотивував учнів до обговорення у колі: «Що ви дізналися про себе, про інших, про команду й про спільний успіх, поки виконували завдання?».

Після завершальної зустрічі для забезпечення сталості результатів проєкту та масштабування е-партисипативного проєктування в шкільній практиці педагог-модератор та представник від проєктної команди домовлялися з керівництвом закладу освіти про участь представників проєктної команди у засіданні педагогічної ради або конференції колективу, під час яких були презентовані

результати проєкту та обговорені перспективи забезпечення їх сталості.

Зауважимо, що у Спеціалізованій школі № 211 Оболонського району м. Києва масштабування е-партисипативного проєктування відбулося вже під час формувального етапу експерименту, оскільки один із членів проєктної команди «Всесвіт можливостей» виявив прагнення реалізувати проєктну ідею «Навчальні онлайн-ігри», яка за вибором учнівської спільноти посіла друге місце під час голосування за кращу ідею. Цей учень, беручи участь у реалізації загально погодженого проєкту, сформував власну проєктну команду, яка розпочала планувати проєкт. Важливо, що педагог-модератор також надавав підтримку цій команді.

Наголосимо, що під час е-партисипативного проєктування учні систематично здійснювали рефлексію [275], тобто розмірковували про ефективність їхньої спільної проєктної діяльності, якість виконання індивідуальних і командних завдань, стратегії подолання різнопланових перешкод й труднощів, надавали та отримували зворотний зв'язок як від членів команди, так і від педагога-модератора, тим самим намагаючись покращити процес е-партисипативного проєктування та його результат. У свій час педагоги-модератори, здійснюючи на основі спостережень експертні оцінки наявної динаміки вихованості лідерських якостей учнів основної школи за розробленими нами показниками (див. підрозділ 2.1), мали можливість за необхідності адаптувати підходи до управління проєктною діяльністю, дискусіями та груповою динамікою.

Коригуючи процес, педагоги позитивно впливали на прогнозований результат виховання лідерських якостей учнів основної школи. Наприклад, зважаючи на рівень готовності членів проєктних команд виконувати ті чи інші проєктні завдання, педагоги-модератори проводили додаткові консультації для учнів з проведення інтерв'ю, організації опитувань, оформлення інформації на мультимедійних презентаціях, особливостей публічних виступів-презентацій. На наше переконання, це є важливою перевагою розробленої нами структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.

**Підсумуємо.** Апробована під час формувального етапу педагогічного експерименту структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування забезпечила в інтеграційній та синергетичній єдності реалізацію педагогічних підходів, дотримання принципів виховання, створення педагогічних умов, необхідних для позитивної динаміки виховання лідерських якостей учнів основної школи, водночас її теоретично спрогнозована ефективність потребує діагностичного підтвердження.

### **3.3. Аналіз та оцінювання результатів впровадження структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування (контрольний етап експерименту)**

На контрольному етапі педагогічного експерименту відповідно до мети та завдань дисертаційного дослідження було здійснено вимірювання, аналіз та оцінювання результатів апробації під час формувального етапу експерименту структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування.

Ефективність апробованої структурно-функціональної моделі оцінювалася з використанням порівняльного методу за змінами показників вихованості лідерських якостей учнів основної школи на констатувальному і контрольному етапах експерименту, тобто до та після апробації структурно-функціональної моделі. Зауважимо, що кількісний склад ЕГ та КГ учнів від початку експерименту до його завершення залишився незмінним. Також незмінним на контрольному етапі експерименту залишився використаний під час констатувального етапу діагностичний інструментарій.

Результати порівняльного аналізу динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ і КГ за мотиваційно-вольовим критерієм до та після формувального етапу експерименту подано у таблиці 3.9.

На основі аналізу результатів, поданих у таблиці 3.9, констатуємо позитивну

динаміку вихованості лідерських якостей за мотиваційно-вольовим критерієм учнів ЕГ. Відсоток респондентів з помірним рівнем вихованості лідерських якостей зменшився з 31,91 % до 15,74 %, динаміка складає -16,17 %. Відсоток респондентів з помірним рівнем вихованості лідерських якостей знизився з 42,55 % до 8,51 %, динаміка становить -34,04 %. Відсоток респондентів з активним рівнем вихованості лідерських якостей збільшився з 19,15 % до 51,06 %, динаміка складає +31,91 %. Відсоток респондентів з інтенсивним рівнем вихованості лідерських якостей зріс із 6,38 % до 11,7 %, динаміка становить +5,32 %. В учнів ЕГ після проведення формувального етапу експерименту переважно спостерігається активний рівень вихованості лідерських якостей, а в учнів КГ відсоткове вираження активного рівня нижче порівняно з пасивним та помірними рівнями. Загалом в учнів КГ, попри простеження певних позитивних тенденцій, не відбулося значних змін у рівні вихованості лідерських якостей за мотиваційно-вольовим критерієм. Таким чином, апробована структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування має позитивний вплив на виховання в учнів здатності спрямовувати себе, а також надихати інших на постановку і досягнення цілей (див. підрозділи 1.1. та 2.1).

Таблиця 3.9

**Динаміка вихованості лідерських якостей учнів основної школи  
за мотиваційно-вольовим критерієм**

Рівень	ЕГ					КГ				
	До		Після		Динаміка відсотків	До		Після		Динаміка відсотків
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Пасивний	30	31,91	8	15,74	-16,17	36	33,33	34	31,48	-1,85
Помірний	40	42,55	27	8,51	-34,04	49	45,37	42	38,89	-6,48
Активний	18	19,15	48	51,06	+31,91	18	16,67	24	22,22	+5,55
Інтенсивний	6	6,38	11	11,7	+5,32	5	4,63	8	7,41	+2,78

Графічну інтерпретацію змін рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ за мотиваційно-вольовим критерієм за результатами апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування представлено на рисунку 3.2.

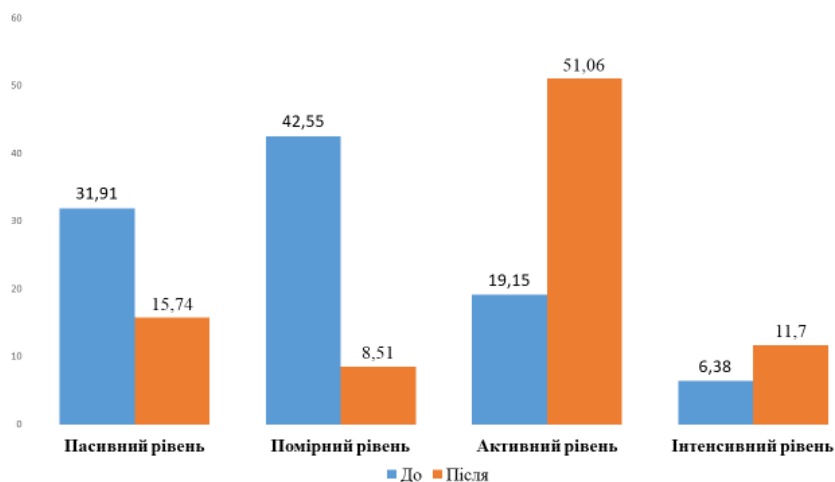


Рисунок 3.2. Рівні вихованості лідерських якостей за мотиваційно-вольовим критерієм в ЕГ до та після формувального етапу експерименту, %

Результати порівняльного аналізу динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ і КГ за когнітивно-креативним критерієм до та після формувального етапу експерименту подано у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Динаміка вихованості лідерських якостей учнів основної школи  
за когнітивно-креативним критерієм**

Рівень	ЕГ					КГ				
	До		Після		Динаміка відсотків	До		Після		Динаміка відсотків
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Пасивний	19	20,21	7	7,45	-12,76	16	14,81	10	9,26	-5,55
Помірний	15	15,96	9	9,57	-6,39	19	17,59	20	18,52	+0,93
Активний	59	62,77	50	53,19	-9,58	72	66,67	76	70,37	+3,7
Інтенсивний	1	1,06	28	29,79	+28,73	1	0,93	2	1,85	+0,92

Аналіз отриманих даних, вказаних у таблиці 3.10, дав змогу виявити

позитивну динаміку вихованості лідерських якостей за когнітивно-креативним критерієм учнів ЕГ. Відсоток респондентів з помірним рівнем вихованості лідерських якостей зменшився з 20,21 % до 7,45 %, динаміка складає -12,76 %. Відсоток респондентів з помірним рівнем вихованості лідерських якостей знизився з 15,96 % до 9,57 %, динаміка становить -6,39 %. Відсоток респондентів з активним рівнем вихованості лідерських якостей збільшився з 53,19 % до 62,77 %, динаміка складає +9,58 %. Відсоток респондентів з інтенсивним рівнем вихованості лідерських якостей зріс з 1,06 % до 29,79 %, динаміка складає +28,73 %. Після проведення формульовального етапу експерименту в учнів ЕГ спостерігаємо значний ріст відсоткових показників вихованості лідерських якостей на активному та інтенсивному рівнях, тоді як в учнів КГ зміни у вихованості лідерських якостей за когнітивно-креативним критерієм є позитивними і водночас незначними. Отже, апробована структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування має позитивний вплив на виховання здатності продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань і ухвалення раціональних рішень (див. підрозділи 1.1. та 2.1).

Графічну інтерпретацію змін рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ за когнітивно-креативним критерієм під час апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проектування представлено на рисунку 3.3.

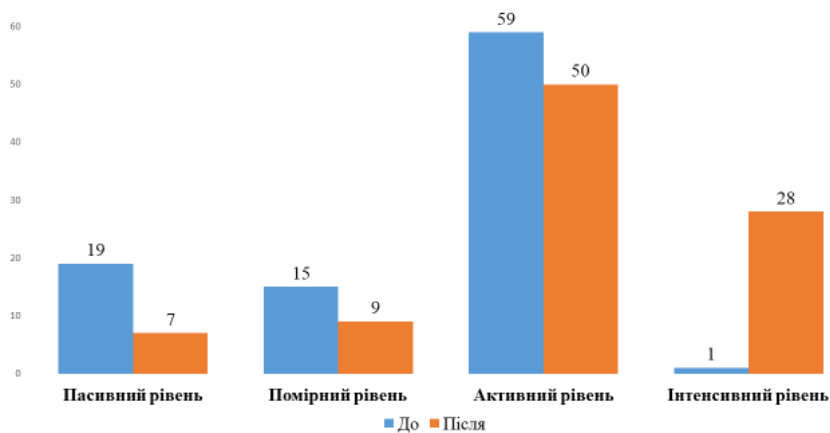


Рисунок 3.3. Рівні вихованості лідерських якостей за когнітивно-креативним критерієм в ЕГ до та після формульовального етапу експерименту, %

Результати порівняльного аналізу динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ і КГ за інтеграційно-діяльнісним критерієм до та після формувального етапу експерименту подано у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Динаміка вихованості лідерських якостей учнів основної школи  
за інтеграційно-діяльнісним критерієм**

Рівень	ЕГ					КГ				
	До		Після		Динаміка відсотків	До		Після		Динаміка відсотків
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Пасивний	8	8,51	4	4,26	-4,25	14	12,96	13	12,04	-0,92
Помірний	16	17,02	9	9,57	-7,45	19	17,59	16	14,81	-2,78
Активний	49	52,13	42	44,68	-7,45	54	50	56	51,85	+1,85
Інтенсивний	21	22,34	39	41,49	+19,15	21	19,44	23	21,3	+1,86

Проаналізувавши отримані дані, подані у таблиці 3.11, констатуємо позитивну динаміку вихованості лідерських якостей за інтеграційно-діяльнісним критерієм учнів ЕГ. Відсоток респондентів з помірним рівнем вихованості лідерських якостей зменшився з 8,51 % до 4,26 %, динаміка складає -4,25 %. Відсоток респондентів із помірним рівнем вихованості лідерських якостей знизився з 17,02 % до 9,57 %, динаміка становить -7,45 %. Відсоток респондентів з активним рівнем вихованості лідерських якостей зменшився з 52,13 % до 44,68 %, динаміка складає -7,45 %. Відсоток респондентів з інтенсивним рівнем вихованості лідерських якостей збільшився з 22,34 % до 41,49 %, динаміка становить +19,15%. Як бачимо, найбільші позитивні зміни вихованості лідерських якостей в учнів ЕГ відбулися на інтенсивному рівні, в учнів КГ на цьому рівні, як і на інших рівнях, зміни майже не спостерігаються. Відтак апробована структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проєктування має позитивний вплив на виховання в учнів здатності налагоджувати співпрацю з іншими, а також працювати командно (див.

підрозділи 1.1. та 2.1).

Графічну інтерпретацію змін рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ за інтеграційно-діяльнісним критерієм за результатами апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування представлено на рисунку 3.4.

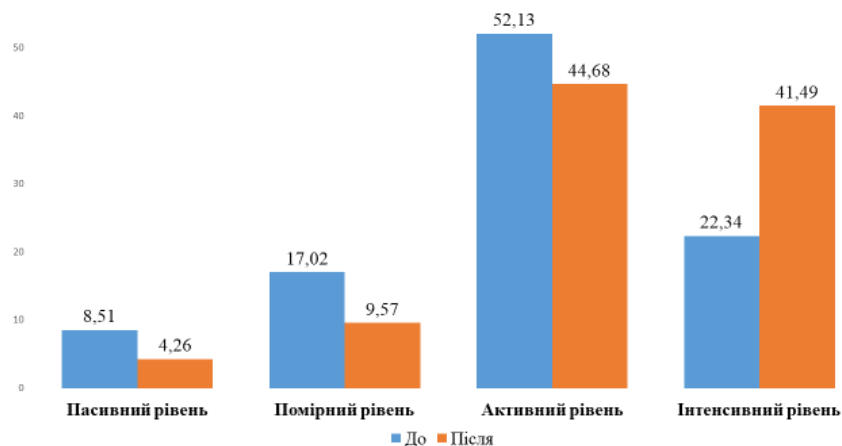


Рисунок 3.4. Рівні вихованості лідерських якостей за інтеграційно-діяльнісним критерієм в ЕГ до та після формульовального етапу експерименту, %

Результати порівняльного аналізу динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ і КГ за емоційно-рефлексивним критерієм до та після формульовального етапу експерименту вказано у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Динаміка вихованості лідерських якостей учнів основної школи  
за емоційно-рефлексивним критерієм**

Рівень	ЕГ					КГ				
	До		Після		Динаміка відсотків	До		Після		Динаміка відсотків
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Пасивний	30	31,91	13	13,83	-18,08	40	37,04	36	33,33	-3,71
Помірний	16	17,02	19	20,21	+3,19	19	17,59	20	18,52	+0,93
Активний	42	44,68	38	40,43	-4,25	21	19,44	25	23,15	+3,71
Інтенсивний	6	6,38	24	25,53	+19,15	28	25,93	27	25	-0,93

На основі аналізу результатів, поданих у таблиці 3.12, констатуємо позитивну динаміку вихованості лідерських якостей за емоційно-рефлексивним критерієм учнів ЕГ. Відсоток респондентів з помірним рівнем вихованості лідерських якостей зменшився з 31,91 % до 13,83 %, динаміка складає -18,08 %. Відсоток респондентів з помірним рівнем вихованості лідерських якостей збільшився з 17,02 % до 20,21 %, динаміка становить +3,19%. Відсоток респондентів з активним рівнем вихованості лідерських якостей зменшився з 44,68 % до 40,43 %, динаміка складає -4,25 %. Відсоток респондентів з інтенсивним рівнем вихованості лідерських якостей збільшився з 6,38 % до 25,53 %, динаміка становить +19,15 %. В учнів ЕГ спостерігаються значні позитивні зміни у вихованості лідерських якостей на пасивному та інтенсивному рівнях. Зауважимо, що в учнів КГ не відбулося значних змін у вихованості лідерських якостей за емоційно-рефлексивним критерієм. Отже, апробована структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проектування має позитивний вплив на виховання в учнів здатності до емпатійного спілкування та саморозвитку (див. підрозділи 1.1. та 2.1).

Графічну інтерпретацію змін рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ за емоційно-рефлексивним критерієм за результатами апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування представлено на рисунку 3.5.

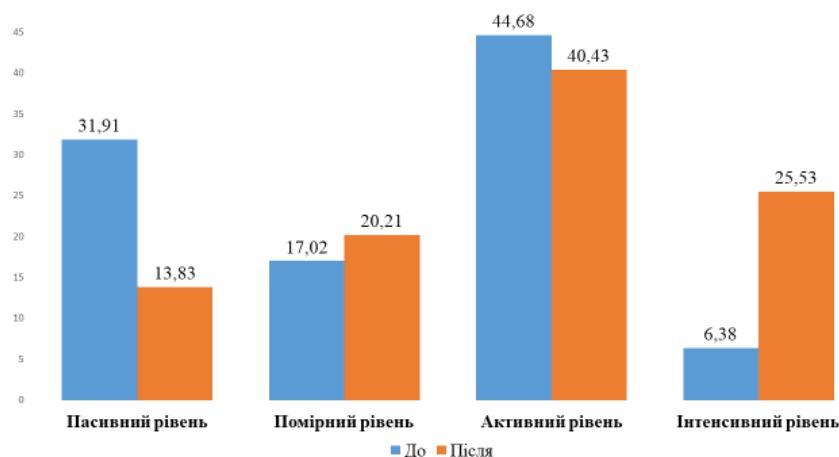


Рисунок 3.5. Рівні вихованості лідерських якостей за емоційно-рефлексивним критерієм в ЕГ до та після формувального етапу експерименту, %

Результати порівняльного аналізу динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ за етично-ціннісним критерієм до та після формувального етапу експерименту подано у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Динаміка вихованості лідерських якостей учнів основної школи  
за етично-ціннісним критерієм**

Рівень	ЕГ					КГ				
	До		Після		Динаміка відсотків	До		Після		Динаміка відсотків
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Пасивний	13	13,83	6	6,38	-7,45	19	17,59	17	15,74	-1,85
Помірний	18	19,15	11	11,7	-7,45	19	17,59	19	17,59	0
Активний	49	52,13	43	45,74	-6,39	59	54,63	61	56,48	+1,85
Інтенсивний	14	14,89	34	36,17	+21,28	11	10,19	11	10,19	0

Аналіз отриманих даних, поданих у таблиці 3.13, дав можливість виявити позитивну динаміку вихованості лідерських якостей за етично-ціннісним критерієм учнів ЕГ. Відсоток респондентів з помірним рівнем вихованості лідерських якостей зменшився з 13,83 % до 6,38 %, динаміка складає -7,45 %. Відсоток респондентів із помірним рівнем вихованості лідерських якостей знизився з 19,152 % до 11,7 %, динаміка становить -7,45%. Відсоток респондентів з активним рівнем вихованості лідерських якостей зменшився з 52,13 % до 45,74 %, динаміка складає -6,39 %. Відсоток респондентів з інтенсивним рівнем вихованості лідерських якостей збільшився з 14,89 % до 36,17 %, динаміка становить +21,28%. Як бачимо, в учнів ЕГ найбільш значущими є позитивні зміни на інтенсивному рівні. При цьому в учнів КГ зміни у вихованості лідерських якостей за етично-ціннісним критерієм є незначними або відсутніми. Отже, апробована структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування має позитивний вплив на виховання в учнів здатності діяти соціально справедливо та відповідально (див. підрозділи 1.1. та 2.1).

Графічну інтерпретацію змін рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ за етично-ціннісним критерієм внаслідок апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е- партисипативного проєктування представлено на рисунку 3.6.

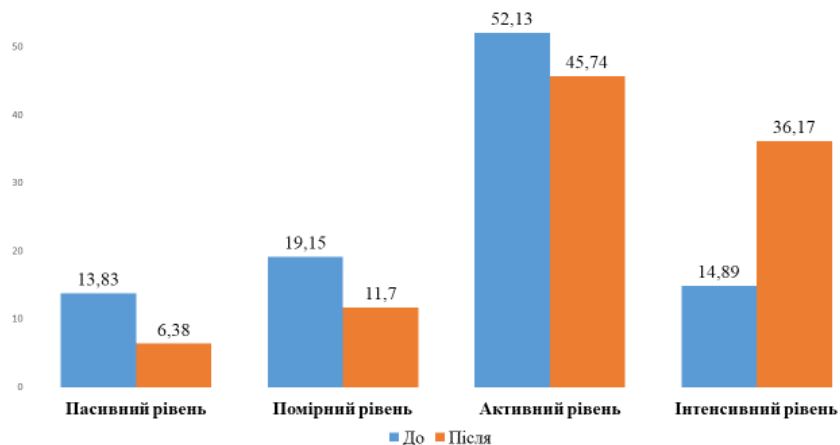


Рисунок 3.6. Рівні вихованості лідерських якостей за етично-ціннісним критерієм в ЕГ до та після формульовального етапу експерименту, %

Для статистичного підтвердження вагомості отриманих результатів динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ порівняно з учнями КГ до та після формульовального етапу експерименту ми використали непараметричний критерій Пірсона  $\chi^2$ , що допоміг знайти та оцінити вірогідність відмінностей емпіричних розподілів між двома випадковими та незалежними вибірками.

Послуговуючись критерієм Пірсона  $\chi^2$ , ми перевірили дві гіпотези:

- нульова гіпотеза ( $H_0$ ) вказує на відсутність залежності між апробацією структурно-функціональної моделі та рівнями вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ, що проявляється у виявленні незалежності емпіричних розподілів двох вибірок;

- альтернативна гіпотеза ( $H_a$ ) підтверджує наявність залежності між апробацією структурно-функціональної моделі та рівнями вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ, що проявляється у виявленні залежності емпіричних розподілів двох вибірок.

Для перевірки зазначених гіпотез обчислили фактичне значення критерію  $\chi^2$  та порівняли його із критичним значенням критерію  $\chi^2$ , яке визначається за

таблицею критичних точок розподілу Пірсона «хі-квадрат» [137]. Обчислення фактичного значення критерію  $\chi^2$  здійснювалось за формулою:

$$\text{хі-квадрат} = \chi^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}, \text{ де:}$$

-  $fo$  – спостережувана частота, тобто числові дані з вибірки, що класифіковані в певну категорію і складаються в загальний розмір вибірки ( $\sum fo = n$ );

-  $fe$  – очікувана частота, яка прогнозується з урахуванням пропорцій в нульовій гіпотезі ( $p$ ) і розміру вибірки ( $n$ ):  $fe = np$ .

Число ступенів свободи варіацій ( $K$ ) ми визначали за формулою:

$$K = (a-1)(b-1) = (2-1)(4-1) = 3, \text{ де: } a - \text{кількість груп; } b - \text{кількість рівнів.}$$

Звертаючись до таблиці критичних точок розподілу Пірсона «хі-квадрат» [137], використаємо  $\alpha = 0,05$  та  $\alpha = 0,01$ . За умови  $K = 3$  і  $\alpha = 0,05$  критичне значення  $\chi_{20,05}^2 = 7,81$ . Якщо  $K = 3$  і  $\alpha = 0,01$ , то критичне значення  $\chi_{20,01}^2 = 11,34$ . Фактичне значення критерію  $\chi^2$  ( $\chi_{2\text{факт}}$ ) порівнюється з критичним значенням критерію  $\chi^2$  ( $\chi_{2\text{крит}}$ ): якщо  $\chi_{2\text{факт}} > \chi_{2\text{крит}}$ , то альтернативна гіпотеза ( $H_a$ ) приймається, а нульова гіпотеза ( $H_0$ ) відхиляється.

У таблицях 3.14, 3.15, 3.16 ми навели приклад обчислення критерію Пірсона  $\chi^2$  для статистичного підтвердження вагомості отриманих результатів динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ порівняно з учнями КГ до і після формувального етапу експерименту за мотиваційно-вольовим критерієм.

У таблиці 3.14 представлено діагностичні дані рівнів вихованості лідерських якостей за мотиваційно-вольовим критерієм учнів ЕГ та КГ після формувального етапу експерименту, які ми використали для підрахунку емпіричних частот критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Таблиця 3.14

**Рівні вихованості лідерських якостей за мотиваційно-вольовим критерієм  
учнів ЕГ та КГ після формувального етапу експерименту**

Рівень	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Пасивний	8	15,74	34	31,48
Помірний	27	8,51	42	38,89
Активний	48	51,06	24	22,22
Інтенсивний	11	11,7	8	7,41
<b>Всього</b>	<b>94</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Таблиця 3.15 містить результати обчислень емпіричних частот критерію Пірсона  $\chi^2$  учнів ЕГ і КГ та очікувану частоту  $f_e$ .

Таблиця 3.15

**Емпіричні частоти критерію Пірсона  $\chi^2$  учнів ЕГ і КГ й очікувана частота  $f_e$**

Рівень	Емпіричні частоти		Сума частот у рядку	$f_e =$ (сума частот в рядку) × (сума частот у стовпці) загальна сума	
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
	Пасивний	8		34	<b>42</b>
Помірний	27	42	<b>69</b>	32,1	36,9
Активний	48	24	<b>72</b>	33,5	38,5
Інтенсивний	11	8	<b>19</b>	8,84	10,16
<b>Сума частот</b>	<b>94</b>	<b>108</b>	<b>Загальна сума: 202</b>		

У результаті обчислень, поданого у таблиці 3.16, з'ясовано:  $\chi^2_{\text{факт}} > \chi^2_{\text{крит}} = 26,983919 > 11,34$ .

Таблиця 3.16

**Обчислення критерію Пірсона  $\chi^2$  для мотиваційно-вольового критерію  
вихованості лідерських якостей**

$f_o$	$f_e$	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 : f_e$
8	19,54	-11,54	133,17	6,82
34	22,46	11,54	133,17	5,93
27	32,1	-5,1	26,01	0,81
42	36,9	5,1	26,01	0,71
48	33,5	14,5	210,25	6,28
24	38,5	-14,5	210,25	5,46
11	8,84	2,16	4,67	0,53
8	10,16	-2,16	4,67	0,46
<b><math>\chi^2 = 26,983919</math></b>				

Отримані результати дають нам підстави відхилити нульову гіпотезу ( $H_0$ ) про відсутність залежності між апробацією структурно-функціональної моделі та рівнями вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ за мотиваційно-вольовим критерієм і прийняти альтернативну гіпотезу ( $H_a$ ), яка натомість підтверджує зворотне – наявність залежності між апробацією структурно-функціональної моделі та рівнями вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ за мотиваційно-вольовим критерієм. Це засвідчує, що запропонована експериментальна структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування забезпечила ефективність виховання лідерських якостей учнів ЕГ за мотиваційно-вольовим критерієм з імовірністю 99 %.

Зрівнявши результати зробленого нами розрахунку фактичного критерію Пірсона  $\chi^2$  за мотиваційно-вольовим критерієм із результатами розрахунків, отриманими з використанням Chi-Square Test Calculator [258], та переконавшись у достовірності останніх, надалі для розрахунку фактичного критерію Пірсона  $\chi^2$  за іншими критеріями вихованості лідерських якостей ми послуговувалися онлайн-

калькулятором. Розгорнуті результати статистичних обчислень представлено у додатку Р. Узагальнені результати обчислень фактичного критерію Пірсона  $\chi^2$  для вибірки ЕГ та КГ відображено у таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

### Розрахунок фактичного критерію Пірсона $\chi^2$

Критерії вихованості лідерських якостей	$\chi^2_{\text{факт}}$	$\chi^2_{\text{крит}}$	
		$\chi^2_{20,05}$	$\chi^2_{20,01}$
Мотиваційно-вольовий	<b>26,98</b>	7,81	<b>11,34</b>
Когнітивно-креативний	<b>31,78</b>	7,81	<b>11,34</b>
Інтеграційно-діяльнісний	<b>11,94</b>	7,81	<b>11,34</b>
Емоційно-рефлексивний	<b>12,77</b>	7,81	<b>11,34</b>
Етично-ціннісний	<b>21,4</b>	7,81	<b>11,34</b>

За результатами статистичних розрахунків (табл. 3.17) бачимо, що на завершення експерименту для кожного окремого показника критерію вихованості лідерських якостей  $\chi^2_{\text{факт}} > \chi^2_{\text{крит}} = 11,34$ :

- за мотиваційно-вольовим критерієм  $\chi^2_{\text{факт}} = 26,98 > \chi^2_{\text{крит}} = 11,34$ ;
- за когнітивно-креативним критерієм  $\chi^2_{\text{факт}} = 31,78 > \chi^2_{\text{крит}} = 11,34$ ;
- за інтеграційно-діяльним критерієм  $\chi^2_{\text{факт}} = 11,94 > \chi^2_{\text{крит}} = 11,34$ ;
- за емоційно-рефлексивним критерієм  $\chi^2_{\text{факт}} = 12,77 > \chi^2_{\text{крит}} = 11,34$ ;
- за етично-ціннісним критерієм  $\chi^2_{\text{факт}} = 21,4 > \chi^2_{\text{крит}} = 11,34$ .

Це засвідчує, що за кожним критерієм вихованості лідерських якостей відбулися статистично значущі зміни з імовірністю 99 %.

Узагальнення даних відсоткового вираження рівнів вихованості лідерських якостей за різними критеріями учнів ЕГ та КГ представлено у таблиці 3.18.

З таблиці 3.18 видно, що в учнів ЕГ за результатами апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування відбулася позитивна динаміка загального рівня вихованості лідерських якостей.

Таблиця 3.18

**Динаміка вихованості лідерських якостей за всіма критеріями  
до та після формувального етапу експерименту**

Критерії вихованості лідерських якостей		Рівні вихованості лідерських якостей, %							
		ЕГ				КГ			
		Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний	Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний
Мотиваційно-вольовий	До	31,91	42,55	19,15	6,38	33,33	45,37	16,67	4,63
	Після	15,74	8,51	51,06	11,7	31,48	38,89	22,22	7,41
	Динаміка	-16,17	-34,04	+31,91	+5,32	-1,85	-6,48	+5,55	+2,78
Когнітивно-креативний	До	20,21	15,96	62,77	1,06	14,81	17,59	66,67	0,93
	Після	7,45	9,57	53,19	29,79	9,26	18,52	70,37	1,85
	Динаміка	-12,76	-6,39	-9,58	+28,73	-5,55	+0,93	+3,7	+0,92
Інтеграційно-діяльнісний	До	8,51	17,02	52,13	22,34	12,96	17,59	50	19,44
	Після	4,26	9,57	44,68	41,49	12,04	14,81	51,85	23,3
	Динаміка	-4,25	-7,45	-7,45	+19,15	-0,92	-2,78	+1,85	+1,86
Емоційно-рефлексивний	До	31,91	17,02	44,68	6,38	37,04	17,59	19,44	25,93
	Після	13,83	20,21	40,43	25,53	33,33	18,52	23,15	25
	Динаміка	-18,08	+3,19	-4,25	+19,15	-3,71	+0,93	+3,71	-0,93
Етично-ціннісний	До	13,83	19,15	52,13	14,89	17,59	17,59	54,63	10,19
	Після	6,38	11,7	45,74	36,17	15,74	17,59	56,48	10,19
	Динаміка	-7,45	-7,45	-6,39	+21,28	-1,85	0	+1,85	0
<b>За всіма критеріями</b>	До	<b>21,27</b>	<b>22,34</b>	<b>46,17</b>	<b>10,21</b>	<b>23,15</b>	<b>23,15</b>	<b>41,48</b>	<b>12,22</b>
	Після	<b>9,53</b>	<b>11,91</b>	<b>47,02</b>	<b>28,94</b>	<b>20,37</b>	<b>21,67</b>	<b>44,81</b>	<b>13,55</b>
	Динаміка	<b>-11,74</b>	<b>-10,43</b>	<b>+0,85</b>	<b>+18,73</b>	<b>-2,78</b>	<b>-1,48</b>	<b>+3,33</b>	<b>+1,33</b>

На завершення експерименту відсоток учнів ЕГ, які мають пасивний рівень вихованості лідерських якостей зменшився з 21,27 % до 9,53 % (динаміка: -11,74);

помірний рівень вихованості лідерських якостей зменшився з 22,34 % до 11,91 % (динаміка: -10,43); активний рівень вихованості лідерських якостей зріс із 46,17 % до 47,02 % (динаміка: +0,85); інтенсивний рівень вихованості лідерських якостей зріс із 10,21 % до 28,94 % (динаміка: +18,73). В учнів КГ спостерігаємо відсутність значного поступу загального рівня вихованості лідерських якостей, оскільки на завершення експерименту відсоток учнів, які мають пасивний рівень вихованості лідерських якостей зменшився з 23,15 % до 20,37 % (динаміка: -2,78); помірний рівень вихованості лідерських якостей зменшився з 23,15 % до 21,67 % (динаміка: -1,48); активний рівень вихованості лідерських якостей зріс із 41,48 % до 44,81 % (динаміка: +3,33); інтенсивний рівень вихованості лідерських якостей збільшився з 12,22 % до 13,55 % (динаміка: +1,33).

Графічну інтерпретацію змін рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ за узагальненими даними рівня вихованості лідерських якостей представлено на рисунку 3.7.

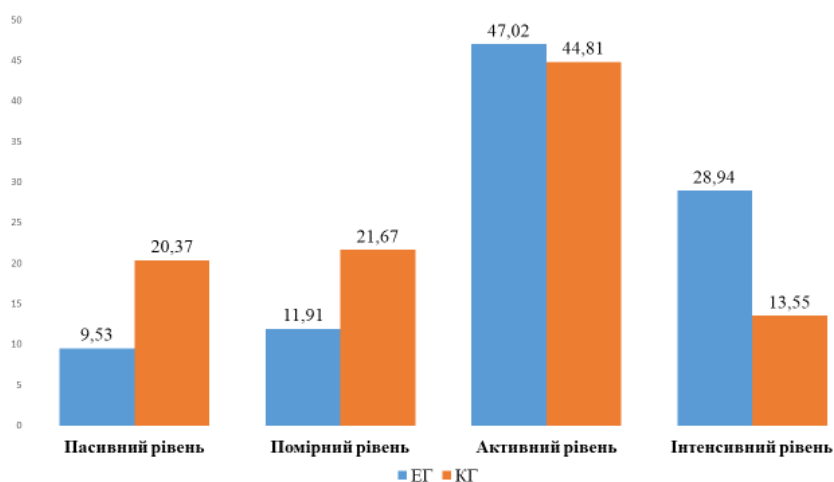


Рисунок 3.7. Порівняльні результати контрольного етапу експерименту в ЕГ та КГ за узагальненими даними рівня вихованості лідерських якостей, %

Для визначення вірогідності отриманих під час контрольного етапу експерименту розбіжностей між ЕГ та КГ ми використали U-критерій Манна–Уїтні. Отримані в процесі статистичного аналізу з використанням онлайн-калькулятора [308] результати відображено у додатку С. Вони свідчать про:

- відсутність статистично значущих відмінностей між результатами діагностування пасивного рівня в ЕГ та КГ ( $U_{emp.} = 5$ ,  $U_{0.01} = 1.0$ ,  $U_{0.05} = 4.0$ );
- наявність статистично значущих відмінностей між результатами діагностування помірному рівня ЕГ і КГ ( $U_{emp.} = 4$ ,  $U_{0.01} = 1.0$ ,  $U_{0.05} = 4.0$ );
- відсутність статистично значущих відмінностей між результатами діагностування активного рівня в ЕГ та КГ ( $U_{emp.} = 11$ ,  $U_{0.01} = 1.0$ ,  $U_{0.05} = 4.0$ );
- наявність статистично значущих відмінностей між результатами діагностування інтенсивного рівня ЕГ і КГ ( $U_{emp.} = 2$ ,  $U_{0.01} = 1.0$ ,  $U_{0.05} = 4.0$ ).

Враховуючи результати статистичного аналізу з використанням U-критерія Манна–Уїтні на констатувальному етапі експерименту (див. підрозділ 3.1), окрім пасивного рівня, статистично значущу різницю у рівнях вихованості лідерських якостей учнів ЕГ і КГ спостерігаємо на помірному та інтенсивному рівнях.

Графічну інтерпретацію динаміки рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту зображено на рисунку 3.8.

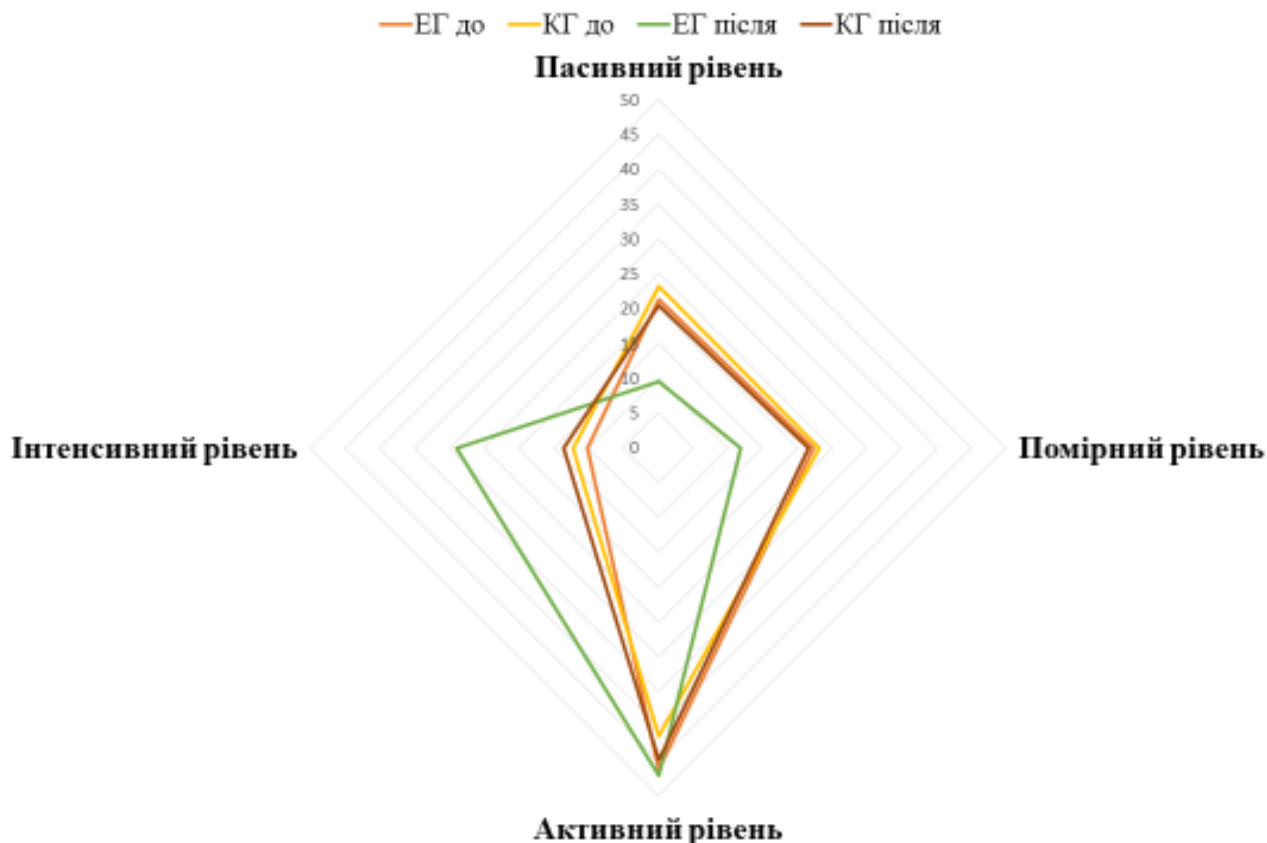


Рисунок 3.8. Динаміка рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту, %

У контексті тематики дослідження особливий інтерес для нас становило визначення залежності рівнів вихованості лідерських якостей за різними критеріями. Задля перевірки наявності статистично значущого кореляційного зв'язку між параметрами пасивного, помірнього, активного та інтенсивного рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ за різними критеріями наприкінці експерименту ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона ( $r$ -Пірсона).

Отримані під час статистичного аналізу з використанням онлайн-калькулятора [99] результати представлено у таблиці 3.19, вони свідчать про наявність статистично значущого кореляційного зв'язку між:

- параметрами когнітивно-креативного та емоційно-рефлексивного критеріїв вихованості лідерських якостей ( $r_{\text{емп.}} = 0.97499 > r_{0.05} = 0.95$ );
- параметрами когнітивно-креативного та етично-ціннісного критеріїв вихованості лідерських якостей ( $r_{\text{емп.}} = 0.96488 > r_{0.05} = 0.95$ );
- параметрами інтеграційно-діяльнісного та емоційно-рефлексивного критеріїв вихованості лідерських якостей ( $r_{\text{емп.}} = 0.98933 > r_{0.05} = 0.95$ );
- параметрами інтеграційно-діяльнісного та етично-ціннісного критеріїв вихованості лідерських якостей ( $r_{\text{емп.}} = 0.98933 > r_{0.05} = 0.95$ ).

Таблиця 3.19

**Результати статистичного аналізу  
з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона ( $r$ -Пірсона)**

<b>ремп.</b>	мотиваційно-вольовий	когнітивно-креативний	інтеграційно-діяльнісний	емоційно-рефлексивний	етично-ціннісний
мотиваційно-вольовий	-	0.86069	0.59343	0.85867	0.69715
когнітивно-креативний	0.86069	-	0.91853	<b>0.97499</b>	<b>0.96488</b>
інтеграційно-діяльнісний	0.59343	0.91853	-	<b>0.98933</b>	<b>0.98933</b>
емоційно-рефлексивний	0.85867	<b>0.97499</b>	<b>0.98933</b>	-	0.92615
етично-ціннісний	0.69715	<b>0.96488</b>	<b>0.98933</b>	0.92615	-

Зауважимо, що кореляційний зв'язок між рівнем вихованості лідерських якостей учнів ЕГ є наближеним до статистично значущого за мотиваційно-вольовим і когнітивно-креативним критеріями ( $r_{\text{емп.}} = 0.86069$ ), мотиваційно-вольовим та емоційно-рефлексивним критеріями ( $r_{\text{емп.}} = 0.85867$ ), а також емоційно-рефлексивним та етично-ціннісними критеріями ( $r_{\text{емп.}} = 0.92615$ ).

Як бачимо за результатами статистичної перевірки, теоретично визначене у пункті 2.1 припущення про конструктивність розгляду вихованості лідерських якостей як інтеграційного комплексного явища підтверджена під час педагогічного експерименту.

**Підсумуємо.** Результати вимірювання та аналізу рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ на контрольному етапі педагогічного експерименту з використанням методів статистичного аналізу дають змогу твердити про ефективність і доцільність впровадження в освітній процес ЗЗСО структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування.

### **Висновки до третього розділу**

Експериментальна робота з перевірки ефективності структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування здійснена у три етапи порівняльного педагогічного експерименту: констатувальний, формувальний та контрольний.

На початку педагогічного експерименту відсутність статистично значущих розбіжностей між вибірками експериментальної ЕГ та КГ констатовано з використанням методу кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту діагностовано різну схильність до лідерства учнів, які беруть участь в експерименті, наявність у більшості з них виражених задатків до лідерства, незбалансованість вихованості лідерських якостей за різними критеріями. В учнів ЕГ за всіма критеріями вихованості лідерських якостей діагностовано: 21,27 % – пасивний рівень;

22,34 % – помірний рівень; 46,17 % – активний рівень; 10,21 % – інтенсивний рівень. В учнів КГ за всіма критеріями вихованості лідерських якостей встановлено: 23,15 % – пасивний рівень; 23,15 % – помірний рівень; 41,48 % – активний рівень; 12,22 % – інтенсивний рівень.

З використанням U-критерію Манна–Уїтні визначено відсутність статистично значущих відмінностей між результатами діагностування рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили доцільність апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування.

На формувальному етапі педагогічного експерименту визначено незалежні, залежні та додаткові змінні, які вводяться під час цього етапу експерименту; проведено організаційно-методичну підготовку до апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи в процесі е-партисипативного (розроблено карту проекту, органайзер модератора та е-портфоліо учнівського партисипативного проекту; проведено методичний онлайн-воркшоп для підготовки педагогів до модерації е-партисипативного проектування), здійснено та описано апробацію структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи в процесі е-партисипативного проектування в ЕГ учнів.

За результатами формувального етапу педагогічного експерименту констатовано, що апробована структурно-функціональна модель виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування практично забезпечила в інтеграційній та синергетичній єдності реалізацію педагогічних умов, необхідних для позитивної динаміки виховання лідерських якостей учнів основної школи.

На контрольному етапі педагогічного експерименту здійснено вимірювання та порівняння рівня вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ після апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи в процесі е-партисипативного проектування. Діагностовано значну

динаміку рівнів вихованості лідерських якостей за усіма критеріями в учнів ЕГ та відсутність значного поступу рівня вихованості лідерських якостей за усіма критеріями в учнів КГ. Наприкінці педагогічного експерименту в учнів ЕГ за всіма критеріями вихованості лідерських якостей було діагностовано: 9,53 % – пасивний рівень; 11,91 % – помірний рівень; 47,02 % – активний рівень; 28,94 % – інтенсивний рівень. В учнів КГ за всіма критеріями вихованості лідерських якостей діагностовано: 20,37 % – пасивний рівень; 21,67 % – помірний рівень; 44,81 % – активний рівень; 13,55 % – інтенсивний рівень.

За результатами контрольного етапу педагогічного експерименту з'ясовано з використанням критерію Пірсона  $\chi^2$  статистично значущі з імовірністю 99 % позитивні зміни динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ за кожним критерієм.

Перевірено з використанням U-критерію Манна–Уїтні та встановлено наявність статистично значимих відмінностей між результатами діагностування рівнів вихованості лідерських якостей учнів ЕГ та КГ після формувального етапу експерименту.

Підтверджено з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона ( $r$ - Пірсона) конструктивність розгляду вихованості лідерських якостей як інтеграційного комплексного явища.

Отже, ефективність структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування експериментально доведена.

Мету дослідження досягнуто, завдання виконані.

*Основні положення розділу відображено в таких роботах автора:*

[55; 274]

## ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження щодо виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань та дали підстави сформулювати такі висновки:

1. Встановлено, що у сучасних теоріях і концепціях лідерології акцентуація на гуманістично-демократичному спрямуванні індивідуального лідерства відображається у розгляді лідерства з позиції суб'єкт-суб'єктних відносин лідера і послідовників.

Індивідуальне лідерство визначено як складне явище, що визначає різні динамічні та статичні рольові аспекти діяльності лідера й послідовників, її внутрішні та зовнішні чинники у різних суспільних контекстах.

Демократичний стиль лідерства витлумачено як ціннісний феномен, базований на шанобливому ставленні до принципів прав людини та демократії й орієнтований на емпатійне спілкування, за якого лідер у міжособистісній взаємодії заохочує співпрацю та зацікавлену участь послідовників у розв'язанні завдань, необхідних задля досягнення значущих для суспільної групи результатів.

Запропоновано розглядати лідерські якості як порівняно стійку і водночас динамічну синергетичну єдність інтелектуальних, психологічних та соціальних якостей особистості, необхідних для визнання в суспільній групі за особою позиції лідера та забезпечення ефективного лідерства.

Виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти лідерських якостей: когнітивно-креативний, мотиваційно-вольовий, емоційно-рефлексивний, інтеграційно-діяльнісний та етично-ціннісний.

2. Встановлено, що особливості виховання лідерських якостей учнів основної школи полягають у необхідності врахування того, що підлітковий вік, який є тотожний віку учнів основної школи, характеризується відкритістю до становлення та появи нових особистісних якостей, тобто вагомим потенційним поступом розвитку когнітивного, емоційного та соціального інтелекту, і

сенситивністю до виховання лідерських якостей, що зумовлюється самоактуалізацією та соціальною спрямованістю самоствердження як основними мотиваційними чинниками життєдіяльності підлітка.

З'ясовано, що нейтралізувати можливі негативні наслідки суперечностей підліткового віку, і таким чином ефективно використати його сенситивність до виховання лідерських якостей, можна завдяки дотриманню принципів поступальності, наскрізності, демократичності, релевантності, розвивальності виховного процесу в межах реалізації особистісного підходу через ставлення педагогів до учнів як до суб'єктів виховного процесу, аксіологічного підходу через розвиток в учнів ціннісних орієнтацій та особистісних переконань, важливих для здійснення лідерства на гуманістично-демократичних засадах, і компетентнісного підходу через створення можливостей для набуття учнями досвіду лідерства.

3. Партисипативний проєкт розглянуто як проєкт, який передбачає активну участь користувачів очікуваного результату у спільному розробленні та реалізації рішення для себе. Відповідно партисипативне проєктування схарактеризовано як своєрідне «спільнотворення», що має на меті залученість користувачів очікуваного результату до усіх етапів життєвого циклу проєкту завдяки використанню низки партисипативних методів управління (модерації) проєктом.

Учнівський партисипативний проєкт витлумачено як проєкт, що реалізуються учнями для учнів у вимірі делегованого їм повноваження ухвалювати рішення з певних питань громадського самоврядування в закладі освіти, використовуючи засоби таких рівнів партисипації, як: інформування, консультування та спільне ухвалення рішень.

Електронна партисипація (е-партисипація) визначена як наскрізна стосовно всіх сфер і рівнів форма партисипації, що здійснюється з використанням цифрових (інформаційно-комунікаційних (електронних)) технологій та передбачає електронну взаємодію суб'єктів партисипації що в цифровому, що у фізичному просторі взаємодії.

Е-партисипативне проєктування запропоновано розглядати як різновид партисипативного проєктування, що здійснюється з використанням цифрових

технологій і передбачає електронну комунікацію та кооперацію проєктної команди в цифровому та фізичному просторі взаємодії.

Встановлено, що потенціал виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування обумовлюється його здатністю забезпечити практику спільнолідерства через включеність учнів у різні види релевантної для них діяльності у цифровому просторі.

4. Виокремлено критерії, показники та якісні дескриптори вихованості лідерських якостей учнів основної школи: мотиваційно-вольовий критерій (показники: здатність спрямовувати себе на постановку та досягнення цілей (якісні дескриптори: мотивація успіху, наполегливість, самоконтроль, уміння управляти часом, упевненість у собі), здатність надихати інших на постановку і досягнення цілей (якісні дескриптори: енергійність, красномовність, натхнення, оптимізм)); когнітивно-креативний критерій (показники: здатність продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань (якісні дескриптори: допитливість, інтелектуальна лабільність, інформаційна грамотність, креативність), здатність ухвалювати раціональні рішення (якісні дескриптори: когнітивна гнучкість, критичність мислення, розсудливість)); інтеграційно-діяльнісний критерій (показники: здатність налагоджувати співпрацю з іншими (якісні дескриптори: готовність до співпраці, доброта, комунікабельність, уміння дискутувати); здатність працювати командно (якісні дескриптори: ініціативність, розвиток інших, уміння розв'язувати конфлікти, уміння організовувати)); емоційно-рефлексивний критерій (показники: здатність до емпатійного спілкування (якісні дескриптори: вдячність, гумор, емпатія, уміння прощати), здатність до саморозвитку (якісні дескриптори: рефлексивність, стресостійкість, точна самооцінка)); етично-ціннісний критерій (показники: здатність діяти соціально справедливо (якісні дескриптори: порядність, скромність, справедливість, толерантність), здатність діяти соціально відповідально (якісні дескриптори: відповідальність, хоробрість, чесність)).

Визначено і схарактеризовано чотири рівні вихованості лідерських якостей учнів основної школи: пасивний, помірний, активний та інтенсивний.

5. Педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи розглянуто як чинники виховного середовища, складовими яких є різні психологічні, педагогічні та управлінські аспекти організації виховання в ЗЗСО, що забезпечують дотримання принципів та реалізацію підходів, необхідних для ефективного здійснення процесу виховання лідерських якостей учнів основної школи, тим самим позитивно впливаючи на динаміку вихованості лідерських якостей учнів основної школи.

Визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови виховання лідерських якостей учнів основної школи, що створюються у процесі е- партисипативного проектування, а саме: забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти; здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів; організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання.

6. Ефективність структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування, яка містить концептуально-цільовий, процесуально-змістовий та діагностично-результативний компоненти, доведено завдяки проведенню трьохетапного порівняльного педагогічного експерименту.

Результативність дослідження статистично підтверджена з використанням методу кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ), U- критерія Манна–Уїтні, критерія Пірсона  $\chi^2$  та коефіцієнта кореляції Пірсона ( $r$ - Пірсона).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми виховання лідерських якостей учнів основної школи. До перспективних напрямків подальших наукових пошуків належать такі: врахування гендерного та інклюзивного підходів до виховання лідерських якостей учнів основної школи; виховання лідерських якостей учнів основної школи, схильних до девіантної поведінки; розвиток професійних компетентностей педагогів, необхідних для ефективного виховання лідерських якостей учнів основної школи; розвиток демократичного врядування в ЗЗСО як чинника виховання лідерських якостей учнів основної школи; виховання лідерських якостей підлітків в контексті розвитку штучного інтелекту.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови : веб-сайт. URL: <https://sum.in.ua/> (дата звернення: 01.02.2024).
2. Алексєєва С. Теоретичні і методичні засади проєктування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*. 2022. № 2 (53). С. 17–20.
3. Алфімов Д. Виховання лідерських якостей школярів у сучасній загальноосвітній школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 31. С. 426–432.
4. Алфімов Д. Лідерські якості особистості школяра *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 446–451.
5. Алфімов Д. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі : дис. ... д. пед. н. : 13.00.07. Луганськ, 2012. 496 с.
6. Асєєва Ю. Психологічні засади кіберадикцій в підлітковому та юнацькому віці : дис. ... докт. псих. наук : 19.00.07. Одеса, 2021. 532 с.
7. Бєвз О. Саморозвиток підлітка в особистісно зорієнтованому виховному процесі. URL: <http://surl.li/kvhxj> (дата звернення: 01.02.2024).
8. Белікова Ю. Становлення та переваги емоційного лідерства. *Український соціум*. 2012. № 2. С. 7–16.
9. Беспарточна О., Скребова К. Принципи формування лідерських якостей у здобувачів вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 3. С. 13–24.
10. Бєх І. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. Київ–Чернівці : Букрек, 2015. 840 с.
11. Бєх І. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. Київ–Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.
12. Бєх І. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення та шляхи реалізації. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2013. Вип. 5. С. 156–165.
13. Бибик Д. Формування соціального лідерства у майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки : дис. ... докт. філос. : 231. Київ, 2021. 373 с.

14. Бігич О. Модерація й розвиток критичного мислення майбутніх учителів іспанської мови як технології формування методичної компетентності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та Психологія*. 2019. Вип. 31. С. 43–52.

15. Бондарчук О., Пустовалов І. Психологічні особливості орієнтації учнів підліткового віку на лідерство залежно від типу закладу загальної середньої освіти. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. № 4 (21). С. 7–17. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2020.4.21.1>.

16. Бортнікова О. Виховання адаптивного стилю лідерства студентів училищ культури і мистецтв : дис. .... канд. пед. н. : 13.00.07. Сєверодонецьк, 2017. 210 с.

17. Брюханова Н. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 3. С. 64–71.

18. Ванівська О., Преснер Р. Проектна технологія в системі компетентнісної освіти. *Молодь і ринок*. 2014. № 1. С. 62–66.

19. Вегера Р., Виговська С. Роль учнівського самоврядування у становленні особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 5. С. 17–20.

20. Велика українська енциклопедія : веб-сайт. URL: <http://surl.li/dtorj> (дата звернення : 01.02.2024).

21. Вергун Д. Феномен лідерства в контексті соціально-філософського дискурсу. *Політологічний вісник*. 2014. Вип. 75. С. 81–91.

22. Верста Ю. Психологічні особливості процесу прийняття командних рішень. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2006. Вип. 9. С. 280–287.

23. Вижва М. Сучасні теорії лідерства: гуманістичний ракурс. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. 2020. № 47. С. 9–26. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.9-26>.

24. Виховання дітей та молоді у цифровому просторі : посібник / Журба К., Канішевська Л., Малиношевський Р., Харченко Н., Федоренко С. Київ : [Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України], 2022. 124 с.

25. Відомості про професійні стандарти. *Національний реєстр кваліфікацій* :

веб-сайт. URL: <http://surl.li/mfsv> (дата звернення: 01.02.2024).

26. Власюк С. Педагогічна фасилітація як ефективний шлях реалізації гуманістичних засад педагогіки партнерства. 2019. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=246> (дата звернення: 01.02.2024).

27. Войнова Е. Електронна демократія : трансформація осмислення. *Політичне життя*. 2020. № 24. С. 21–29. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2020.4.3>.

28. Волківська Д. Розвиток лідерського потенціалу студентського активу в університетському середовищі : дис. ... к. пед. н. : 13.00.05. Київ, 2016. 455 с.

29. Воронюк О., Цюняк О. Педагогічні аспекти формування лідерських якостей молодших школярів в умовах сучасної початкової школи. URL: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/30112017/1/voron.PDF> (дата звернення: 01.02.2024).

30. Галузьяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. № 1. С. 32–53. DOI: <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2019.1.03>.

31. Галузьяк В., Холковська І. Діагностичний інструментарій класного керівника. Вінниця : Нілан ЛТД, 2013. 304 с.

32. Гапоненко В. Інститут політичного лідерства як передумова демократизації політичної системи України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін*. 2020. № 22 (28). С. 42–47.

33. Глосарій новітньої педагогічної термінології : наук. видання / упоряд. І. Помазан, Т. Берест, О. Ільїна, Г. Купрікова. Харків : Вид-во НУА, 2021. 107 с.

34. Глухов І., Шмоніна Т. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2011. № 1 (59). С. 65–69.

35. Головешко Б. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04. Вінниця, 2017. 294 с.

36. Головешко Б. Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми та перспективи формування національної*

гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. Харків, 2012. Вип. 32–33 (36–37). С. 89–96.

37. Гревцева Є. Шляхи формування та розвитку команди в закладі освіти. *Colloquium-journal*. 2021. № 3 (90). С. 13–17.

38. Гриженко Л. Лідерство як соціальний феномен. *Філософія*. 2014. № 5. С. 48–52.

39. Гриньова М. Актуалізація потреби педагогічного супроводу саморозвитку учнів підліткового віку в науковому дискурсі. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 05–06 жовт. 2023 р. Тернопіль : [Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти], 2023. С. 76–77.

40. Гриньова М. Взаємозв'язок ключових понять понятійного поля лідерології. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті* : зб. матер. III Регіональної наук.-практ. конф. здоб. вищ. освіти та молод. науковців, м. Одеса, 17 жовт. 2023 р. Одеса : [Б. в.], 2023. С. 8–11.

41. Гриньова М. Вимірювання рівня вихованості лідерських якостей учнів основної школи: критерії, показники, рівні. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 2. С. 675–683. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-675-683](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-675-683).

42. Гриньова М. Виховання емпатії як лідерської якості особистості. *Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти : теорія та практика* : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Одеса, 23 лист. 2021 р. Одеса : [Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради], 2021. С. 13–18.

43. Гриньова М. Виховання майбутніх лідерів і лідерок громад: партисипативні підходи в освіті. *Колекція освітніх практик закладів вищої освіти в Україні у галузі молодіжної роботи, що базується на підходах та стандартах Ради Європи*. 2024. Проєкт Ради Європи «Молодь за демократію в Україні : Фаза III». С. 73–76.

44. Гриньова М. Відкритий дискурс довкола технологій в освіті. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності* : матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Херсон, 05–06 жовт. 2023 р. Херсон : КВНЗ

«Херсонська академія неперервної освіти», 2023. С. 53–56.

45. Гриньова М. Демократичне лідерство у спільноті учнівської молоді засобами партисипативного проєктування. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 лют. 2021 р. Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 57–59.

46. Гриньова М. Демократичне лідерство як ресурс реінтеграції організаційних команд в умовах війни. *Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики* : матер. Всеукр. наук. конф. молодих вчених, м. Одеса, 02 груд. 2022 р. Одеса : [Одеська обласна державна адміністрація], 2022. С. 46–50.

47. Гриньова М. Застосування технології SMARTцілей в управлінні освітніми проєктами. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку* : матер. V Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 19 трав. 2023 р. Одеса : [Б. в.], 2023. С. 260–263.

48. Гриньова М. Здатність до інтелектуального лідерства як характеристика успішної особистості. *Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції* : тези доп. та стат. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 30 берез. 2022 р. Вінниця : Вінницький кооперативний інститут, 2022. С. 91–92.

49. Гриньова М. Здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів як педагогічна умова виховання лідерських якостей. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 4. С. 176–186. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-176-187](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-176-187).

50. Гриньова М. Інноваційна спрямованість діяльності учнівського самоврядування засобами електронної партисипації. *Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України* : зб. матер., м. Київ, 11 лют. 2021 р. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. С. 119–123.

51. Гриньова М. Курси за вибором для учнів підліткового віку як засіб формування молодіжного громадського лідерства. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 трав. 2022 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович [Вид.],

2022. С. 232–235.

52. Гриньова М. Лідер самому собі та академічна доброчесність : у фокусі відповідальна позиція до інтелектуальної власності. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи : 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19)* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 02 берез. 2021 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2021. С. 32–36.

53. Гриньова М. Мотивуюче до демократичного лідерства навчання учнівської молоді: настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”». *Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення* : матер. Всеукр. наук.-практ. конфер. з міжн. уч., м. Запоріжжя, 18–19 березн. 2021 р. *Електронний збірник наукових праць ЗОППО*. № 1 (43). 2021. URL: [https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el\\_gurnal/pages/vip43.html](https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip43.html) (дата звернення: 01.02.2024).

54. Гриньова М. Науково-нормативна дилема довкола понять «лідерство» та «керівництво»: лідер чи керівник учнівського самоврядування. *Актуальні проблеми педагогічної освіти в XXI столітті* : матер. II Наук.-практ. онлайн-конф. для здобувачів вищ. освіти та молодих вчен., м. Одеса, 24 берез. 2022 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2022. С. 22–25.

55. Гриньова М. Онлайн-воркшоп як форма організації партисипативної проєктної діяльності підлітків. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2022 (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення)* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 03 берез. 2022 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. С. 12–16.

56. Гриньова М. Особистість-лідер як виховний ідеал Нової української школи. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матер. III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 14 трав. 2021 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович [Вид.], 2021. С. 399–404.

57. Гриньова М. Особливості виховання в учнів культури поведінки у цифровому просторі взаємодії. *Соціальна відповідальність людства в контексті*

*аксіологічних трансформацій* : матер. всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 верес. 2023 р. Одеса : Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2023. С. 19–21.

58. Гриньова М. Особливості дистанційної форми організації виховного процесу у ЗЗСО під час війни. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни)* : зб. матер. всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 21 бер. 2023 р. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С. 61–64.

59. Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерів: реалії та перспективи шкільної практики. *Наша школа : науково-практичні студії*. 2023. № 1. С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1>.

60. Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерських якостей учнів: науково-нормативне підґрунтя та шкільна практика. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2022. № 2. С. 402–406. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16621>.

61. Гриньова М. Розвиток лідерських якостей особистості через призму компетентнісного підходу НУШ. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті* : зб. тез доп. наук.-практ. конф. здобувачів вищ. освіти, м. Одеса, 24 берез. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2021. С. 20–24.

62. Гриньова М. Соціальне середовище, сприятливе для становлення позитивної «Я-особистості» підлітка: реалії сьогодення та перспективи. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи* : зб. наук. пр. Вип. 18., м. Одеса, 20 трав. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2021. С. 58–62.

63. Гриньова М. Твір науково-освітнього характеру «Методична розробка «Настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”»». Свідоцтво № 118616. Дата реєстрації: 02 травня 2023 р.

64. Гриньова М. Тлумачення поняття «лідерство» в сучасному дискурсі лідерології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки:*

реалії та перспективи. 2022. № 86. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.13>.

65. Гриньова М. Уміння лідера презентувати: оформлення мультимедійних презентацій – навичка чи проблема. *Звітна науково-практична конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України* : зб. матер., м. Київ, 10 лют. 2022 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. С. 20–22.

66. Гриньова М., Дятленко С. Програма курсу за вибором для учнів 8 (9) класів закладів загальної середньої освіти «Навчаємось жити в громаді» (схвалено для використання в освіт. процесі : лист ІМЗО МОНУ від 28.07.2022 № 22.1/12-Г), 2022.

67. Губарева Д. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами проектної діяльності : дис. ... докт. філос. : 011. Київ, 2021. 355 с.

68. Гуменюк Т. Проектування як педагогічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2010. № 6. С. 51–59.

69. Давидова С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами творчої проектної діяльності : дис. ... докт. філос. : 011. Мелітополь, 2020. 396 с.

70. Дандекар Д. Соціокультурні та гендерні виміри політичного лідерства (філософсько-антропологічний аналіз) : дис. ... докт. філос. : 033. Київ, 2021. 192 с.

71. Деренська Я. Аналіз методологій управління проектами. *Формування Національної лікарської політики за умов впровадження медичного страхування : питання освіти, теорії та практики* : матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 15 берез. 2017 р. Харків : Вид-во НФаУ, 2017. С. 57–64.

72. Діра Н., Сопівник Р., Чередник Л. Виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку : монографія. Київ : Компрінт, 2022. 408 с.

73. Довідник з виховної роботи зі студентами / В. Тернопільська, Т. Коломієць, І. Піонтківська. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 264 с.

74. Дубатовк В. Феномен молодіжного лідерства в умовах змін у шкільному

освітньому середовищі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Психологія*. 2022. № 1. С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.16>.

75. Економічний словник / уклад. Й. Завадський, Т. Осовська, О. Юшкевич. Київ : Кондор, 2006. 355 с.

76. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень ; 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

77. Єжова О. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. № 2 (5). С. 202–206.

78. Журба К. Розвиток смисложиттєвої сфери особистості підліткового віку. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал* : матер. звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2020 рік. Вип. 9. Івано-Франківськ, 2021. С. 49–54.

79. Зведений звіт за результатами проведення консультативних зустрічей з учасниками робочої групи в рамках завдань проекту «Будуємо коаліцію задля учнівського самоврядування в Україні» / М. Гриньова та ін. Варшава : Польсько-укр. проєкт «Ми будуємо спільноту задля учн. самоврядування в Україні», 2021. 34 с.

80. Зливков В. Автентичне лідерство в контексті сучасної соціально-політичної ситуації. *Проблеми політичної психології*. 2016. Вип. 4. С. 184–192.

81. Зливков В. Проактивність як властивість високоефективної особистості. *Гуманний розум* : зб. наук. праць за матер. Круглого столу «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г. О. Балла», 24 травн. 2018 р. Київ : [Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України], 2018. С. 44–47.

82. Ідеї з організації літніх клубів для дітей в громадах з фокусом на інтеграцію дітей-ВПО : DECIDE Summer Club «Ми вдома – в Україні» / Жабенко Л., Гриньова М., Дробот М., Михайлова Т., Скоропляс Т., Задорожна Є., Гусак А. / за заг. ред. Полторак В., Молчанової Ю. Швейцарсько-український проєкт DECIDE – «Децентралізація для розвитку демократичної освіти», Київ, 2022. 68 с.

83. Ізюмцева Н., Бенбенюк А. Створення команд як основа організаційної адаптації. *The world of science and innovation* : зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. Лондон, 7–9 квіт. 2021. Лондон : Cognum Publishing House, 2021. С. 341–347.

84. Кабанець О. Демократія як явище правової дійсності (теоретико-правовий аналіз) : дис. ... к.ю.н. : 12.00.01. Київ, 2016. 182 с.

85. Казачінер О., Бойчук Ю. Методики комплексної оцінки розвитку підлітків. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 47. С. 100–104. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/47.19>.

86. Каламан О., Пурцхванідзе О. Трансформаційне лідерство : оптимальний стиль роботи команди в публічній сфері. *Інвестиції: практика та досвід*. 2021. № 1. С. 109–114. DOI: <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2021.1.109>.

87. Калашнікова С. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти : навч. посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.

88. Канішевська Л. Науково-практична реалізація цифровізації виховного процесу в сучасних умовах. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (2). С. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4224>.

89. Канішевська Л., Шахрай В. Особливості виховання в школі і сім'ї в умовах цифровізації. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 4 (9). С. 144–155. DOI: <https://doi.org/10.52058/2786-4952>.

90. Карамушка Л., Фелькель Т. Лідерство в організації: аналіз основних підходів та важливість їх застосування в організаціях системи вищої освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 52–60.

91. Карманенко В. Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів економічних університетів : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.07. Полтава, 2019. 274 с.

92. Карпенко О., Левченко О., Сакалош С. Партиципативні трансформації на місцевому рівні: електронна та цифрова демократія. *Актуальні проблеми державного управління*, 2019. № 1. С. 111–115.

93. Кіпенський А., Пономарьов О. Розвиток інтелігентності лідера. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2022. № 3. С. 103–115. DOI:

<https://doi.org/10.20998/2078-7782.2022.3.09>.

94. Коберник О. Проектна технологія : можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. № 36. С. 11–18.

95. Коберник О. Проектна діяльність як ефективна технологія громадського виховання учнів. 2022. № 3 (8). С. 109–118. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3\(8\)-109-118](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3(8)-109-118).

96. Ковальська Н. Сучасний лідер у структурі публічного управління. *Вісник Херсонського національного технічного університету*. 2021. № 1 (76). С. 162–168.

97. Кові С., Кові Ш., Самерз М. та ін. Лідер у мені. Формування культури лідерства у школах світу. Київ : Едіпрес Україна, 2016. 248 с.

98. Кові Ш. 7 звичок високоефективних підлітків. Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. 252 с.

99. Коефіцієнт кореляції Пірсона (r-Пірсона). *Психологічні методика та тести. Автоматичний підрахунок* : веб-сайт. URL: <https://www.eztests.xyz/criteria/pearsonr/> (дата звернення: 01.02.2024).

100. Кожушко Л., Пахаренко О. Лідерські якості особистості та умови їх формування: історико-педагогічний аспект. *Вісник НУБГП. Економічні науки*. 2021. № 4 (96). С. 26–35. DOI: <https://doi.org/10.31713/ve420213>.

101. Коқун О., Пішко І., Лозінська Н. Кількісне оцінювання рівня розвитку лідерських якостей курсантів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 4. С. 222–226.

102. Коллона Дж. Перезавантаження. Лідерство і мистецтво зростання. Київ : КМ-БУКС, 2020. 256 с.

103. Комар Т. Методологія проєктної діяльності: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2. С. 102–107.

104. Коростельова Є. Міжпредметні зв'язки в проєктній діяльності учнів основної школи як основа компетентнісного навчання фізики : дис. ... докт. філос. : 011. Київ, 2021. 242 с.

105. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор.

Н. Флегонтова. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.

106. Короткий термінологічний словник з основ психології і педагогіки дошкільної освіти / Т. Атрощенко, І. Козубовська, О. Попадич, Г. Розлуцька, О. Товканець, О. Шелевер. Ужгород : УжНУ, 2020. 51 с.

107. Косенчук О. Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (8). С. 238–246.

108. Косенчук О. Учнівське самоврядування старшокласників як соціальне замовлення. *Педагогіка вищ. та серед. шк.* : зб. наук. пр. 2010. Вип. 27. С. 300–307.

109. Костюченко І. Копірайтинг в алгоритмах. Київ : ІРІО, 2021. 128 с.

110. Краснощок І. Формування лідерських якостей студентів як завдання виховної діяльності куратора студентської групи. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2021. № 194. С. 144–150. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-144-150>.

111. Крейг Н. Лідерство починається з призначення. Харків : Фабула, 2019. 240 с.

112. Кремень В., Сисоєва С., Бех І., Вознесенська О. та ін. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (2). С. 1–30.

113. Криголами на сьогодні. Телеграм канал. URL: [https://t.me/kryholam\\_today](https://t.me/kryholam_today) (дата звернення: 01.02.2024).

114. Кротенко В., Хомич О. Психолого-педагогічний супровід самопізнання та саморозвитку учня. *Гуманітарно-педагогічна освіта : здобутки, проблеми, перспективи* : матер. II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 18 лист. 2021 р. Дніпро : Акцент ПП, 2021. С. 109–114.

115. Кудінова М. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». *Молодий вчений*. 2019. № 3 (67). С. 137–143. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-28>.

116. Кудрявцева Н. Удосконалення діючої вікової періодизації розвитку

хлопчиків шкільного віку. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2012. № 6. С. 130–136.

117. Кузікова С. Актуалізація особистісного саморозвитку як умова подолання конфліктності у підлітків. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип. 54. С. 113–123.

118. Культура добросусідства : Я. Ми. Країна : програма виховних годин для ЗЗСО II–III ст. і методичні рекомендації / М. Араджионі, К. Зезюліна, О. Козорог. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ–Одеса : Фенікс, 2021. 428 с.

119. Купчак С. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності : дис. ... докт. філос.: 011. Рівне, 2023. 247 с.

120. Куриця А., Куриця Д. Психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 26. С. 353–363.

121. Кучерук О., Кратюк С., Шурхно Н. Формування інформаційної грамотності в процесі вдосконалення культури мовлення учнівської молоді. *Актуальні проблеми мовознавства та лінгвометодики в умовах війни в Україні* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Житомир, 21 лют. 2023 р. Житомир : Поліський національний університет, 2023. С. 210–216.

122. Левченко О., Величко Н., Ковшун Л. Партисипативний підхід та практики на рівні громади : посібник для громадських активістів та всіх зацікавлених. Херсон : [USAID], 2018. 28 с.

123. Лещук Г., Заверуха А. Фасилітація в освітній сфері. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матер. V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 29–30 вер. 2022 р. Тернопіль : ТОКІШПО, 2022. С. 206–209.

124. Литвиненко Г., Клясен Н. Управління проєктами: сутність та особливості застосування в освіті. *Рідна школа*. 2017. № 11–12. С. 39–43.

125. Лодатко Є. Педагогічне моделювання : монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2022. 208 с.

126. Лугова В., Литовченко І. Особливості конфлікту як способу соціальної

взаємодії у підлітковому віці. *Молодий вчений*. 2020. № 5 (81). С. 199–207. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-5-81-41>.

127. Луценко Б. Природа і сутність лідерства. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68, Т. 1. С. 90–93. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.18>.

128. Лютий М. Лідерські якості майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2020. № 1. С. 80–88.

129. Магда В. Формування лідерських якостей підлітків як передумова успішної соціалізації особистості. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення* : зб. матеріал. VI Міжн. наук.-практичн. конфер., м. Ніжин, 25 травн. 2022 р. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2022. С.154–156.

130. Мандрагеля В. Розподілене лідерство як складова професійної компетентності педагога. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці*. Матеріали V Всеукр. наук.-практ. конференції, м. Вінниця, 27 січня 2022 р., Вінниця: ВСП «ВТЕФК КНТЕУ», ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2022. С. 169–171.

131. Мартинець Л. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3. С. 10–13.

132. Мартинюк В., Маркова Н. Розподільне лідерство як принцип реалізації педагогіки партнерства. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. № 144. С. 177–184.

133. Менеджмент : понятійно-термінол. слов. / за ред. Г. Щокіна, М. Головатого, О. Антонюка, В. Сладкевича. Київ : МАУП, 2007. 744 с.

134. Метод ф («кутове перетворення Фішера»). *Психологічні методики та тести. Автоматичний підрахунок* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/rildm> (дата звернення: 01.02.2024).

135. Метод. зб. для використання в освіт. процесі для 5–11 кл. за результатами проекту «SIMschool – симуляційні ігри для вивчення прав людини» / Г. Будейчук, О. Войтенко, М. Гриньова та ін. Харків : Вид-во «Дім Реклами», 2021. 220 с.

136. Методологія педагогічного дослідження : навч. посіб / Н. Тверезовська,

В. Сидоренко. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 440 с.

137. Методи прикладного статистичного аналізу : навч. посібник / укл. : Г. Швачич, В. Коноваленков, О. Соболенко, Т. Заборова, В. Христьян, Є. Єгорцева. Дніпропетровськ : НМетАУ, 2017. 178 с.

138. Мешко Г. Психологічні особливості саморозвитку особистості у підлітковому віці. *Інститут психології і психології. Студентський науковий вісник*. 2014. № 35. С. 94–96.

139. Митко А. Інформаційна демократія: реалії та виклики часу : монографія. Луцьк : Вежа-друк, 2014. 400 с.

140. Мінкін Я., Любич Ю. Посилення ролі молодого покоління у процесах прийняття політичних рішень. Молодіжна організація «СТАН», 2019. 108 с.

141. Міхровська М. Цифрова демократія в сучасному вимірі. *Current Strategies in Academic Research* : зб. матер. міжн. конфер, м. Мельбурн, 16 липн. 2021 р. Мельбурн : [Б. в.], 2021. С. 38–44.

142. Мішин А. Демократичне лідерство в системі державно-управлінських відносин. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Управління*. 2014. Вип. 3. С. 108–115.

143. Мнищенко К. Формування основ художньо-естетичної культури вихованців дошкільних установ засобами народної творчості : дис. ... докт. філос. : 011. Вінниця, 2023. 329 с.

144. Мороз В. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органі студентського самоврядування : дис. ... к.пед.н. : 13.00.07. Старобільськ, 2015. 306 с.

145. Муковіз О. Особливості та перспективи упровадження партсипативного підходу в освіті. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. № 35. С. 84–93. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35.84-93>.

146. Набока Б. Розвиток ідей про учнівське самоврядування у вітчизняній педагогічній теорії та практиці : автореф. дис. ...к.пед.н. : 13.00.01. Київ, 2021. 21 с.

147. Наконечний В., Юкіш В. Типологія стилів керівництва і лідерства: історія

дослідження проблеми. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. Вип. 11. С. 23–27.

148. Наливайко Л. Модерація – інтерактивний метод навчання. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матер. Перш. Всеукр. відкр. наук.-практ. форуму, м. Одеса 10–13 2019 р., Одеса : Екологія, 2019. С. 80–82.

149. Наука про характер. *Empatia.Pro* : веб-сайт. URL: <https://www.empatia.pro/nauka-pro-harakter/> (дата звернення: 01.02.2024).

150. Нежинська О. Лідерство та керівництво: психологічний дискурс : монографія. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 264 с.

151. Нестуля С. Дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2019. 799 с.

152. Нестуля С. Емоційне лідерство – новий напрям у лідерології ХХІ ст. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Економічні науки*. 2010. № 1. С. 77–83.

153. Нестуля С. Особливості авторитарного, демократичного та ліберального стилів лідерства освітнього менеджера. URL: <http://surl.li/nxguw> (дата звернення: 01.02.2024).

154. Нестуля С., Нестуля О., Кононець Н. Дидактика лідерства. Сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2021. 591 с.

155. Никифоренко Н. Громадське лідерство як чинник розвитку соціального капіталу внутрішньо переміщених осіб. *International Journal of Universitets and Leadership*. 2017. Т. 20. В. 2.

156. Ніколіна І., Стецюк В. Цифровізація суспільної сфери. *Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку* : матер. V Міжнар. наук.-практ. конфер., м. Київ, 29–30 бер. 2019 р., Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти» ; НУЦ ПІ НАНУ, 2019. С. 94–96.

157. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : Концепція Нової української школи, ухвалена рішенням колегії МОНУ від

27 жовтн. 2016 р. URL: <http://surl.li/hoha> (дата звернення: 01.02.2024).

158. Новіков С. Виховання відповідальності у старших підлітків як педагогічна проблема. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 52–55.

159. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 2 (76). С. 1–13.

160. Олексін Ю., Кочубей А., Сокаль В, Якубовська С. Педагогічна фасилітація як ефективний шлях реалізації гуманістичних засад педагогіки партнерства. *International scientific innovations in human life* : зб. матеріал. міжн. наук.-паркт. конф., м. Манчестер, 11–13 травня 2022 р. Манчестер : Cognum Publishing House, 2022. С. 781–788.

161. Олесюк О. Лідерські риси та якості як складові структури особистості лідера. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 372–380.

162. Осадчий І. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60–68.

163. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) : навч. посіб. / О. Нестуля, С. Нестуля. Полтава, 2016. 375 с.

164. Павлюк О. Психологічні умови розвитку лідерських якостей учнів ПТНЗ : дис. ... докт. філос. : 053. Київ, 2023. 469 с.

165. Партисипація дітей і молоді : міжнародний досвід та практичні рішення : метод. посіб. для роботи з дітьми і молоддю / В. Штанге, М. Гриньова та ін. Берлін : Спілка DRA e. V., 2020. 220 с.

166. Пащенко О. Метод проєкту як ефективний засіб виховання ціннісного ставлення до комунікації у цифровому відкритому середовищі. *Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал* : матер. звітн. наук.-практ. конф. Інституту проблем виховання НАПН України за 2022 рік. Вип. 11. Івано-Франківськ, 2023. С. 201–204.

167. Педагогічна інноватика : термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М, 2019. 384 с.

168. Петров О., Петров В. Соціалізація школярів у процесі розвитку учнівського самоврядування. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1. С. 41–47.

169. Петрович Ж. Сутність і функціональна роль соціальної ініціативності у структурі лідерства підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18 (2). С. 143–150.

170. Підбуцька Н. Теоретичні основи вивчення феномену лідерства у старшому юнацькому віці. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2015. № 4. С. 26–35.

171. Підлітковий вік : буклет. [Б. м.] : Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), 2019. 20 с.

172. Пільганчук А., Кузьменко В. Розвиток лідерських якостей у майбутніх психологів. *Гуманітар. вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 25. С. 412–415.

173. Пірен М. Лідерство: сутність та реалізація в українському суспільстві : навч. посібник. Київ : Університет «Україна», 2012. 200 с.

174. Поденко А. Розвиток організаторських здібностей особистості в підлітковому віці : автор. дис. ... к.психол.н. : 053. Харків, 2007. 22 с.

175. Полисаєв О. Лідерство в контексті суспільних трансформацій : соціально-філософський аналіз : дис. ... к.філос.н. : 09.00.03. Переяслав-Хмельницький, 2018. 201 с.

176. Політичний словник : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. М. Головатого та О. Антонюка. Київ : МАУП, 2005. 792 с.

177. Пономарьов О., Ніколас І. Два аспекти філософії лідерства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2020. №1. С. 76–87.

178. Придатко О. Освітні проекти та програми як об'єкт проектного менеджменту. *Управління розвитком складних систем*. 2015. Вип. 24. С. 42–48.

179. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 4 січ. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.02.2024).

180. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX : станом на 1 січ. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 01.02.2024).

181. Прохоренко Т., Зборовська О., Носирєва Г. Лідерство як форма самоствердження особистості в малій групі. *Вісн. Міжнар. слов'ян. ун-ту. Соціологічні науки*. 2008. Т. 11, № 1. С. 8–13.

182. Публічне управління : термінол. слов. / уклад. : В. Куйбіда, М. Білинська, О. Петроє та ін. ; за заг. ред. В. Куйбіди, М. Білинської, О. Петроє. Київ : НАДУ, 2018. 224 с.

183. Расфальд М., Брайденбах Ш. Школа на старті. Мотивація до дії. Львів : Літопис, 2018. 136 с.

184. Ремех Т. Розвиток у здобувачів освіти навичок аргументування та дискутування. *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову* : матер. міжн. спеціалізованої наук. конф., м. Хмельницький, 19 лют. 2021 р. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2021. С. 58–61.

185. Рищак Н., Букач М. Педагогічний потенціал учнівських проєктів у вихованні соціальної сімливості як поведінкового прояву лідерських якостей підлітків. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 2. С. 1119–1128. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-1119-1128](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-1119-1128).

186. Робінсон К. Школа майбутнього. Львів : Літопис, 2018. 256 с.

187. Романовський О., Квасник О., Шаполова В., Чала Ю., Бондаренко В. Обов'язкові складові особистості харизматичного лідера як запорука його успіху. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2017. № 1. С. 60–73.

188. Романовський О., Пономарьов О. Лідером може бути кожен. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. № 2. С. 5–15.

189. Рукштель Ю. Психологічні особливості фабінгу у підлітковому віці. *The current state of development of world science: characteristics and features: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference*, м. Лісабон, 5 серп. 2022. Лісабон : European Scientific Platform, 2022. С. 145–148. DOI: <https://doi.org/10.36074/scientia-05.08.2022>.

190. Садохіна К. Психолого–педагогічні умови формування лідерських якостей підлітків. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. 2010. № 9. С. 439–448. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-9.%25p>.

191. Салберг П. Фінські уроки 2.0. Харків : Ранок, 2017. 240 с.

192. Сафронова Л. Особливості набуття соціального досвіду у підлітковому віці. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік*. Івано-Франківськ, 2014. Вип. 4. С. 219–222.

193. Сахно С., Мун В. Лідерські якості у студентів спеціальності «Соціальна робота». *Вісник Приазовського державного технічного університету* : зб. наук.праць. 2018. Вип. 1. С. 175–180.

194. Свириденко О. Психологічна та кримінально-правова періодизація неповнолітнього віку. *Юридична психологія*. 2016. № 19. Том 2. С. 69–79.

195. Сембрат А. Особливості функціонування особистісно зорієнтованої технології виховання в освіті. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2019. Т 1. № 26. С. 188–194. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2019-26-1.188-194>.

196. Семенов А. Виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор : дис. ... к.пед.н. : 13.00.07. Умань, 2014. 220 с.

197. Сингаївська К., Федорець С. Підлітковий вік як один із критичних періодів психосексуального розвитку людини. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 4 (68). С. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-68-107-114>.

198. Слободяник О. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7 (3). С. 234–243.

199. Словник. *Портал української мови та культури* : веб-сайт. URL: <https://slovnyk.ua/index.php> (дата звернення: 1.02.2024).

200. Слюсаренко О. Поняття «лідер» і «лідерство» в сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна*

*робота*. 2016. Вип. 2. С. 244–246.

201. Смысловиттєві цінності сучасних підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України : монографія / Журба К. (ред.), Бех І., Докукіна О., Федоренко С., Шкільна І. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 155 с.

202. Сойчук Р. Інформаційно-комунікаційні технології у виховному процесі та сучасне підростаюче покоління: погляд на проблему. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 4. С. 220–230.

203. Сойчук Р. Формування лідерських якостей учнів початкової школи: погляд на проблему. *Pedagogy : Theory, Science and Practice* : колективна монографія. Нью-Йорк : Yunona Publishing, 2020. С. 152–174.

204. Сопівник Р. Науково-педагогічні працівники як суб'єкти формування лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5 (30). С. 123–128.

205. Сопівник Р. Теоретичні і методичні засади формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі : дис. ... д.пед.н. : 13.00.07. Київ, 2012. 529 с.

206. Сопівник Р., Добронравова А. Виховання соціально корисних лідерських якостей у студентів гуманітарних спеціальностей (на прикладі НАУОА). *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2021. № 12. С. 12–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2021.03.012>.

207. Соціологія : словник термінів і понять. Київ : Кондор, 2006. 372 с.

208. Стаємо сильнішими разом : методичний poradник з використання ресурсів ОДГ/ОПЛ у роботі з дитячими спільнотами задля сприяння інтеграції дітей, які опинилися в умовах війни / укладачі: М. Гриньова, Д. Карпенко, О. Солнцева ; за заг. ред. : Н. Протасової, В. Полторак, Ю. Молчанової. Київ : [Б. в.], 2023. 165 с.

209. Степанюк К. Сутність поняття «проектна діяльність» та його становлення в системі освіти. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 116–119.

210. Сторожев Р. Стан дослідження проблеми лідерства у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Держави і регіони. Державне управління*. 2017. № 3.

С. 21– 25.

211. Стрельбицька С. Соціальна зрілість як фактор розвитку лідерських якостей в умовах інноваційного освітнього середовища. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 16. С. 357–370. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-357-370](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-357-370).

212. Стрельбицька С. Формування лідерських якостей здобувачів освіти засобами коучинг-технологій. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 2. С. 1191–1205. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-1176-1190](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-1176-1190).

213. Стрельбицька С., Муковіз О. Соціальна зрілість особистості як чинник здатності підлітків до демократичного лідерства. *Молодь і ринок*. 2023. № 11. С. 44–47. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292958>.

214. Суріна Г. Поняття «партиципація» : генеза і актуальність. *Політологія. Вісник Дніпропетровського університету*. 2017. № 1. С. 55–63.

215. Сухова Н. Трансформація освіти людини ХХІ століття : роль соціального проектування. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*. 2023. № 37 (1). С. 112–117.

216. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. Токарева, А. Шамне, Н. Макаренко. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. 312 с.

217. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2013. № 7 (256). С. 110–115.

218. Тернопільська В. Уміння особистості працювати в команді: теоретичний аспект. *Професійний розвиток педагога* : матер. всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи». Рівне : [Рівненський державний гуманітарний університет], 2019. С. 125–126.

219. Тисячук І. Вплив темпераменту на лідерські якості. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ*, м. Вінниця, 22–24 бер. 2017 р. Вінниця, 2017. URL: <http://surl.li/rilrm> (дата звернення: 01.02.2024).

220. Тихомирова О. Виховання лідера. *Шкільний світ*. 2009. № 8 С. 19–23.
221. Тітова Г. Особливості формування лідерських якостей в учнів основної школи. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 289–294.
222. Трубник І., Коношенко О. Розвиток комунікативних навичок майбутніх фахівців соціальної сфери засобами технології модерації. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 1 (349). Ч. 1. С. 104–111. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.18>.
223. Трухан Г. Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 148–158.
224. Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки*. 2014. № 13. С. 258–258.
225. Ушенко Н. Інтелектуальне лідерство в професіоналізації управлінської діяльності. *Сучасні підходи до управління підприємством* : зб. тез допов. VIII всеукр. наук.-практ. конфер., м. Київ, 6 квіт. 2017. Київ, 2017. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709013/1/ZlivkovVL.pdf> (дата звернення: 01.02.2024).
226. Формування лідерської компетентності в школі : посібник-довідник / С. Клепко, Л. Литвинюк. Полтава : ПОІППО, 2012. 270 с.
227. Хартія демократичного учнівського самоврядування в Україні / М. Гриньова та ін. Варшава : Польсько-укр. проєкт «Ми будуємо спільноту задля учн. самоврядування в Україні», 2021. 9 с.
228. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та прав людини : Хартія для кожної людини. [Б. м.] : Рада Європи, 2015. 36 с.
229. Хупавцева Н., Максимчук В. Формування і розвиток лідерських якостей студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 10. С. 158–164.
230. Цибулько Л., Білецький О., Мартинова С. Реалізація виховної діяльності в умовах дистанційного навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 1 (349). Ч. 1. С. 213–221. DOI:

[https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-1-213-221](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-1-213-221).

231. Цимбал Л. Теоретичні концепції становлення інтелектуального лідерства. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки* : зб. наук. пр. Кропивницький, 2017. Вип. 32. С. 96–105.

232. Чан Т., Криськів О., Коваль А., Антоненко О. Технології модерзації як соціальна складова у викладанні дистанційного курсу «Загальна та неорганічна хімія». *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society : Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference*, Warsaw : RS Global Sp. z O.O., 2019. Т. 2. С. 66–70.

233. Черненко І. Становлення екологічної відповідальності у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013, Т. VI. Психологія обдарованості. 2019. Вип. 9. С. 479–487.

234. Чертов В. Саморозвиток і самореалізація особистості в освітньому просторі. *Сімдесят треті економіко-правові дискусії. Соціальні та гуманітарні науки*. URL: <http://surl.li/riltm> (дата звернення: 01.02.2024).

235. Чорна Т. Зміст наукової дефініції «команда» : вітчизняний та зарубіжний підходи. *Особистість у просторі проблем ХХІ століття* : матер. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 лют. 2021 р. Київ : НаУКМА, 2021. С. 91–93.

236. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

237. Шевчук М. Педагогічні умови формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 86–92. DOI:<https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-3-86-92>.

238. Шикова Ю. Підготовка майбутніх учителів до організації учнівського самоврядування в загальноосвітній школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2014. № 42 (1). С. 288–292.

239. Шляхтіна Г. Механізм розвитку лідерського потенціалу у реалізації реформи публічного управління : дис. ... канд. н. з держ. упр. : 25.00.02. Миколаїв,

2021. 263 с.

240. Юзькова О. Інноваційне лідерство в публічному управлінні в умовах переходу до сервісно-орієнтованої держави : дис. ... докт. філос. : 281. Київ, 2021. 238 с.

241. Ягоднікова В. Виховання як базовий теоретико-методологічний конструкт педагогіки і освіти. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. м. Одеса, 14 травня 2020 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович [вид.], 2020. С. 303–309.

242. Ягоднікова В. Теорія та методика виховання лідерів : навчальний посібник. Одеса : ВМВ, 2010. 232 с.

243. Ягоднікова В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи : дис. ... д. пед. н. : 13.00.07. Вінниця, 2016. 526 с.

244. Ягоднікова В. Учнівське самоврядування як засіб виховання лідерів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2005. № 3–4. С. 146–148.

245. Ягоднікова В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... к. пед. н. : 13.00.07. Одеса, 2005. 149 с.

246. Ягоднікова В., Гриньова М. Демократичне лідерство в Новій українській школі: поцінування партисипації в початковій школі. *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід* : монографія. Умань : Сочінський М. М. [вид.], 2021. С. 149–180.

247. Ягоднікова В., Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерських якостей підлітків. *Молодь і ринок*. 2021. № 11. С. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.252827>.

248. Ягоднікова В., Гриньова М. Роль неформальної освіти у вихованні лідерських якостей підлітків. *Інноватика у вихованні*. 2021. Т. 2. № 13. С. 73–81. DOI: <https://doi.org/10.35619/iuu.v2i13.330>.

249. Якушко Н. Теорії лідерства : генеза та сучасна інтерпретація. *Право та державне управління*. 2016. № 4. С. 130–135.

250. Adizes I. *Leading the Leaders : How To Enrich Your Style of Management and Handle People Whose Style Is Different From Yours*. Santa Barbara : The Adizes Institute Publishing, 2004. 305 p.

251. Allio R. Leaders and Leadership – Many Theories, But What Advice Is Reliable? *Strategy & Leadership*. 2013. № 41 P. 4–14.

252. Amber S. *The Leader in Me and Its Effects on School Culture and Leadership* [Unpublished doctoral dissertation]. Lindenwood University, 2021. 142 p.

253. Arnstein S. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*. 1969. № 35. P. 216–264.

254. Asprey D. *Game Changers. What Leaders, Innovators, and Mavericks Do to Win at Life*. New York : HarperCollins, 2018. 352 p.

255. Bradford D., Cohen A. *Power up : transforming organizations through shared leadership*. New York : J. Wiley, 1998. 364 p.

256. Cambridge Dictionary : веб-сайт. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата звернення: 01.02.2024).

257. Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 (official texts). URL: <http://surl.li/svzhhb> (дата звернення: 01.02.2024).

258. Chi-Square Test Calculator. Social Science Statistic : веб-сайт. URL: <http://surl.li/rilzy> (дата звернення 01.02.2024).

259. Chung J., Personette L. Youth and undergraduate leadership experiences as pathways to leadership education. *New Directions for Student Leadership*. 2019. № 164. P. 55–69. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.20358>.

260. Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by UN General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989. 21 p.

261. Creswell J., Creswell D. *Research design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles : SAGE Publications, 2018. 428 p.

262. Deering A., Robert Dilts R., Russell J. *Alpha Leadership: Tools for Business Leaders Who Want More from Life*. 1st Edition. New Jersey : Wiley, 2002. 244 p.

263. 8 digital life skills all children need – and a plan for teaching them. *World Economic Forum* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/rimah> (дата звернення: 01.02.2024).

264. 8 digital skills we must teach our children. *World Economic Forum* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/rimak> (дата звернення: 01.02.2024).

265. Dlugosz D., Wagnanski J. Obywatele współdecydują. Przewodnik po partycypacji społecznej. Warszawa : Stowarzyszenie na rzecz Forum Inicjatyw Pozarządowych, 2005. 82 p.

266. Dunn V., Mellor T. Creative, participatory projects with young people : Reflections over five years. *Research for All*. 2017. №1. P. 284–299. DOI: <https://doi.org/10.18546/RFA.01.2.05>.

267. Dweck C. Get ready for change. The new psychology of success. New York : Ballantine Books, 2007. 320 p.

268. Elmore T. Nurturing the Leader Within Your Child: What Every Parent Needs to Know. Nashville: Thomas Nelson, 2004. 244 p.

269. Ferrazzi K. Leading Without Authority. New York : Crown Currency, 2020. 256 p.

270. Gardner H. Changing Minds: The Art And Science of Changing Our Own And Other People's Minds (Leadership for the Common Good). Boston: Harvard Business School Press, 2006. 272 p.

271. Gaventa J., Valderrama C. Participation, Citizenship and Local Governance. Background note prepared for workshop on «Strengthening Participation in Local Governance», IDS, June 21–24, 1999. 15 p.

272. Gold Standard PBL : Essential Project Design Elements. *PBLworks* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/rimba> (дата звернення: 01.02.2024).

273. Goleman D., Boyatzis R., McKee A. The emotionally intelligent leader. Boston : Harvard Business Review Press, 2019. 128 p.

274. Gollob R., Hrynova M. Feedback as a professional competence component of a teacher/facilitator in participatory student projects. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика* : матер. міжн. наук.-практ. конф., м. Одеса, 10 лист. 2023 р. Одеса : [КЗВО «Одеська академія неперервної

освіти»], 2023. С. 27–29.

275. Hart A. Children's Participation : from Tokenism to Citizenship. *Innocent Essey*, 4. 1999. 41 p.

276. Hatos A., Gyarmati B. The Reliability of Self-Reported GPA in Educational Research: A Comparison of Self-Reported and Officially Recorded Data. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. № 15 (4). P. 159–177. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/786>.

277. Higham R., Freathy R., Wegerif R. Developing responsible leadership through a «pedagogy of challenge» : An investigation into the impact of leadership education on teenagers. *School Leadership and Management*. 2010. № 30 (5). P. 419–434. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.525229>.

278. Hrynova M., Gollob R., Yahodnikova V. Participation in the context of developing pupils' leadership qualities on a humanistic and democratic basis. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2024. № 16 (1) C. 16–29. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/809/>.

279. Kulbok P., Meszaros P., Bond D., Thatcher E., Park E., Kimbrell M., Smith-Gregory T. Youths as partners in a community participatory project for substance use prevention. *Family and community health*. 2015. № 38 (1). P. 3–11.

280. Levin K., Lippitt R., White R. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*. 1939. № 10:2. P. 271–299.

281. Linder R., Aichhozer G. E-Democracy: Conceptual Foundations and Recent Trends. *European E-Democracy in Practice*. 2019. 07 Nov. P. 11–45. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-27184-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-27184-8_2).

282. Lipman-Blumen J. Connective leadership : Female leadership styles in the 21-century workplace. *Sociological Perspectives*. 1992. № 35 (1). P. 183–203. DOI: <https://doi.org/10.2307/1389374>.

283. Malone K., Hartung C. Challenges of participatory practice with children. *A handbook of children and young people's participation*. 2009. P. 46–60. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203871072>.

284. Maxwell J. The 5 Levels of Leadership : Proven Steps to Maximize Your

Potential. London: Hodder & Stoughton, 2013. 304 p.

285. McClatchy S. *Decide : Work Smarter, Reduce Your Stress, and Lead by Example*. New Jersey : John Wiley & Sons, 2014. 208 p.

286. Morgan J. *The Future Leader : 9 Skills and Mindsets to Succeed in the Next Decade*. Hoboken : Wiley, 2020. 320 p.

287. Muhlfeit J., Costi M. *The Positive Leader : How Energy and Happiness Fuel Top-Performing Teams*. Harlow : Pearson Education Limited, , 2017. 320 p.

288. Peterson C., Seligman M. *Character Strengths and Virtues : A Handbook and Classification*. New York : Oxford University Press, 2004. 815 p.

289. Pink D. *A Whole New Mind : Moving from the Information Age to the Conceptual Age*. New York : Allen & Unwin, 2005. 260 p.

290. Podilito F., Laumaran S., Laboddu S., Rahmat A. *The Soul of Leadership Through «The Greatma Theory»*. *The Teenage. International Journal of Education and Sositotechnology*. 2021. № 1 (2). P. 5–9.

291. *Practice Standards in Children's Participation*. International Save the Children Alliance. 2005. 12 p.

292. *Prospects for e-democracy in Europe. Part I : Literature review : Study / Georg Aichholzer*. European Parliament, 2018. 140 p.

293. Raimivna R. *Age-Related Features of the Development of Leadership Qualities and their Manifestation in Adolescents*. *Vital Annex : International Journal of Novel Research in Advanced Sciences*. 2023. № 2 (1). P. 79–84.

294. *Representative on liderships in 2012 : Research report*. CIPD, 2012. 28 p.

295. Richardson A. *Participation*. London, 1983. 160 p.

296. Riel J., Rodger M. *Creating Great Choice: A Leader`s Guide to Integrative Thinking*. Boston : Harvard Business Review Press, 2017. 272 p.

297. Rock D., Ringleb. Al H. *The Neuroleadership handbook*. New York : Createspace Independent Publishing, 2013. 586 p.

298. Rost J. *Leadership for the Twenty-first Century*. Westport : Bloomsbury Academic, 1991. 220 p.

299. Rowe G, Frewer L. *A typology of public engagement mechanisms*. *Science*,

*technology, & human values*. 2005. № 30 (2). P. 251–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162243904271724>.

300. Seligman M. *The Optimistic Child : A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and Build Lifelong Resilience*. Boston : Houghton Mifflin Company, 2007. 352 p.

301. Sharma R. *The Leader Who Had No Title : A Modern Fable on Real Success in Business and in Life*. Audiobook. New York, 2010.

302. Stange W. Was ist Partizipation? Definitionen-Systematisierungen. URL: <http://surl.li/rimci>. (дата звернення: 01.02.2024).

303. Stogdill R. Personal Factors Associated with Leadership : A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*. 1948. № 25. P. 35–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>.

304. Tannenbaum R., Schmidt W. *How to Choose a Leadership Pattern*. Harvard Business Review Press : Routledge, 2009. 64 p.

305. The Future of Jobs Report 2020. *World Economic Forum* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/nexre> (дата звернення: 01.02.2024).

306. The Future of Jobs Report 2023. *World Economic Forum* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/rimdc> (дата звернення: 01.02.2024).

307. Tuckerman's Stages of Group Development. *WCU* : веб-сайт. URL: <https://www.wcupa.edu/coral/tuckmanStagesGroupDevelopment.aspx> (дата звернення: 01.02.2024).

308. U-критерій Манна-Уїтні. *Психологічні методика та тести. Автоматичний підрахунок* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/svzjp> (дата звернення: 01.02.2024).

309. van Dijk J., Hacker K. *Internet and Democracy in the Network Society*. New York : Routledge, 2018. 226 p.

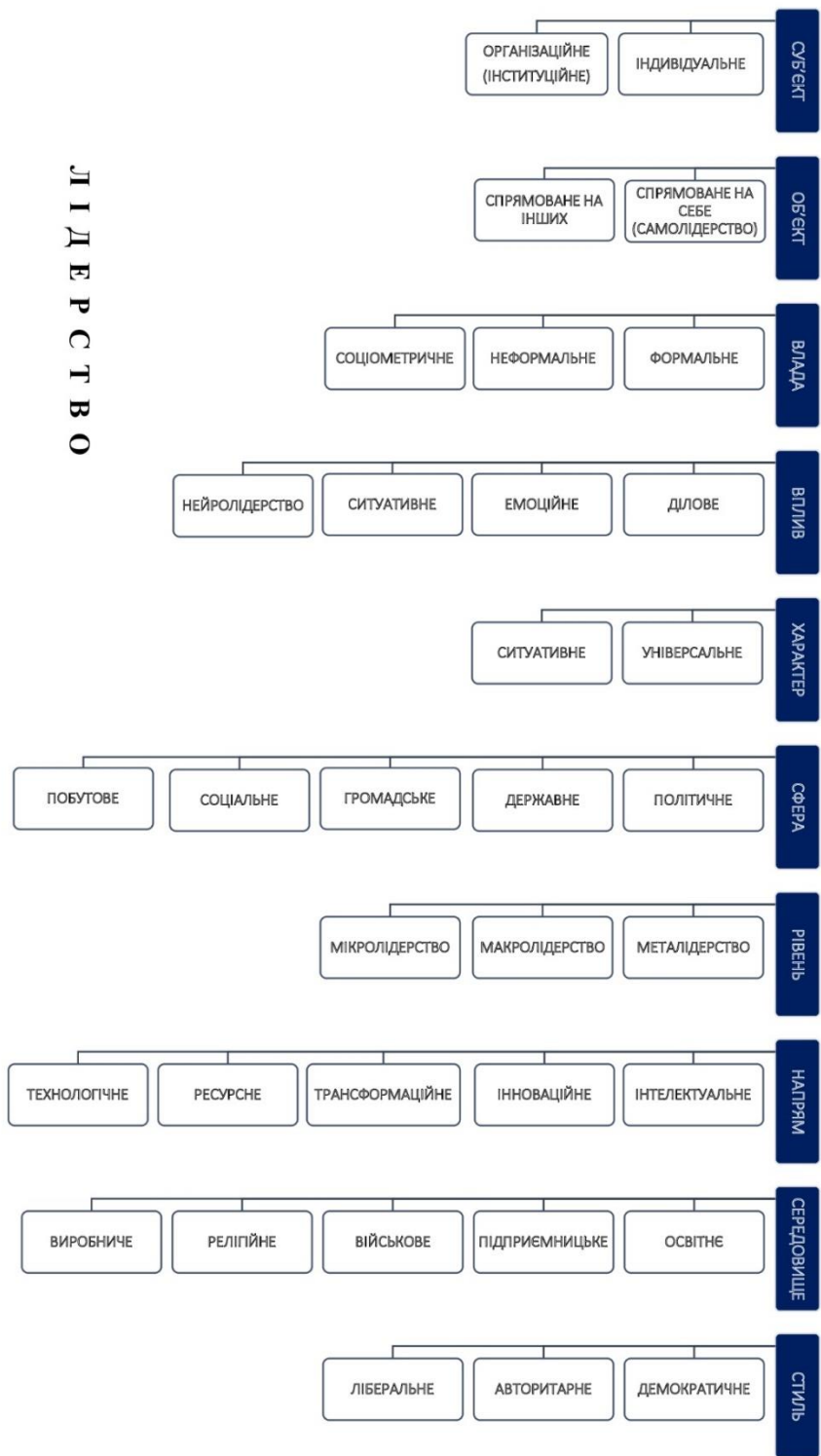
310. Zaccaro S., Rittman A., Marks M. Team Leadership. *The Leadership Quarterly*. 2001. Vol. 12. P. 451–483. [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00093-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00093-5).

311. Wilcox D. *The Guide to Effective Participation*. 1994. 64 p. URL: <http://ourmuseum.org.uk/wp-content/uploads/The-Guide-to-Effective-Participation.pdf>.

# ДОДАТКИ

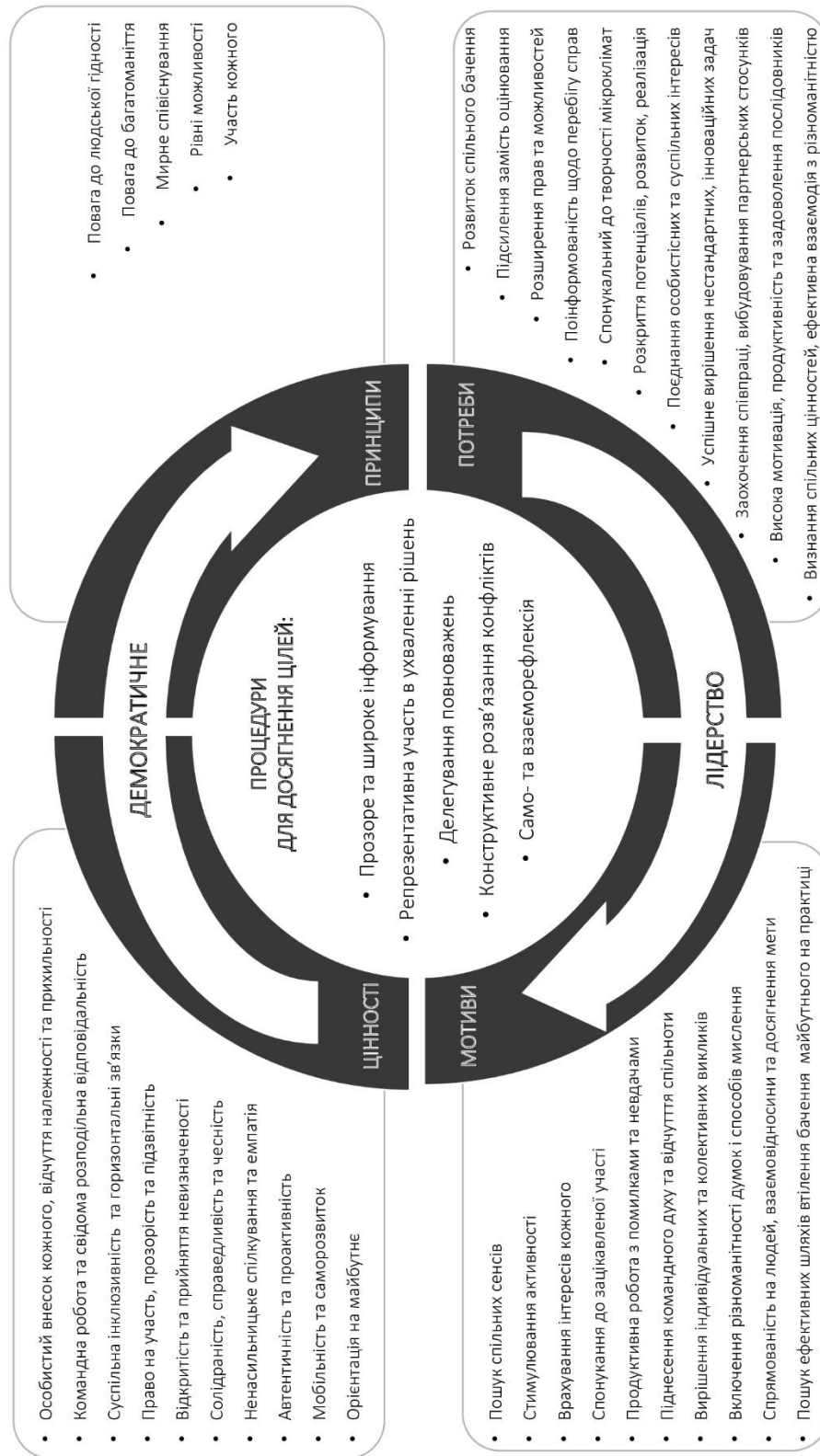
## Додаток А

### Типи та види лідерства



[розроблено автором дослідження на основі джерел:  
5; 13; 87; 91; 155; 175; 217; 231; 245; 262; 280 та ін.]

## Модель демократичного лідерства



[розроблено автором дослідження на основі джерел:

13; 16; 23; 32; 35; 38; 70; 86; 142; 144; 150; 153; 175; 177; 200; 239; 240; 280]

## Додаток В

## SWOT-аналіз демократичного стилю лідерства

Сильні сторони:	Слабкі сторони:
<p>- Налагодження завдяки асертивній поведінці лідера та послідовників рівноправної кооперації з орієнтацією на продуктивність, ухвалення взаємовигідних рішень через прийняття концепції навчання на помилках та конструктивної взаємодії з вірою у позитивний результат</p> <p>- Зниження рівня конфліктів завдяки ефективній взаємодії з різноманітністю, врахуванню індивідуальних та спільних цінностей та інтересів, прийняттю невизначеності та мобільності</p> <p>- Розвиток конкурентоспроможності завдяки використанню потенціалу спільноти у вирішенні нестандартних та інноваційних задач</p> <p>- Трансформаційне зростання лідера, послідовників та спільнот завдяки практиці використання демократичних процедур та побудові подальших стратегій на основі її аналізу</p> <p>- Забезпечення майбутнього існування стійких демократій завдяки навчанню розподільній відповідальності та ефективній участі за умови реальної впливовості послідовників.</p>	<p>- Характеристики зрілості лідера та(чи) послідовників можуть в конкретній ситуації бути не сприятливими для практики асертивної поведінки, що може призвести до їх тривожності та агресивності під час спільної взаємодії</p> <p>- Довготривалі процедури обговорення та прийняття консенсусу можуть викликати занепокоєння серед послідовників через відкладання ухвалення важливого рішення та призводити до конфліктів</p> <p>- Існування меншості під час ухвалення рішень може сприяти розвитку у послідовників відчуття неприйняття, а отже, і зниження мотивації, активності та включеності у процеси</p> <p>- Можливе прагнення досконалості та уникнення помилок на шляху досягнення цілей підвищують ймовірність надто критичного ставлення та тенденції уникати невідомого, що активізує регресивні процеси зростання лідера, послідовників та спільнот й негативно впливає на адаптивність до невизначеності через спротив до змін</p> <p>- Недостатня готовність демократичного лідера взяти на себе більш авторитарну роль у ситуації, яка цього вимагає, може призвести до часткового зниження авторитету серед послідовників, що обумовлює виникнення проблем у середній та довгостроковій перспективі, зокрема лібералізації домінантного стилю лідерства у спільноті, або ж ухвалення непродуктивних рішень</p>

## Продовження додатка В

<b>Можливості:</b>	<b>Загрози:</b>
<p>- Посилення практик демократичного лідерства у певній сфері суспільної життєдіяльності через його інституалізацію</p> <p>- Обмін успішними практиками демократичного лідерства у певній сфері суспільної життєдіяльності</p> <p>- Використання ресурсів формальної та неформальної освіти для розвитку спроможності лідера та послідовників до демократичного лідерства</p> <p>- Проведення оцінювання ефективності демократичного лідерства із залученням зовнішніх експертів</p> <p>- Ерансфер позитивного досвіду демократичного лідерства між різними сферами суспільної життєдіяльності</p>	<p>- Неприйняття практик демократичного лідерства у певній сфері суспільної життєдіяльності через домінування культури авторитарного лідерства</p> <p>- Калькування успішних практик демократичного лідерства у певній сфері суспільної життєдіяльності без врахування внутрішньої спроможності суспільної структури діяти на засадах демократичного лідерства</p> <p>- Формалізм та неефективність формальної та неформальної освіти у розвитку спроможності лідера та послідовників до демократичного лідерства</p> <p>- Показовість демократичного лідерства як іміджевої характеристики через орієнтацію на зовнішнє визнання та конкурентність</p> <p>- Закритість чи не налагодженість міжсистемної взаємодії щодо трансферу позитивного досвіду</p>

[здійснений автором дослідження на основі джерел:

13; 16; 23; 32; 35; 38; 70; 86; 142; 144; 150; 153; 175; 177; 200; 239; 240; 280 та ін.]

## Додаток Г

## Контент-аналіз дефініцій лідерських якостей

Визначення лідерських якостей	Ключові смислоутворюючі позиції			
	Що?	Для чого?	Де?	Яким чином?
Узагальнені властивості лідера створювати нове бачення розв'язання проблем, успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення групою або організацією цілей [5, с. 168]	Узагальнені властивості лідера	Досягнення цілей	Група, організація	Створювати нове бачення розв'язання проблем, успішно впливати на послідовників
Узагальнені властивості лідера створювати нове бачення вирішення проблеми, успішно впливати на послідовників у напрямку досягнення групою або організацією цілей, а також створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу у колективі [29]	Узагальнені властивості лідера	Досягнення цілей	Група, організація, колектив	Створювати нове бачення вирішення проблем, успішно впливати на послідовників, створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу
Сукупність індивідуально-особистісних і соціально-психологічних властивостей особистості, що дозволяють їй виконувати роль лідера в групі [35, с. 29]	Індивідуально-особистісні і соціально-психологічні властивості особистості	Виконувати роль лідера	Група	-
Певні риси особистості, необхідні для ефективного впливу на інших людей з метою досягнення поставлених завдань [91, с. 53]	Певні риси особистості	Поставлення поставлених завдань	-	Ефективний вплив на інших людей
Різновид соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки вони дійсно відображають ставлення до людей і суспільства взагалі й виявляються в суспільній поведінці та вчинках [161, с. 373]	Різновид соціально-психологічних властивостей особистості	Відображення ставлення до людей та суспільства	-	Суспільна поведінка та вчинки
Комплексні особистісні утворення, що зумовлюють відносно стабільну лідерську поведінку особистості по відношенню до себе й довкілля [164, с. 47]	Комплексні особистісні утворення	Відносно стабільна лідерська поведінка	Відносно себе, довкілля	-
Перш за все сукупність набутих індивідуально-психологічних властивостей людини, розвиток яких відбувається в процесі соціалізації [173, с. 107]	Сукупність набутих індивідуально-психологічних властивостей людини	-	-	-
Якості особистості, що забезпечують переважання в інтерперсональних стосунках на основі ефективно здійснюваної, значимої для певної групи діяльності [205, с. 86]	Якості особистості	Забезпечують переважання в інтерперсональних стосунках	Група	Ефективно здійснювана, значима для певної групи діяльності

## Продовження додатка Г

Сукупність властивостей особистості, які дають їй змогу займати позицію лідера у групі, мати нове бачення розв'язання проблеми, успішно впливати на послідовників, досягати групою поставлених цілей, а також створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі [203, с. 158]	Сукупність властивостей особистості	Займати позицію лідера	Група, колектив	Мати нове бачення розв'язання проблеми, успішно впливати на послідовників, досягати групою поставлених цілей, створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі
Індивідуально-особистісні і соціально психологічні особливості особистості, що впливають на групу і сприяють досягненню мети [229, с. 140]	Індивідуально-особистісні і соціально психологічні особливості особистості	Вплив на групу	Група	Сприяння досягненню мети
Якості особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме - індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, які впливають на групу і приводять її до досягнення мети [245, с. 7]	Якості особистості, індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості	Вплив на групу і приведення її до досягнення мети	Група	Забезпечення ефективного лідерства
Сукупність властивостей, рис, характеристик особистості, які обумовлюють її стійку лідерську позицію й поведінку, тобто здатність виділитися в значимій для колективу ситуації чи діяльності; здійснювати помітний вплив на формування групових інтересів та поведінку членів групи; ініціювати ефективні підходи для досягнення актуальних групових цілей, згуртовувати членів групи для їх реалізації; планувати, організувати, контролювати діяльність членів групи, приймати рішення для досягнення групових цілей та брати відповідальність за діяльність всієї групи; завойовувати авторитет серед членів групи, бути прикладом для інших [110, с. 145]	Сукупність властивостей, рис, характеристик особистості	Стійка лідерська позиція й поведінка	Колектив, група	Здатність виділитися в значимій для колективу ситуації чи діяльності; здійснювати помітний вплив на формування групових інтересів та поведінку членів групи; ініціювати ефективні підходи для досягнення актуальних групових цілей, згуртовувати членів групи для їх реалізації; планувати, організувати, контролювати діяльність членів групи, приймати рішення для досягнення групових цілей та брати відповідальність за діяльність всієї групи; завойовувати авторитет серед членів групи, бути прикладом для інших

[здійснений автором дослідження]

## Додаток Д

## Порівняльний аналіз партисипації та суміжних понять

<b>Порівнювані поняття/ Предмет порівняння</b>	<b>Суб'єкт взаємодії</b>	<b>Мета взаємодії</b>	<b>Особливості взаємодії</b>
<b>Партисипація</b>	наділені різною владою	ухвалення рішення з питання, що стосується прав та інтересів одного із суб'єктів	розширення повноважень одного із суб'єктів
<b>Співпраця</b>	наділені різною або однаковою владою	діяльність (гра, навчання, праця)	можливі різні комбінації повноважень суб'єктів
<b>Партнерство</b>	рівноправність у доступі до влади	спільна справа (робота, заняття, діло, праця)	рівність повноважень суб'єктів
<b>Співробітництво</b>	наділені різною або однаковою владою	спільна діяльність, праця	можливі різні комбінації повноважень суб'єктів
<b>Кооперація</b>	наділені різною або однаковою владою	спільна праця	можливі різні комбінації повноважень суб'єктів

[здійснений автором дослідження на основі джерела 1]

## Додаток Е

**Результати статистичного аналізу виявлення  
вірогідних розбіжностей між вибірками Г1 та Г2**

(метод кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ))

Характеристики учнів / показник	Вибірка 1: кількість учнів Г1	Вибірка 2: кількість учнів Г2	$\phi_{\text{емп.}}$	p	Частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у вибірці 1 порівняно з вибіркою 2
<b>Стать випробуваних</b>					
жіноча	47	54	0.0	0.5	не більша
чоловіча	47	54	0.0	0.5	не більша
<b>Вік (клас навчання) випробуваних</b>					
5 клас	16	22	0.61	0.2711	не більша
6 клас	16	22	0.61	0.2711	не більша
7 клас	20	16	1.196	0.1159	не більша
8 клас	18	22	0.217	0.4139	не більша
9 клас	24	26	0.239	0.4054	не більша
<b>Територіальна приналежність закладу освіти</b>					
Міський заклад освіти	54	68	0.799	0.212	не більша
Сільський заклад освіти	60	40	3.846	0.0001	більша при $p \leq 0,01$
<b>Включеність у шкільне життя</b>					
Активна	38	37	0.904	0.1829	не більша
Несистематична	48	58	0.375	0.3539	не більша
Відсутня	8	13	0.826	0.2043	не більша
<b>Участь в учнівському самоврядуванні</b>					
Керівники учнівського самоврядування	32	37	0.032	0.4871	не більша
Активна участь	43	42	0.985	0.1624	не більша
Відсутня участь	19	29	1.112	0.1331	не більша

## Продовження додатка Е

Досвід участь у реалізації проєктів для учнів					
Декілька проєктів	40	53	0.928	0.1766	не більша
Один проєкт	20	9	2.645	0.0041	більша при $p \leq 0,01$
Відсутній	34	46	0.933	0.1755	не більша
Рівень сформованість цифрових навичок					
Високий	28	29	0.462	0.322	не більша
Достатній	52	47	1.677	0.0468	більша при $p \leq 0,05$
Середній	13	30	2.468	0.0068	більша при $p \leq 0,01$
Низький	1	2	0.47	0.319	не більша
Рівень навчальних досягнень					
Високий	38	37	0.904	0.1829	не більша
Достатній	43	49	0.053	0.4788	не більша
Середній	13	22	1.237	0.1081	не більша
Добровільність участі у проєктів					
Власне бажання	35	16	3.704	0.0001	більша при $p \leq 0,01$
Власне бажання та прохання інших	49	76	2.673	0.0038	більша при $p \leq 0,01$
Без особливого бажання на прохання інших	10	16	0.891	0.1864	не більша

## Додаток Ж

## Анкета для самооцінювання «Я – проактивний підліток!»

## Анкета «Я – проактивний підліток!»

Опитування є анонімним! Тож відвертість вітається!

Твоя стать:

Твій вік:

Клас, у якому ти навчаєшся:

Поміркуй, на скільки характеристики, що перелічені нижче, стосуються тебе: 5 – максимально про тебе, 0 – зовсім не про тебе. Відповідаючи на питання, будь щирим/ою, не прагни здаватися кращим/ою або гіршим/ою, ніж ти є насправді.

Характеристики	Бали					
<b>1 блок</b>						
<i>Мотивація успіху:</i> я знаю, чого хочу і як цього досягти	0	1	2	3	4	5
<i>Наполегливість:</i> я доводжу до кінця почату справу попри перешкоди	0	1	2	3	4	5
<i>Самоконтроль:</i> я контролюю свої емоції, дії та реакції різних ситуаціях	0	1	2	3	4	5
<i>Уміння управляти часом:</i> я добре планую свій час для досягнення поставлених цілей	0	1	2	3	4	5
<i>Упевненість у собі:</i> я рішучий/а в ухваленні рішень, складні завдання мене не лякають	0	1	2	3	4	5
<i>Енергійність:</i> я життєрадісний/а, бадьорий/а, активний/а	0	1	2	3	4	5
<i>Красномовність:</i> я переконливо висловлюю свою думку, інші мене уважно слухають	0	1	2	3	4	5
<i>Навчання:</i> я мотивую інших власним прикладом досягати цілей	0	1	2	3	4	5
<i>Оптимізм:</i> я бачу у проблемах можливості, очікую від інших тільки найкращого	0	1	2	3	4	5
<b>2 блок</b>						
<i>Допитливість:</i> я захоплено досліджую щось нове, спостережливий/а до дрібниць	0	1	2	3	4	5
<i>Інтелектуальна лабільність:</i> я можу одночасно якісно виконувати декілька завдань	0	1	2	3	4	5
<i>Інформаційна грамотність:</i> я добросовісно працюю з інформацією, використовую ІКТ	0	1	2	3	4	5
<i>Креативність:</i> я мислю творчо та оригінально, знаходжу вихід зі скрутних положень	0	1	2	3	4	5
<i>Когнітивна гнучкість:</i> за потреби я легко і швидко корегую свої початкові плани	0	1	2	3	4	5
<i>Критичність мислення:</i> я не роблю передчасних висновків, зважую аргументи	0	1	2	3	4	5
<i>Розсудливість:</i> я не йду на невиправдані ризики при ухваленні рішень	0	1	2	3	4	5
<b>3 блок</b>						
<i>Готовність до співпраці:</i> я активно включаюсь в колективну діяльність	0	1	2	3	4	5
<i>Доброта:</i> я піклуюся про інших, люб'язний/на, безкорисливо допомагаю іншим	0	1	2	3	4	5
<i>Комунікабельність:</i> я ввічливий/ва, легко налагоджую спілкування	0	1	2	3	4	5
<i>Уміння дискутувати:</i> я відстоюю власну позицію та слухаю інших	0	1	2	3	4	5
<i>Ініціативність:</i> я беруся до роботи за власним бажанням, без вказівок і нагадувань інших	0	1	2	3	4	5
<i>Розвиток інших:</i> я ділюся з іншими знаннями, навчаю того, що умію добре робити	0	1	2	3	4	5
<i>Уміння розв'язувати конфлікти:</i> я розв'язую конфлікти без сварок і бійок	0	1	2	3	4	5
<i>Уміння організовувати:</i> я ставлю чіткі задачі, вдало організовую роботу інших	0	1	2	3	4	5
<b>4 блок</b>						
<i>Вдячність:</i> я ціную підтримку та допомогу інших, виражаю свою вдячність іншим	0	1	2	3	4	5
<i>Гумор:</i> я помічаю веселе і смішне, по-доброму жартую та весело інших	0	1	2	3	4	5
<i>Емпатія:</i> я ставлю себе на місце інших, співпереживаю і розумію відчуття інших	0	1	2	3	4	5
<i>Уміння прощати:</i> я пробачаю тих, хто вчинив неправильно, даю другий шанс, не мстивий/а	0	1	2	3	4	5
<i>Рефлексивність:</i> я розмірковую про свої вислови, почуття, поведінку, риси характеру	0	1	2	3	4	5
<i>Стресостійкість:</i> я витримую різні навантаження, легко переношу складні ситуації	0	1	2	3	4	5
<i>Точна самооцінка:</i> я самокритичний/а, оцінюю себе без перебільшень або недооцінок	0	1	2	3	4	5
<b>5 блок</b>						
<i>Порядність:</i> я не роблю підлих та антигромадських вчинків	0	1	2	3	4	5
<i>Скромність:</i> я тактовний/а, не вихваляю себе, свої досягнення або здібності перед іншими	0	1	2	3	4	5
<i>Справедливість:</i> я надаю кожному однакові шанси, поважаю права інших	0	1	2	3	4	5
<i>Толерантність:</i> я уважно та шанобливо ставлюся до поглядів, переконань, інтересів інших	0	1	2	3	4	5
<i>Відповідальність:</i> я вірний/а слову, сумлінного виконую покладені обов'язки	0	1	2	3	4	5
<i>Хорообрість:</i> я не відступаю перед труднощами, дію, незважаючи на страх чи небезпеку	0	1	2	3	4	5
<i>Чесність:</i> я говорю правду, не удаю з себе когось іншого, відвертий/а у стосунках з іншими	0	1	2	3	4	5

МИ ДЯКУЄМО ТОБІ за приділений час для проходження опитування!

[авторська розробка]

## Додаток И

**Результати діагностування рівнів вихованості лідерських якостей  
учнів ЕГ та КГ на конститувальному етапі експерименту**

***Результати діагностування учнів ЕГ та КГ***

***з використанням анкети для самооцінювання «Я – проактивний підліток!»***

Лідерські якості / Рівень вихованості	Абс. / %	ЕГ				КГ			
		Інтенсивний	Активний	Помірний	Пасивний	Інтенсивний	Активний	Помірний	Пасивний
<b>Критерій</b>	<b>Мотиваційно-вольовий</b>								
<b>Показник</b>	<b><i>Здатність спрямовувати себе на постановку і досягнення цілей</i></b>								
Мотивація успіху	Абс.	41	23	23	7	37	35	22	14
	%	43,6	24,5	24,5	7,4	34,3	32,4	20,4	13
Наполегливість	Абс.	29	29	27	9	35	34	23	16
	%	30,9	30,9	28,7	9,6	32,4	31,5	21,3	14,8
Самоконтроль	Абс.	32	24	27	11	33	33	24	18
	%	34	25,5	28,7	11,7	30,6	30,6	22,2	16,7
Уміння управляти часом	Абс.	26	23	32	13	30	30	31	17
	%	27,7	24,5	34	13,8	27,8	27,8	28,7	15,7
Упевненість у собі	Абс.	33	27	25	9	33	34	26	15
	%	35,1	28,7	26,6	9,6	30,6	31,5	24,1	13,9
<b>Показник</b>	<b><i>Здатність надихати інших на постановку і досягнення цілей</i></b>								
Енергійність	Абс.	34	24	28	8	36	30	28	14
	%	36,2	25,5	29,8	8,5	33,3	27,8	25,9	13
Красномовність	Абс.	25	30	29	10	26	37	29	16
	%	26,6	31,9	30,9	10,6	24,1	34,3	26,9	14,8
Натхнення	Абс.	26	31	27	10	34	25	34	15
	%	27,7	33	28,7	10,6	31,5	23,1	31,5	13,9
Оптимізм	Абс.	27	32	24	11	28	32	33	15
	%	28,7	34	25,5	11,7	25,9	29,6	30,6	13,9
<b>Критерій</b>	<b>Когнітивно-креативний</b>								
<b>Показник</b>	<b><i>Здатність продукувати ефективні та оригінальні підходи до розв'язання завдань</i></b>								
Допитливість	Абс.	33	25	29	7	33	30	31	14
	%	35,1	26,6	30,9	7,4	30,6	27,8	28,7	13

## Продовження додатка И

Інтелектуальна лабільність	Абс.	29	25	31	9	26	32	35	15
	%	30,9	26,6	33	9,6	24,1	29,6	32,4	13,9
Інформаційна грамотність	Абс.	29	28	29	8	29	35	30	14
	%	30,9	29,8	30,9	8,5	26,9	32,4	27,8	13
Креативність	Абс.	32	35	17	10	37	31	25	15
	%	34	37,2	18,1	10,6	34,3	28,7	23,1	13,9
<b>Показник</b>	<b>Здатність ухвалювати раціональні рішення</b>								
Когнітивна гнучкість	Абс.	34	27	26	7	37	32	24	15
	%	36,2	28,7	27,7	7,4	34,3	29,6	22,2	13,9
Критичність мислення	Абс.	22	33	27	12	22	33	39	14
	%	23,4	35,1	28,7	12,8	20,4	30,6	36,1	13
Розсудливість	Абс.	23	34	29	8	30	36	28	14
	%	24,5	36,2	30,9	8,5	27,8	33,3	25,9	13
<b>Критерій</b>	<b>Інтеграційно-діяльнісний</b>								
<b>Показник</b>	<b>Здатність налагоджувати співпрацю з іншими</b>								
Готовність до співпраці	Абс.	37	26	24	7	36	36	20	16
	%	39,4	27,7	25,5	7,4	33,3	33,3	18,5	14,8
Доброта	Абс.	35	30	21	8	42	35	16	15
	%	37,2	31,9	22,3	8,5	38,9	32,4	14,8	13,9
Комунікабельність	Абс.	30	30	25	9	32	34	25	17
	%	31,9	31,9	26,6	9,6	29,6	31,5	23,1	15,7
Уміння дискутувати	Абс.	22	32	31	9	27	34	30	17
	%	23,4	34	33	9,6	25	31,5	27,8	15,7
<b>Показник</b>	<b>Здатність працювати командно</b>								
Ініціативність	Абс.	36	29	21	8	38	25	31	14
	%	38,3	30,9	22,3	8,5	35,2	23,1	28,7	13
Розвиток інших	Абс.	36	23	25	10	36	31	23	18
	%	38,3	24,5	26,6	10,6	33,3	28,7	21,3	16,7
Уміння розв'язувати конфлікти	Абс.	30	23	31	10	32	34	27	15
	%	31,9	24,5	33	10,6	29,6	31,5	25	13,9
Уміння організувати	Абс.	22	32	30	10	28	39	25	16
	%	23,4	34	31,9	10,6	25,9	36,1	23,1	14,8
<b>Критерій</b>	<b>Емоційно-рефлексивний</b>								
<b>Показник</b>	<b>Здатність до емпатійного спілкування</b>								

## Продовження додатка И

Вдячність	Абс.	37	27	23	7	38	37	18	15
	%	39,4	28,7	24,5	7,4	35,2	34,3	16,7	13,9
Гумор	Абс.	35	32	18	9	42	27	25	14
	%	37,2	34	19,1	9,6	38,9	25	23,1	13
Емпатія	Абс.	37	30	18	9	39	31	22	16
	%	39,4	31,9	19,1	9,6	36,1	28,7	20,4	14,8
Уміння прощати	Абс.	27	29	26	12	33	31	25	19
	%	28,7	30,9	27,7	12,8	30,6	28,7	23,1	17,6
<b>Показник</b>	<b>Здатність до саморозвитку</b>								
Рефлексивність	Абс.	28	31	25	10	34	37	22	15
	%	29,8	33	26,6	10,6	31,5	34,3	20,4	13,9
Стресостійкість	Абс.	25	27	31	11	25	34	31	18
	%	26,6	28,7	33	11,7	23,1	31,5	28,7	16,7
Точна самооцінка	Абс.	30	25	26	13	33	36	22	17
	%	31,9	26,6	27,7	13,8	30,6	33,3	20,4	15,7
<b>Критерій</b>	<b>Етично-ціннісний</b>								
<b>Показник</b>	<b>Здатність діяти соціально справедливо</b>								
Порядність	Абс.	41	27	18	8	39	32	20	17
	%	43,6	28,7	19,1	8,5	36,1	29,6	18,5	15,7
Скромність	Абс.	25	24	32	13	31	32	26	19
	%	26,6	25,5	34	13,8	28,7	29,6	24,1	17,6
Справедливість	Абс.	35	29	22	8	36	31	26	15
	%	37,2	30,9	23,4	8,5	33,3	28,7	24,1	13,9
Толерантність	Абс.	40	28	17	9	32	30	31	15
	%	42,6	29,8	18,1	9,6	29,6	27,8	28,7	13,9
<b>Критерій</b>	<b>Здатність діяти соціально відповідально</b>								
Відповідальність	Абс.	32	35	20	7	36	33	23	16
	%	34	37,2	21,3	7,4	33,3	30,6	21,3	14,8
Хорообрість	Абс.	30	36	20	8	33	29	31	15
	%	31,9	38,3	21,3	8,5	30,6	26,9	28,7	13,9
Чесність	Абс.	46	22	19	7	39	34	21	14
	%	48,9	23,4	20,2	7,4	36,1	31,5	19,4	13

**Результати діагностування учнів ЕГ та КГ  
з використанням методики «Вибір»**

Ставлення до моральних норм	Абс. / %	ЕГ				КГ			
		Позитивно стійке	Активне, недостатньо стійке	Пасивне, недостатньо стійке	Негативне	Позитивно стійке	Активне, недостатньо стійке	Пасивне, недостатньо стійке	Негативне
Відповідальність	Абс.	28	23	16	27	23	37	24	24
	%	29,79	24,47	17,02	28,72	21,3	34,26	22,22	22,22
Колективістська спрямованість	Абс.	80	1	14	1	78	3	19	8
	%	85,11	1,06	14,89	1,06	72,22	2,78	17,59	7,41
Самокритичність	Абс.	28	24	14	28	34	34	13	27
	%	29,79	25,53	14,89	29,79	31,48	31,48	12,04	25
Сумлінність	Абс.	0	72	22	0	0	74	24	10
	%	0	76,6	23,4	0	0	68,52	22,22	9,26
Принциповість	Абс.	13	74	5	2	8	79	8	13
	%	13,83	78,72	5,32	2,13	7,41	73,15	7,41	12,04
Чуйність	Абс.	26	68	0	0	24	75	3	6
	%	27,66	72,34	0	0	22,22	69,44	2,78	5,56

**Результати діагностування учнів ЕГ та КГ  
з використанням опитувальника «Сформованість вольових якостей»**

Вольові якості / Рівні сформованості	Абс. / %	ЕГ			КГ		
		Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Цілеспрямованість	Абс.	31	62	1	24	75	9
	%	32,98	65,96	1,06	22,22	69,44	8,33
Сміливість і рішучість	Абс.	35	58	1	42	61	5
	%	37,23	61,7	1,06	38,89	56,48	4,63
Наолегливість і завзятість	Абс.	26	68	0	13	95	0
	%	27,66	72,34	0	12,04	87,96	0
Ініціативність і самостійність	Абс.	46	48	0	34	61	13
	%	48,94	51,06	0	31,48	56,48	12,04
Самовладнання і витримка	Абс.	35	59	0	27	72	9
	%	37,23	62,77	0	25	66,67	8,33

Продовження додатка И

**Результати діагностування учнів ЕГ та КГ  
з використанням методики «Потреба в досягненнях»**

Кількість балів	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
0-6	0	0	0	0
7	2	2,13	4	3,7
8	0	0	4	3,7
9	3	3,19	6	5,56
10	10	10,64	0	0
11	6	6,38	12	11,11
12	24	25,53	19	17,59
13	18	19,15	17	15,74
14	12	12,77	23	21,3
15	6	6,38	6	5,56
16	8	8,51	9	8,33
17	0	0	4	3,7
18	3	3,19	4	3,7
19	2	2,13	0	0
20-22	0	0	0	0

**Результати діагностування учнів ЕГ та КГ  
з використанням методики визначення ціннісних орієнтацій підлітків**

Типи ціннісних орієнтацій	Абс. / %	ЕГ			КГ		
		Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
<b>Пізнання</b>	Абс.	31	32	31	33	40	35
	%	32,98	34,04	32,98	30,56	37,04	32,41
<b>Я-цінність</b>	Абс.	25	48	21	31	77	0
	%	26,6	51,06	22,34	28,7	71,3	0
<b>Інший-цінність</b>	Абс.	23	50	21	27	77	4
	%	24,47	53,19	22,34	25	71,3	3,7
<b>Суспільно корисна діяльність</b>	Абс.	11	66	17	8	70	30
	%	11,7	70,21	18,09	7,41	64,81	27,78
<b>Відповідальність</b>	Абс.	23	62	9	30	45	33
	%	24,47	65,96	9,57	27,78	41,67	30,56

Продовження додатка И

**Результати діагностування учнів ЕГ та КГ  
з використанням опитувальника «Ваш творчий потенціал»**

Кількість балів	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
0-28	0	0	0	0
29	0	0	4	3,7
30	0	0	4	3,7
31	0	0	0	0
32	10	10,64	8	7,41
33	0	0	4	3,7
34	3	3,19	0	0
35	6	6,38	4	3,7
36	0	0	4	3,7
37	8	8,51	4	3,7
38	8	8,51	14	12,96
39	6	6,38	8	7,41
40	6	6,38	4	3,7
41	8	8,51	14	12,96
42	3	3,19	4	3,7
43	3	3,19	8	7,41
44	8	8,51	8	7,41
45	3	3,19	8	7,41
46	3	3,19	4	3,7
47	10	10,64	0	0
48	6	6,38	0	0
49	0	0	0	0
50	3	3,19	0	0
51-53	0	0	0	0
54	0	0	4	3,7

**Результати діагностування учнів ЕГ та КГ  
з використанням тесту «Чи вмієте Ви слухати?»**

Рівень	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Дуже низький	17	18,09	15	13,89
Низький	17	18,09	25	23,15
Нижче середнього	14	14,89	19	17,59
Трохи нижче середнього	17	18,09	19	17,59
Середній	17	18,09	15	13,89
Трохи вище середнього	2	2,13	5	4,63
Вище середнього	8	8,51	5	4,63
Високий	2	2,13	0	0
Дуже високий	0	0	5	4,63

**Результати діагностування учнів ЕГ та КГ  
з використанням методики «Емоційна емпатія»**

Кількість балів	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
0	0	0	0	0
1	1	1,06	5	4,63
2	4	4,26	7	6,48
3	13	13,83	11	10,19
4	12	12,77	22	20,37
5	21	22,34	22	20,37
6	21	22,34	17	15,74
7	14	14,89	19	17,59
8	6	6,38	2	1,85
9	2	2,13	3	2,78

**Результати діагностування учнів ЕГ та КГ  
з використанням методики визначення нерішучості і сором'язливості**

Кількість балів	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
0	5	5,32	4	3,7
1	14	14,89	8	7,41
2	12	12,77	13	12,04
3	8	8,51	7	6,48
4	12	12,77	11	10,19
5	8	8,51	10	9,26
6	5	5,32	17	15,74
7	12	12,77	4	3,7
8	6	6,38	11	10,19
9	1	1,06	4	3,7
10	5	5,32	5	4,63
11	3	3,19	4	3,7
12	1	1,06	2	1,85
13	1	1,06	4	3,7
14	1	1,06	4	3,7
15	0	0	0	0

## Додаток К

**Результати статистичного аналізу вірогідності отриманих під час  
констатувального етапу експерименту розбіжностей між ЕГ та К  
(U-критерій Манна –Уїтні)**

Рівні / критерії вихованості	Вибірка 2 (ЕГ, %)	Ранги	Вибірка 1 (КГ, %)	Ранги
<b>Низький рівень вихованості</b>				
Мотиваційно-вольовий	31,91	7,5	33,33	9
Когнітивно-креативний	20,21	6	14,81	4
Інтеграційно-діяльнісний	8,51	1	12,96	2
Емоційно-рефлексивний	31,91	7,5	37,04	10
Етично-ціннісний	13,83	3	17,59	5
<b>Результати:</b>	<i>Статистично значимих відмінностей між результатами 1 та 2 груп немає.</i>			
<b>Середній рівень вихованості</b>				
Мотиваційно-вольовий	42,55	9	45,37	10
Когнітивно-креативний	15,96	1	17,59	5,5
Інтеграційно-діяльнісний	17,02	2,5	17,59	5,5
Емоційно-рефлексивний	17,02	2,5	17,59	5,5
Етично-ціннісний	19,15	8	17,59	5,5
<b>Результати:</b>	<i>Статистично значимих відмінностей між результатами 1 та 2 груп немає.</i>			
<b>Достатній рівень вихованості</b>				
Мотиваційно-вольовий	19,15	5	45,37	7
Когнітивно-креативний	62,77	10	17,59	2,5
Інтеграційно-діяльнісний	52,13	8,5	17,59	2,5
Емоційно-рефлексивний	44,68	6	17,59	2,5
Етично-ціннісний	52,13	8,5	17,59	2,5
<b>Результати:</b>	<i>Відмінності між результатами 1 і 2 груп статистично значущі <math>p \leq 0,05</math>.</i>			
<b>Високий рівень вихованості</b>				
Мотиваційно-вольовий	6,38	4,2	4,63	3
Когнітивно-креативний	1,06	2	0,93	1
Інтеграційно-діяльнісний	22,34	9	19,44	8
Емоційно-рефлексивний	6,38	4,5	25,93	10
Етично-ціннісний	14,89	7	10,19	6
<b>Результати:</b>	<i>Статистично значимих відмінностей між результатами 1 та 2 груп немає.</i>			

## Додаток Л

## Карта учнівського партисипативного проєкту

<b>Назва</b>	<i>Лаконічна, приваблива</i>					
<b>Проектна команда</b>	<i>Назва команди, яку обирають учні</i>					
<b>Девіз проєктної команди</b>	<i>Спільно погоджений вислів, який демонструє цінності команди</i>					
<b>Заклад освіти</b>	<i>Назва закладу освіти</i>					
<b>Тематична сфера</b>	<i>Наприклад, здоровий спосіб життя, розумне дозвілля, неформальна освіта, правила взаємодії, діяльність учнівського самоврядування тощо</i>					
<b>Термін реалізації</b>	<i>Залежить від часу, необхідного на виконання поставлених завдань</i>					
<b>Проблема</b>	<i>1 речення – відповідь на питання «Що не так? Конкретний факт»</i>					
<b>Актуальність</b>	<i>1–3 речення – відповідь на питання «Чому це важливо змінити? Яка користь з цього буде? Конкретний аргумент»</i>					
<b>Мета</b>	<i>1 речення – відповідь на питання «Чого ми прагнемо? Які наші конкретні цілі?»</i>					
<b>Завдання</b>	<i>1–3 речення – відповідь на питання «Що на потрібно зробити для досягнення мети?»</i>					
<b>Очікувані результати</b>	<i>1 речення – відповідь на питання «Яким буде наш результат? Чого ми досягнемо?»</i>					
<b>Адресати(ки)</b>	<i>Учні (уточнити назву закладу освіти, класи, можливо, якась окрема категорія учнів)</i>					
<b>Партнери(ки)</b>	<i>Перерахувати, хто допоможе реалізовувати проєкт (керівник закладу освіти, педагоги, батьки та ін.)</i>					
<b>План реалізації</b>						
<b>Що?</b>	<b>Навіщо?</b>	<b>Хто?</b>	<b>Коли?</b>	<b>З ким?</b>	<b>Як?</b>	<b>Примітка</b>
<b>№ завдання</b>						
<b>№.1.</b>						<b>Не розпочато</b>
<b>№.2.</b>						<b>Не розпочато</b>
<b>...</b>						<b>Не розпочато</b>
<b>Показники якості</b>	<i>1–3 речення – відповідь на питання «Як ми знатимемо, що досягли поставленої мети?» До кожного завдання – критерій</i>					
<b>Необхідні ресурси</b>	<b>Матеріальні:</b>			<b>Фінансові:</b>		
	<b>Людські:</b>			<b>Інформаційні:</b>		
<b>Ризики/загрози</b>	<i>Перерахувати можливі ризики та рішення щодо них</i>					
<b>Інформаційна кампанія</b>	<i>Де? Для кого? Коли?</i>					



## Е-портфоліо учнівського партисипативного проєкту

### Структура е-портфоліо учнівського партисипативного роєкту

- 1. Карта учнівського партисипативного проєкту**
- 2. Органайзер модератора е-партисипативного проєктування**
- 3. Організаційно-звітні матеріали етапу-кроку 1 «Командотворення»**
  - 3.1. Матеріали зустрічі проєктної команди «Це ми і це наша команда!»
  - 3.2. Фотогалерея
  - 3.3. Напрацювання проєктної команди
- 4. Організаційно-звітні матеріали етапу-кроку 2 «Дослідження середовища»**
  - 4.1. Матеріали зустрічі проєктної команди «Це ми і це наша школа!»
  - 4.2. Фотогалерея
  - 4.3. Напрацювання проєктної команди
- 5. Організаційно-звітні матеріали етапу-кроку 3 «Ініціювання проєкту»**
  - 5.1. Матеріали зустрічі проєктної команди «Є ідея!»
  - 5.2. Фотогалерея
  - 5.3. Напрацювання проєктної команди
- 6. Організаційно-звітні матеріали етапу-кроку 4 «Планування проєкту»**
  - 6.1. Матеріали зустрічі проєктної команди «Потрібен план!»
  - 6.2. Фотогалерея
  - 6.3. Напрацювання проєктної команди
- 7. Організаційно-звітні матеріали етапу-кроку 5 «Виконання проєкту»**
  - 7.1. Матеріали зустрічей проєктної команди
  - 7.2. Фотогалерея
  - 7.3. Напрацювання проєктної команди
- 8. Організаційно-звітні матеріали етапу-кроку 4 «Завершення проєкту»**
  - 8.1. Матеріали зустрічі проєктної команди «Чудова робота!»
  - 8.2. Фотогалерея
  - 8.3. Напрацювання проєктної команди

*Зразок е-портфоліо учнівського партисипативного проєкту:*



## Додаток П

**Навчально-тематичний план онлайн-воркшопу  
для педагогів з навчання модераторації реалізації партисипативних  
учнівських проєктів «Все, що без нас, не для нас!»  
(очна форма навчання в режимі on-line – 30 годин)**

	Зміст	Всього годин	Лекції	Практичне заняття	Самостійна робота
<b>Модуль 1</b>	<b>Репрезентативність та дієвість учнівського самоврядування</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	Партисипація як сутність учнівського самоврядування	3	1	1	1
	Діяльність учнівського самоврядування з використанням ресурсів е-партисипації	3	1	1	1
<b>Модуль 2</b>	<b>Модерація реалізації учнівського партисипативного проєкту</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	Крок 1 «Командотворення»	3	1	1	1
	Крок 2 «Дослідження середовища»	3	1	1	1
<b>Модуль 3</b>	<b>Модерація реалізації учнівського партисипативного проєкту</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	Крок 3 «Ініціювання проєкту»	3	1	1	1
	Крок 4 «Планування проєкту»	3	1	1	1
<b>Модуль 4</b>	<b>Модерація реалізації учнівського партисипативного проєкту</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	Крок 5 «Виконання проєкту»	3	1	1	1
	Крок 6. «Завершення проєкту»	3	1	1	1
<b>Модуль 5</b>	<b>Особливості організації взаємодії проєктної команди у цифровому просторі</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	Модерація у цифровому просторі	3	1	1	1
	Фасилітація у цифровому просторі	3	1	1	1
<b>Разом годин за планом:</b>		<b>30</b>	10	10	10

## Додаток Р

**Результати статистичного аналізу вагомості отриманих результатів  
динаміки вихованості лідерських якостей учнів ЕГ порівняно з учнями КГ  
до та після формувального етапу експерименту**

(критерій Пірсона  $\chi^2$ )

<b>Результати за мотиваційно-вольовим критерієм вихованості лідерських якостей</b>					
	Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний	Підсумки рівнів
ЕГ	8 (19,54)[6,82]	27 (32,11)[0,81]	48 (33,50)[6,27]	11 (8,84)[0,53]	94
КГ	34 (22,46)[5,94]	42 (36,89)[0,71]	24 (38,50)[5,46]	8 (10,16)[0,46]	108
<b>Стовпець Підсумки</b>	42	69	72	19	202 (загальна сума)
Висновки: статистика $\chi^2$ дорівнює 26,9891. Значення $p < 0,00001$ . Результат є значущим при $p < 0,05$ .					
<b>Результати за когнітивно-креативним критерієм вихованості лідерських якостей</b>					
	Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний	Підсумки рівнів
ЕГ	7 (7,91)[0,10]	9 (13,50)[1,50]	50 (58,63)[1,27]	28 (13,96)[14,12]	94
КГ	10 (9,09)[0,09]	20 (15,50)[1,30]	76 (67,37)[1,11]	2 (16,04)[12,29]	108
<b>Стовпець Підсумки</b>	17	29	126	30	202 (загальна сума)
Висновки: статистика $\chi^2$ дорівнює 31,7826. Значення $p < 0,00001$ . Результат є значущим при $p < 0,05$ .					
<b>Результати за інтеграційно-діяльнісним критерієм вихованості лідерських якостей</b>					
	Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний	Підсумки рівнів
ЕГ	4 (7,91)[1,93]	9 (11,63)[0,60]	42 (45,60)[0,28]	39 (28,85)[3,57]	94
КГ	13 (9,09)[1,68]	16 (13,37)[0,52]	56 (52,40)[0,25]	23 (33,15)[3,11]	108
<b>Стовпець Підсумки</b>	17	25	98	62	202 (загальна сума)
Висновки: статистика $\chi^2$ дорівнює 11,9408. $P$ – значення становить 0,007589. Результат є значущим при $p < 0,05$ .					
<b>Результати за емоційно-рефлексивним критерієм вихованості лідерських якостей</b>					
	Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний	Підсумки рівнів
ЕГ	13 (22,80)[4,21]	19 (18,15)[0,04]	38 (29,32)[2,57]	24 (23,73)[0,00]	94
КГ	36 (26,20)[3,67]	20 (20,85)[0,03]	25 (33,68)[2,24]	27 (27,27)[0,00]	108
<b>Стовпець Підсумки</b>	49	39	63	51	202 (загальна сума)
Висновки: статистика $\chi^2$ дорівнює 12,7716. $P$ – значення становить 0,005157. Результат є значущим при $p < 0,05$ .					
<b>Результати за етично-ціннісним критерієм вихованості лідерських якостей</b>					
	Пасивний	Помірний	Активний	Інтенсивний	Підсумки рівнів
ЕГ	6 (10,70)[2,07]	11 (13,95)[0,63]	43 (48,40)[0,60]	34 (20,94)[8,14]	94
КГ	17 (12,30)[1,80]	19 (16,04)[0,55]	61 (55,60)[0,52]	11 (24,06)[7,09]	108
<b>Стовпець Підсумки</b>	23	30	104	45	202 (загальна сума)
Висновки: статистика $\chi^2$ дорівнює 21,3976. $P$ – значення становить 0,000087. Результат є значущим при $p < 0,05$ .					

## Додаток С

**Результати статистичного аналізу вірогідності отриманих під час  
контрольного етапу експерименту розбіжностей між ЕГ та КГ  
(U-критерій Манна –Уїтні)**

Рівні / критерії вихованості	Вибірка 2 (ЕГ, %)	Ранги	Вибірка 1 (КГ, %)	Ранги
<b>Низький рівень вихованості</b>				
Мотиваційно-вольовий	15.74	7.5	31.48	9
Когнітивно-креативний	7.45	3	9.26	4
Інтеграційно-діяльнісний	4.26	1	12.04	5
Емоційно-рефлексивний	13.83	6	33.33	10
Етично-ціннісний	6.38	2	15.74	7.5
<b>Результати:</b>	<i>Статистично значимих відмінностей між результатами 1 та 2 груп немає.</i>			
<b>Середній рівень вихованості</b>				
Мотиваційно-вольовий	8.51	1	38.89	10
Когнітивно-креативний	9.57	2.5	18.52	7.5
Інтеграційно-діяльнісний	9.57	2.5	14.81	5
Емоційно-рефлексивний	20.21	9	18.52	7.5
Етично-ціннісний	11.7	4	17.59	6
<b>Результати:</b>	<i>Відмінності між результатами 1 і 2 груп статистично значущі <math>p \leq 0,05</math>.</i>			
<b>Достатній рівень вихованості</b>				
Мотиваційно-вольовий	51.06	6	22.22	1
Когнітивно-креативний	53.19	8	70.37	10
Інтеграційно-діяльнісний	44.68	4	51.85	7
Емоційно-рефлексивний	40.43	3	23.15	2
Етично-ціннісний	45.74	5	56.48	9
<b>Результати:</b>	<i>Статистично значимих відмінностей між результатами 1 та 2 груп немає.</i>			
<b>Високий рівень вихованості</b>				
Мотиваційно-вольовий	11.7	4	7.41	2
Когнітивно-креативний	29.79	8	1.85	1
Інтеграційно-діяльнісний	41.49	10	23.3	5
Емоційно-рефлексивний	25.53	7	25.0	6
Етично-ціннісний	36.17	9	10.19	3
<b>Результати:</b>	<i>Відмінності між результатами 1 і 2 груп статистично значущі <math>p \leq 0,05</math>.</i>			

## Відомості про впровадження результатів дослідження



УКРАЇНА  
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ  
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

65014, м. Одеса, провулок Нахімова, 8; тел. (048)770-34-27, E-mail: ooiuvadm@ukr.net, <http://oano.od.ua>

від 06.03.2024 № 114 .  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
«Виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-  
партисипативного проектування» Гриньової Марії Василівни, представленого  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі 01 «Освіта/Педагогіка»  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Протягом 2021-2024 років впровадження результатів дисертаційного дослідження «Виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування» Гриньової Марії Василівни, представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, здійснювалося в освітню, методичну та наукову діяльність академії через: розроблення та впровадження курсів підвищення кваліфікації для заступників директорів з виховної роботи, педагогів-організаторів, класних керівників «Виховання лідерських якостей у підлітків засобами партисипативного проектування» та «Учнівське самоврядування: моделюємо разом» (30 навчальних годин); розроблення та включення до навчальних програм курсів підвищення кваліфікації для заступників директорів з виховної роботи, педагогів-організаторів, класних керівників, працівників закладів позашкільної освіти модулів з відповідної теми; розгляд теоретичних та практичних аспектів дисертаційного дослідження під час методичних заходів для керівників, педагогічних працівників та здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти, позашкільної освіти та професійно-технічної освіти; представлення та обговорення теоретичних та практичних аспектів дисертаційного дослідження на науково-практичних конференціях і семінарах, що проводилися на базі академії, зокрема Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку» (2021-2023 рр.) та ін.

За результатами впровадження матеріали дослідження рекомендовано для практичного використання в закладах загальної середньої освіти, закладах позашкільної освіти, закладах професійно-технічної освіти (протокол засідання Вченої ради від 28.02.2024 № \_\_\_\_\_).

Ректор



Любов ЗАДОРОЖНА



УКРАЇНА  
 КІЛІЙСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ №3  
 КІЛІЙСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
 ІДЕНТИФІКАЦІЙНИЙ КОД 33010665

вул. Кіченко, 71, м. Кілія, Ізмаїльський район, Одеська обл., 68303, тел. (04843) 4-11-57

вих. № 207 від 17.04.2024

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 «Виховання лідерських якостей учнів основної школи  
 у процесі е-партисипативного проектування»  
 Гриньової Марії Василівни,  
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Результати дисертаційного дослідження Гриньової Марії Василівни були реалізовані у виховній практиці Кілійського закладу загальної середньої освіти № 3 Кілійської міської ради Ізмаїльського району Одеської області.

Практичне використання матеріалів дослідження полягає в активізації участі лідерів учнівського самоврядування в управлінському процесі закладу освіти. Також у межах Швейцарсько-українського проекту «DECIDE - Децентралізація для розвитку демократичної освіти» учні основної школи з 2021 року опановують курс за вибором для учнів 8(9) класів закладів загальної середньої освіти «Навчаємось жити в громаді», у рамках якого педагоги здійснюють модераторську реалізацію дослідницьких та соціальних учнівських проєктів з використанням в офлайн та онлайн форматі розроблених авторкою дослідження методичного інструментарію для модераторів учнівських партисипативних проєктів. Окрім того, для сприяння усвідомленої участі в співуправлінні закладом освіти на основі демократичного лідерства у роботі з лідерами учнівського самоврядування використовується методична розробка «Настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”»».

Результати дисертаційного дослідження знайшли відображення в удосконаленні класними керівниками організації виховної діяльності із учнівськими спільнотами у цифровому просторі та педагогом-організатором при забезпеченні наставницького супроводу діяльності учнівського самоврядування, що сприяло розвитку суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти та позитивно вплинуло на рівень вихованості лідерських якостей учнів основної школи.

Апробація результатів дисертаційного дослідження М. В. Гриньової свідчить про доцільність їх впровадження в освітню практику закладів загальної середньої освіти.

Директор Кілійського закладу  
 загальної середньої освіти №3



*Handwritten signature of Yaroslav NERUSHYAN*

Ярослав НЕРУШЯН



УКРАЇНА  
 НЕРУБАЙСЬКИЙ АКАДЕМІЧНИЙ ЛІЦЕЙ №1  
 НЕРУБАЙСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ ОДЕСЬКОГО РАЙОНУ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ  
 67661 Одеська область Одеський район с. Нерубайське вул. Педагогічна, 21  
 36-30-92 nerubavsknvk@gmail.com сайт: <https://bilnerubnvk.odessaedu.net/>  
 Код ЄДРПОУ – 34227267

№ 159 від 18.04.2024

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 «Виховання лідерських якостей учнів основної школи  
 у процесі е-партисипативного проєктування»  
 Гриньової Марії Василівни,  
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Педагогічний колектив Нерубайського академічного ліцею №1 Нерубайської сільської ради Одеського району Одеської області з 2017 р. активно співпрацює з Гриньовою Марією Василівною щодо активізації діяльності учнівського самоврядування в межах Одеської обласної школи громадянської партисипації дітей та дорослих «Усі В Дії!».

Впровадження результатів дисертаційного дослідження М. В. Гриньової в освітню діяльність ліцею дало можливість позитивно вплинути на здійснення виховання лідерських якостей учнів основної школи завдяки реалізації теоретично обґрунтованої авторкою наукового дослідження педагогічної умови, що полягає у забезпеченні суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти через активізацію діяльності учнівського самоврядування, та використання при оцінюванні рівня вихованості лідерських якостей учнів основної школи визначених у дослідженні критеріїв, показників та якісних дескрипторів.

Окрім того лідери учнівського самоврядування ліцею в 2021 р. взяли участь в консультаціях, які проводилися для учнів під час розроблення Хартії демократичного учнівського самоврядування в Україні в рамках реалізації польсько-українського проєкту «Ми будемо спільноту заради розвитку учнівського самоврядування в Україні», та в 2023 р. в апробації методичної розробки «Настільна гра з партисипативним тлом «Школа «Дія»».

Результати дисертаційного дослідження М. В. Гриньової мають високий теоретико-методологічний рівень та є доцільними для подальшого впровадження в практику виховання лідерських якостей учнів, а також застосовані для розв'язання такої наукової проблеми, як розвиток репрезентативності та дієвості учнівського самоврядування.

Директор

Світлана ЗУБРИЦЬКА



**ОДЕСЬКА МІСЬКА РАДА  
ОДЕСЬКИЙ ЛІЦЕЙ «ЛІДЕР» ОДЕСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
(ОДЕСЬКИЙ ЛІЦЕЙ «ЛІДЕР»)**

вул. Маршала Малиновського, 29а, м. Одеса, 65059, тел.(048)764 12 31  
e-mail: lyceum\_lider\_odesa@ukr.net web: : https://l-leader.mrvo.od.ua код ЄДРПОУ: 20994876

*15.03.2024* № 01-29/ *98*

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
«Виховання лідерських якостей учнів основної школи  
у процесі е-партисипативного проєктування»  
Гриньової Марії Василівни,  
представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Педагогічний колектив Одеського ліцею «Лідер» Одеської міської ради брав участь у низці освітніх та методичних заходів КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», в ході яких були презентовані результати дисертаційного дослідження Гриньової Марії Василівни.

Педагог-організатор та класні керівники ліцею проходили підвищення кваліфікації за навчальними програмами курсів підвищення кваліфікації «Виховання лідерських якостей у підлітків засобами партисипативного проєктування» та «Учнівське самоврядування: моделюємо разом», систематично брали участь у Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку» та обласному семінарі-тренінгу «Учнівське самоврядування: стандарти репрезентативності та дієвості» та ін.

Практичне використання матеріалів дисертаційного дослідження М.В. Гриньової полягає у застосуванні методичних рекомендацій щодо реалізації педагогічних умов, необхідних для виховання лідерських якостей учнів, а саме: забезпечення суб'єктності учнів в громадському самоврядуванні в закладі освіти, здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів, організація цифрового простору взаємодії суб'єктів виховання.

Апробація результатів дисертаційного дослідження М.В. Гриньової свідчить про доцільність впровадження структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування у виховну практику закладів загальної середньої освіти. Результати дослідження можуть бути застосовані для розв'язання проблем розвитку репрезентативності учнівського самоврядування як складової шкільного самоврядування та здійснення виховного процесу в цифровому просторі.

Директор



Ірина БОЛГАРИНА



**ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ**

**«ОБ'ЄДНАННЯ «АГЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ»**  
вул. Лагерна, 38, м. Київ, Україна, 03113, офіс «КРОК», Код ЄДРПОУ 35649260  
тел. +38 095 330 92 69, факс + 38 044 456 08 14, <http://edudevelop.org.ua/>

07 березня 2024 року № 21

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
«Виховання лідерських якостей учнів основної школи  
у процесі е-партисипативного проектування»  
Гриньової Марії Василівни,  
представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Видана Гриньовій Марії Василівні в тому, що вона дійсно з 2016 року і по теперішній час співпрацює з громадською організацією «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики». Вона є координаторкою мережі Всеукраїнського проекту з громадянської освіти та політичної просвіти дітей та молоді «M18: Ми можемо більше!» на Одещині. Також Гриньова М. є експерткою, співавторкою методичних ресурсів, тренеркою навчальних програм з партисипації дітей та молоді Міжнародного проекту «Ми можемо більше! - Для активної громадянської участі молоді в Східній Європі».

У методичному посібнику для роботи з дітьми і молоддю «Партисипація дітей і молоді: міжнародний досвід та практичні рішення», написаному М. Гриньовою у співавторстві з В. Штанге, Ц. Тавшвадзе, А.Поповою, нею актуалізовано проблему розмежування партисипативних та соціальних проєктів, взято участь у розробленні структури та характеристики етапів управління партисипативним проєктом, описано окремі методи партисипації, що використовуються під час проведення заходів і проєктів із дітьми та молоддю.

Марія Гриньова є співавторкою та тренеркою програми підвищення кваліфікації педагогічних та інших працівників для роботи у закладах загальної середньої освіти за видом освітньої послуги «освітній проєкт» «Ефективні методики та технології розвитку партисипації учнів у житті школи та громади», програми підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників для роботи у закладах загальної середньої освіти (за видом освітньої послуги «тренінг») «Громадянська партисипація дітей та молоді».

Практичний досвід М. Гриньової щодо навчання педагогів модерувати планування, організацію та реалізацію партисипативних проєктів дітей та молоді з використанням універсального інструментарію та методів партисипативного проектування у фізичному просторі взаємодії був адаптований до цифрового простору та відображений у дисертаційному дослідженні під час розроблення та апробації структурно-функціональної моделі виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування. Наукові положення результатів дисертаційного дослідження Гриньової М.В. «Виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування» використані й будуть використовуватися в діяльності нашої громадської організації та закладів освіти, які беруть участь в освітніх проєктах Агенції.

Довідка видана за місцем вимоги.

Голова Правління Агенції  
доктор наук з державного управління,  
професор



Людмила ПАРАЦЕНКО



**ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ  
«РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УКРАЇНІ»**

17.04.2024 № 17-04/24-01

На № \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
«Виховання лідерських якостей учнів основної школи  
у процесі е-партисипативного проектування»  
Гриньової Марії Василівни,  
представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Видана Гриньовій Марії Василівні в тому, що вона дійсно співпрацює з громадською організацією «Розвиток громадянських компетентностей в Україні». З 2019 року по теперішній час вона є експерткою Компонента II «Розбудова демократичних освітніх структур» Швейцарсько-українського проекту DECIDE - «Децентралізація для розвитку демократичної освіти». Також Гриньова М. є співавторкою методичних ресурсів з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини, зі стратегічного розвитку закладів загальної середньої освіти; співрозробницею і тренеркою навчальних програм з громадянської освіти дітей і дорослих, розвитку демократичного врядування в закладах загальної середньої освіти.

Окремі теоретичні та практичні аспекти дисертаційного дослідження Гриньової М., пов'язані з функціонуванням на демократично-партисипативних засадах учнівського самоврядування як складової громадського самоврядування в закладі освіти та педагогічною модерацією учнівських проєктів, були використані в ході розроблення навчальної програми курсу за вибором для здобувачів освіти 8(9) класів закладів загальної середньої освіти (гриф МОН «Схвалено до використання в освітньому процесі», лист ІМЗО від 28.07.2022 № 22.1/12-Г-254). Гриньовою М. взято участь у напрацюванні концепції курсу, змісту та структури навчальної програми, забезпечено відображення педагогічного потенціалу курсу у вихованні лідерських якостей учнів через використання різних ресурсів партисипації в описі очікуваних результатів навчальної діяльності та орієнтовного тематичного змісту розділів курсу, дослідницького та соціальних проєктів. Гриньова М. взяла участь у розробленні комплексу методичних матеріалів для викладання курсу (навчально-методичний посібник для вчителя, учнівське портфоліо, проєктний конструктор) та проведенні навчання педагогічних працівників методиці викладання курсу, зокрема за умови організації освітнього процесу у цифровому просторі.

Довідка видана за місцем вимоги.

З повагою,  
менеджерка Проєкту DECIDE,  
заступник голови ГО «ДОККУ»

**Полторак В.В.**

ГО «Розвиток громадянських  
компетентностей в Україні»  
вул. Січових Стрільців, 77, каб. 514,  
м. Київ, 04053, Україна  
e-mail: info@doccu.in.ua  
www.doccu.in.ua



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА  
«ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ»**

вул. Митрополита Василя Липківського, 36, м. Київ, 03035, тел./факс: (044) 248-25-13

28.07.2022 № 22-1/12-П-254  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Громадянська організація  
«Розвиток громадянських  
компетентностей в Україні»

Про надання грифа «Схвалено для  
використання в освітньому процесі»

Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» інформує, що рішенням експертної комісії з громадянської освіти, правознавства, етики та курсів морального спрямування від 21 липня 2022 року (протокол № 6) навчальній програмі курсу за вибором «Навчаємось жити в громаді» для 8 (9) класу закладів загальної середньої освіти (авт. Гриньова М. В., Дятленко С. М.) надано гриф «Схвалено для використання в освітньому процесі», який зареєстрований у Каталозі надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам за № 3.0312-2022.

Під час видання навчального посібника на титульній сторінці або на обкладинці зазначається вид грифа, а дата надання грифа, номер протоколу засідання експертної комісії та порядковий номер у Каталозі вказуються на звороті титульної сторінки.

Г. в. о. директора

Юрій ЗАВАЛЕВСЬКИЙ



Продовження додатка Т



## CERTIFICATE

This is to certify that

**Mariia Hrynova**

born 01.01.1985 in Ukraine

Has successfully completed the training programme, its subsequent practical phase (moderators' training cycle) and has achieved the required level of knowledge and skills as a

### Trainer for Participation of Children and Young People

Mariia Hrynova participated in the "Train the Trainer" Training on Theory and Methodology on Participation of Children and Young People from 22. Sept – 27. Sept 2019 in Tbilisi, Georgia. As a part of the educational programme, Mrs. Hrynova developed and conducted the educational cycle consisting of three seminars for Moderators in the field of Participation of Children and Young People in Odessa, Ukraine in 2019-2020.

This training programme was implemented in the frame of the project "Make It Happen! Empowering Youth Participation in Eastern Europe". It was organized by the DRA e. V. in cooperation with the University Leuphana of Lüneburg and the Institute for Youth Welfare and Community Counselling.

Duration of the training programme: 150 hours.

The "Train the Trainer" Training was designed and led by Prof. Dr. Waldemar Stange / University Leuphana of Lüneburg. Co-moderation: Claudia Brunsemann and Jan Stange.

Leuphana Universität Lüneburg  
Projekt "JugendPolitikBeratung"  
Projektleitung: Prof. Dr. Waldemar Stange  
Universitätsallee 1  
21385 Lüneburg

Professor Dr. Waldemar Stange  
Leuphana University of Lüneburg



Roman Elsner  
Head of the Department Education/Youth, DRA e. V.

Berlin, 27.01.2021



# Certificate

**Mariia HRYNOVA**

TOOK PART IN THE COMPASS LONG-TERM TRAINING COURSE FOR TRAINERS IN HUMAN RIGHTS EDUCATION WITH YOUNG PEOPLE IN UKRAINE ORGANISED BY THE COUNCIL OF EUROPE AND THE MINISTRY OF YOUTH AND SPORTS OF UKRAINE IN 2019 AND 2020.

THE COURSE WAS A COMPLEMENTARY TRAINING TO SUPPORT THE IMPLEMENTATION OF THE COUNCIL OF EUROPE CHARTER ON EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP AND HUMAN RIGHTS EDUCATION IN UKRAINE THROUGH YOUTH WORK AND NON-FORMAL EDUCATION. THE ACTIVITY WAS LAUNCHED IN NOVEMBER 2019 WITH AN INITIAL TRAINING SEMINAR IN IRPIN, CONTINUED WITH E-LEARNING, PRACTICE PROJECTS IMPLEMENTATION AND MENTORING, AND WAS CONSOLIDATED WITH AN ONLINE SEMINAR IN NOVEMBER 2020. AN EVALUATION MEETING WAS HELD AT THE EUROPEAN YOUTH CENTRE BUDAPEST FROM 28 TO 30 AUGUST 2023.

Budapest, 30 August 2023



**Andriy Chesnokov**

Deputy Minister for Youth and Sports  
of Ukraine for European Integration



**Rui Gomes**

Head of Division  
Council of Europe





## СЕРТИФІКАТ

підтверджує, що

**Пані Марія Гриньова**

від 15 грудня 2020 р. до 30 квітня 2021 р. була учасником проекту "Ми будемо спільноту заради розвитку учнівського самоврядування в Україні".

У рамках проекту:

- взяла участь в онлайн-навчаннях (40 годин) для спеціалістів, які розробили "Хартію демократичного учнівського самоврядування в Україні",
- провела консультаційну зустріч щодо попередньо сформульованих керівних принципів роботи учнівського самоврядування,
- провела промоційну зустріч, під час якої презентувала розроблену у проект "Хартію демократичного учнівського самоврядування в Україні".

Ольга Напюнтек – Віце-голова правління

Проект „Ми будемо спільноту заради розвитку учнівського самоврядування в Україні” реалізувала Фондація Civis Polonus. Він фінансувався спільно з Фондацією Освіта для демократії, у рамках програми RITA – Зміни в регіоні, який фінансує Польсько-американська фундація свободи.

Фондація Civis Polonus  
Багателя, 10/36, 00-585 Варшава  
fundacja@civispolonus.org.pl



**Список публікацій за темою дисертації****Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*****Статті у наукових виданнях,******включених до переліку наукових фахових видань України:***

1. Ягоднікова В., Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерських якостей підлітків. *Молодь і ринок*. 2021. № 11. С. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.252827>.

2. Ягоднікова В., Гриньова М. Роль неформальної освіти у вихованні лідерських якостей підлітків. *Інноватика у вихованні*. 2021. Т. 2. № 13. С. 73–81. DOI: <https://doi.org/10.35619/iuu.v2i13.330>.

3. Гриньова М. Тлумачення поняття «лідерство» в сучасному дискурсі лідерології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. № 86. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.13>.

4. Гриньова М. Вимірювання рівня вихованості лідерських якостей учнів основної школи: критерії, показники, рівні. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 2. С. 675–683. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-675-683](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-675-683).

5. Гриньова М. Здійснення педагогічної модерації реалізації учнівських партисипативних проєктів як педагогічна умова виховання лідерських якостей. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 4. С. 176–186. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-176-187](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-176-187).

***Стаття у періодичному науковому виданні,******проіндексованому у базі даних Web of Science Core Collection:***

6. Hrynova M., Gollob R., Yahodnikova V. Participation in the context of developing pupils' leadership qualities on a humanistic and democratic basis. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2024. № 16 (1) С. 16–29. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/809/>.

### **Статті у наукометричних виданнях:**

7. Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерських якостей учнів: науково-нормативне підґрунтя та шкільна практика. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2022. № 2. С. 402–406. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16621>.

8. Гриньова М. Партисипативний підхід до виховання лідерів: реалії та перспективи шкільної практики. *Наша школа : науково-практичні студії*. 2023. № 1. С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1>.

### **Монографія:**

9. Ягоднікова В., Гриньова М. Демократичне лідерство в Новій українській школі: поцінування партисипації в початковій школі. *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід* : монографія. Умань: Сочінський М. М. [вид.], 2021. С. 149–180.

### **Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

10. Гриньова М. Інноваційна спрямованість діяльності учнівського самоврядування засобами електронної партисипації. *Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України* : зб. матер., м. Київ, 11 лют. 2021 р. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. С. 119–123.

11. Гриньова М. Демократичне лідерство у спільноті учнівської молоді засобами партисипативного проєктування. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 лют. 2021 р. Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 57–59.

12. Гриньова М. Лідер самому собі та академічна доброчесність : у фокусі відповідальна позиція до інтелектуальної власності. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи : 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19)* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 02 берез. 2021 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2021. С. 32–36.

13. Гриньова М. Мотивуюче до демократичного лідерства навчання учнівської молоді: настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”». *Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення* : матер. Всеукр. наук.-практ. конфер. з міжн. уч., м. Запоріжжя, 18–19 березн. 2021 р. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. № 1 (43). 2021. URL: [https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el\\_gurnal/pages/vip43.html](https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip43.html) (дата звернення: 01.02.2024).

14. Гриньова М. Розвиток лідерських якостей особистості через призму компетентнісного підходу НУШ. *Актуальні проблеми педагогічної науки в ХХІ столітті* : зб. тез доп. наук.-практ. конф. здобувачів вищ. освіти, м. Одеса, 24 берез. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2021. С. 20–24.

15. Гриньова М. Особистість-лідер як виховний ідеал Нової української школи. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матер. III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 14 трав. 2021 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович [Вид.], 2021. С. 399–404.

16. Гриньова М. Соціальне середовище, сприятливе для становлення позитивної «Я-особистості» підлітка: реалії сьогодення та перспективи. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи* : зб. наук. пр. Вип. 18., м. Одеса, 20 трав. 2021 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2021. С. 58–62.

17. Гриньова М. Виховання емпатії як лідерської якості особистості. *Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти : теорія та практика* : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Одеса, 23 лист. 2021 р. Одеса : [Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради], 2021. С. 13–18.

18. Гриньова М. Уміння лідера презентувати: оформлення мультимедійних презентацій – навичка чи проблема. *Звітна науково-практична конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України* : зб. матер., м. Київ, 10 лют. 2022 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. С. 20–22.

19. Гриньова М. Онлайн-воркшоп як форма організації партисипативної проєктної діяльності підлітків. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2022 (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення)* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 03 берез. 2022 р. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. С. 12–16.

20. Гриньова М. Науково-нормативна дилема довкола понять «лідерство» та «керівництво»: лідер чи керівник учнівського самоврядування. *Актуальні проблеми педагогічної освіти в XXI столітті* : матер. II Наук.-практ. онлайн-конф. для здобувачів вищ. освіти та молодих вчен., м. Одеса, 24 берез. 2022 р. Одеса : КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2022. С. 22–25.

21. Гриньова М. Здатність до інтелектуального лідерства як характеристика успішної особистості. *Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції* : тези доп. та стат. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 30 берез. 2022 р. Вінниця : Вінницький кооперативний інститут, 2022. С. 91–92.

22. Гриньова М. Курси за вибором для учнів підліткового віку як засіб формування молодіжного громадського лідерства. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 трав. 2022 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович [Вид.], 2022. С. 232–235.

23. Гриньова М. Демократичне лідерство як ресурс реінтеграції організаційних команд в умовах війни. *Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики* : матер. Всеукр. наук. конф. молодих вчених, м. Одеса, 02 груд. 2022 р. Одеса : [Одеська обласна державна адміністрація], 2022. С. 46–50.

24. Гриньова М. Особливості дистанційної форми організації виховного процесу у ЗЗСО під час війни. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни)* : зб. матер. всеукр. наук.-практ. семін., м. Київ, 21 берез. 2023 р. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С. 61–64.

25. Гриньова М. Застосування технології SMARTцілей в управлінні

освітніми проєктами. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку* : матер. V Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 19 трав. 2023 р. Одеса : [Б. в.], 2023. С. 260–263.

26. Гриньова М. Особливості виховання в учнів культури поведінки у цифровому просторі взаємодії. *Соціальна відповідальність людства в контексті аксіологічних трансформацій* : матер. всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 верес. 2023 р. Одеса : Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради, 2023. С. 19–21.

27. Гриньова М. Актуалізація потреби педагогічного супроводу саморозвитку учнів підліткового віку в науковому дискурсі. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 05–06 жовт. 2023 р. Тернопіль : [Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти], 2023. С. 76–77.

28. Гриньова М. Відкритий дискурс довкола технологій в освіті. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності* : матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Херсон, 05–06 жовт. 2023 р. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. С. 53–56.

29. Гриньова М. Взаємозв'язок ключових понять понятійного поля лідерології. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті* : зб. матер. III Регіональної наук.-практ. конф. здоб. вищ. освіти та молод. науковців, м. Одеса, 17 жовт. 2023 р. Одеса : [Б. в.], 2023. С. 8–11.

30. Gollob R., Hrynova M. Feedback as a professional competence component of a teacher/facilitator in participatory student projects. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика* : матер. міжн. наук.-практ. конф., м. Одеса, 10 лист. 2023 р. Одеса : [КЗВО «Одеська академія неперервної освіти»], 2023. С. 27–29.

### **Праці, які додатково відображають результати дисертації**

31. Партисипація дітей і молоді : міжнародний досвід та практичні рішення : метод. посіб. для роботи з дітьми і молоддю / В. Штанге, М. Гриньова та ін. Берлін :

Спілка DRA e. V., 2020. 220 с.

32. Хартія демократичного учнівського самоврядування в Україні / М. Гриньова та ін. Варшава : Польсько-укр. проєкт «Ми будуємо спільноту задля учн. самоврядування в Україні», 2021. 9 с.

33. Гриньова М., Дятленко С. Навчальна програма курсу за вибором для учнів 8(9) класів закладів загальної середньої освіти «Навчаємось жити в громаді» (Гриф МОН «Схвалено до використання в освітньому процесі», лист ІМЗО від 28.07.2022 № 22.1/12-Г-254).

34. Гриньова М. Твір науково-освітнього характеру «Методична розробка «Настільна гра з партисипативним тлом «Школа “Дія”»». Свідоцтво № 118616. Дата реєстрації: 2 травня 2023 р.

35. Гриньова М. Виховання майбутніх лідерів і лідерок громад: партисипативні підходи в освіті. *Колекція освітніх практик закладів вищої освіти в Україні у галузі молодіжної роботи, що базується на підходах та стандартах Ради Європи. 2024. Проєкт Ради Європи «Молодь за демократію в Україні : Фаза III». С. 73–76.*

**Відомості про апробацію результатів дослідження***Науково-практичні конференції міжнародного рівня:*

1. Міжнародна науково-практична конференція «Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення» (м. Дніпро, 12 лютого 2021 р., публікація тез у збірнику матеріалів конференції).
2. XVIII Міжнародна науково-практична конференція «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (м. Одеса, 21 травня 2021 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).
3. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції» (м. Вінниця, 30 березня 2022 р., публікація тез у збірнику матеріалів конференції).
4. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності» (м. Херсон, 05–06 жовтня 2023 р., публікація тез у збірнику матеріалів конференції).
5. VI Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (м. Тернопіль, 05–06 жовтня 2023 р., публікація тез у збірнику матеріалів конференції).
6. Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика» (м. Одеса, 20 листопада 2023 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

*Науково-практичні конференції всеукраїнського рівня:*

7. Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (м. Київ, 11 лютого 2021 р., публікація тез у збірнику матеріалів конференції).
8. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення» (м. Запоріжжя, 18-19 березня 2021 р., публікація матеріалів в електронному збірнику наукових праць).
9. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічна наука і освіта в

## Продовження додатка Ф

сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (м. Одеса, 14 травня 2021 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

10. Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія та практика» (м. Одеса, 23 листопада 2021 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

11. Звітна науково-практична конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України (м. Київ, 10 лютого 2022 р., публікація тез у збірнику матеріалів конференції).

12. V Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики» (м. Суми, 17 травня 2022 р., усна доповідь).

13. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (м. Одеса, 20 травня 2022 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

14. Всеукраїнська наукова конференція молодих вчених «Проблеми розвитку суспільства та держави» (м. Одеса, 02 грудня 2022 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

15. V Всеукраїнська науково-практична конференція за міжнародної участі «Педагогічна наука і освіта в сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (м. Одеса, 19 травня 2023 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

16. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціальна відповідальність людства в контексті аксіологічних трансформацій» (м. Одеса, 20 вересня 2023 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

*Науково-практичні конференції регіонального рівня:*

17. Перша науково-практична конференція здобувачів вищої освіти «Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті» (м. Одеса, 24 березня 2021 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

## Продовження додатка Ф

18. Обласна науково-практична конференція «Учнівське самоврядування на засадах державно-громадського управління: досвід, нові виклики, перспективи» (м. Одеса, 18 травня 2021 р., усна доповідь).
19. Обласна науково-практична конференція «Архітектоніка освіти регіону: реалії, проблеми, стратегічний рух» (м. Одеса, 11 листопада 2021 р., усна доповідь).
20. Друга Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих вчених «Актуальні проблеми педагогічної науки в ХХІ столітті» (м. Одеса, 24 березня 2022 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).
21. III Обласна науково-практична конференція «Позашкільна освіта регіону: досвід, проблеми, виклики» (м. Одеса, 20 вересня 2022 р., усна доповідь).
22. IV Обласна науково-практична конференція «Позашкільна освіта регіону: досвід, проблеми, виклики» (м. Одеса, 21 вересня 2023 р., усна доповідь).
23. III Регіональна науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих вчених «Актуальні проблеми педагогічної науки в ХХІ столітті» (м. Одеса, 17 жовтня 2023 р., доповідь з публікацією тез у збірнику матеріалів конференції).

*Науково-практичні семінари усеукраїнського рівня:*

24. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19)» (м. Київ, 02 березня 2021 р., публікація тез у збірнику матеріалів семінару).
25. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2022 (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення)» (м. Київ, 03 березня 2022 р., публікація тез у збірнику матеріалів семінару).
26. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни)» (м. Київ, 21 березня 2023 р., публікація тез у збірнику матеріалів семінару).