

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КУЗІВ ОКСАНА ОРЕСТІВНА

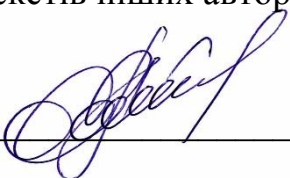
УДК 37.07:373.5.017.4

ДИСЕРТАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО
САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

011 – освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

 О. О. Кузів

Науковий керівник: Тимошко Ганна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор.

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Кузів О. О. Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2026.

Зміст анотації

У дослідженні здійснено комплексний аналіз сучасного стану управлінського забезпечення розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти. Розроблено та науково обґрунтовано структурно-функціональну модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, визначено організаційно-педагогічні умови й технологічний інструментарій її реалізації, здійснено дослідно-експериментальну перевірку результативності моделі та подано методичні рекомендації для керівників закладів освіти, управлінських команд і педагогічних колективів.

У першому розділі «Теоретичні основи управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти» розкрито управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді як психолого-педагогічну та управлінську проблему, проаналізовано наукові джерела й уточнено зміст ключових понять дослідження.

Громадянське самоствердження учнівської молоді визначено як інтегративне особистісне утворення та динамічний процес становлення особистості як активного суб'єкта громадянських відносин, що виявляється в усвідомленні власної належності до української держави і громадянської спільноти, прийнятті демократичних та національно-патріотичних цінностей, готовності до відповідальної діяльності, участі в суспільному житті та здатності реалізовувати громадянську позицію в інтересах громади та суспільства.

Уточнено сутність поняття «управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти»

Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти – це цілеспрямована, системно організована й науково обґрунтована діяльність учасників освітнього процесу, спрямована на проєктування і підтримку ціннісно насиченого, психологічно безпечного та соціально активного освітнього середовища, що забезпечує розвиток громадянського самоствердження здобувачів освіти, засвоєння системи демократичних цінностей, набуття досвіду відповідальної участі в суспільному житті та становлення здатності до свідомого самоствердження в умовах демократичного суспільства й захисту Батьківщини.

Проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід громадянської освіти, демократичного виховання, учнівської участі, волонтерства, соціального проєктування та партнерської взаємодії закладу освіти з громадою. Установлено, що спільними для сучасних підходів є орієнтація на розвиток активної громадянської позиції, критичного мислення, демократичної участі, соціальної відповідальності, громадянської активності, солідарності та здатності до конструктивної взаємодії в суспільстві в умовах суспільних змін і системних викликів.

У другому розділі «Методологічні засади управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти» обґрунтовано наукові підходи, принципи, методи та критеріально-рівневі характеристики досліджуваного процесу. Методологічне підґрунтя дослідження становлять системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, середовищний, гуманістичний, суб'єкт-суб'єктний, партисипативний та безпековий підходи, на основі яких виокремлено п'ять структурно-змістових компонентів громадянського самоствердження учнівської молоді: когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний.

Розроблена структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді охоплює шість взаємопов'язаних блоків: концептуально-цільовий, теоретико-методологічний,

суб'єктно-управлінський, змістово-технологічний, організаційно-педагогічний та діагностико-результативний. Системоутворювальним суб'єктом реалізації моделі визначено керівника закладу освіти, який через управлінську команду, педагогічний колектив, учнівське самоврядування, батьківську спільноту і партнерів громади забезпечує цілісність виховної політики закладу освіти.

Визначено та схарактеризовано організаційно-педагогічні умови реалізації моделі: створення ціннісно насиченого та психологічно безпечного освітнього середовища; розвиток партнерської взаємодії між школою, сім'єю і громадою; залучення учнівської молоді до реальних громадянських практик; підготовку педагогічного колективу до підтримки громадянського самоствердження здобувачів освіти; системний моніторинг результатів громадянського розвитку. Технологічний інструментарій охоплює соціальне проектування, симуляційні практики, дебати, волонтерські ініціативи, учнівське самоврядування, цифрові інструменти громадянської участі, супервізійні та рефлексивні практики.

У третьому розділі «Експериментальна перевірка результативності структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти» представлено організацію, методику та результати педагогічного експерименту. Дослідно-експериментальна робота охоплювала констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Загальна вибірка становила 504 особи із шести закладів загальної середньої освіти: 240 учнів-лідерів учнівського самоврядування 6–9 класів, 120 педагогічних працівників, 120 батьків та 24 представники управлінських команд. Заклади освіти було розподілено на експериментальну та контрольну групи по три заклади в кожній.

На констатувальному етапі статистично значущих відмінностей між експериментальною і контрольною групами не виявлено, що підтверджено χ^2 -критерієм Пірсона ($\chi^2 = 1,84$, $p > 0,05$). В закладах експериментальної групи впроваджувалася структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді; заклади контрольної групи працювали в умовах традиційної управлінської практики. Принцип тріангуляції

даних забезпечував зіставлення позицій керівників, педагогів, учнів і батьків як незалежних респондентів.

Результати контрольного етапу засвідчили позитивну динаміку розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в експериментальних закладах освіти. Статистично підтверджено результативність упровадження моделі: $\chi^2 = 13,02$, $p < 0,001$; d Коена = 0,78. Найвиразнішу динаміку зафіксовано за показником діяльнісного компонента, що підтверджує ефективність залучення учнів до реальних громадянських практик, соціального проєктування, волонтерської діяльності, учнівського самоврядування та рефлексивного осмислення власного громадянського досвіду.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано в контексті управління закладом загальної середньої освіти цілісний комплекс змісту, форм, методів, технологій та організаційно-педагогічних умов управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді; уточнено дефініцію поняття «управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти»; розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено структурно-функціональну модель управління цим процесом; визначено критеріальний апарат оцінювання результативності управлінської діяльності за ціннісно-мотиваційним, когнітивно-компетентнісним, організаційно-діяльнісним і результативно-моніторинговим критеріями з партисипативним виміром.

Удосконалено управлінські підходи до організації виховної діяльності в закладі освіти через використання симуляційних технологій, соціального проєктування, цифрових інструментів громадянської участі, дебрифінгу та супервізії. Подальшого розвитку набули положення теорії управління освітою щодо громадянського самоствердження учнівської молоді як суб'єктно-діяльнісного феномену, становлення якого відбувається на перетині когнітивного пізнання, ціннісно-ідентифікаційного самовизначення, емоційного переживання, діяльнісної причетності до громадянської спільноти та рефлексивного осмислення власної позиції.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості безпосереднього впровадження розробленої структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в практику діяльності закладів загальної середньої освіти, що дає змогу управлінській команді системно впливати на процес громадянського становлення учнів, поєднуючи цілі, зміст, форми діяльності, організаційно-педагогічні умови, технологічний інструментарій і моніторинг результатів.

За результатами дослідження створено методичний кейс, що містить діагностичний інструментарій, анкети, критерії, показники, рівневі характеристики, технологічні картки симуляційних ігор, соціального проєктування, дебрифінгу та супервізії. Підготовлено методичні рекомендації для керівників закладів освіти, заступників директорів, педагогів і класних керівників щодо створення освітнього середовища, яке стимулює лідерські якості, соціальну відповідальність і громадянську активність учнів.

Особливу практичну цінність становлять авторські розробки, створені в межах дослідження та апробовані в умовах реального освітнього процесу. Автором розроблено та впроваджено авторську навчальну програму галузевого гуртка «Школа громадянської мужності», що є цілісним курсом позашкільної освіти, спрямованим на поступальний розвиток усіх компонентів громадянського самоствердження учнів, створено дидактичну історико-патріотичну гру «Орбіта громадянськості» – оригінальний інтерактивний інструмент формування громадянської ідентичності, ціннісних орієнтацій і діяльнісної позиції учнів, що має відповідне авторське положення та може тиражуватися для використання в закладах загальної середньої освіти різних регіонів України. Крім того, автором ініційовано та реалізовано соціальний проєкт «Вартові України» – серія зустрічей-діалогів здобувачів освіти з ветеранами, захисниками та захисницями України як модель партнерства школи з громадою та волонтерський проєкт «Сиріус», що передбачає відвідування військового шпиталю та забезпечує формування реального досвіду громадянської дії та соціальної відповідальності. Усі зазначені авторські розробки є не запозиченими чи адаптованими, а оригінально створеними

в межах дисертаційного дослідження, що підтверджує їхній самостійний науково-практичний внесок у розвиток теорії та практики громадянського виховання.

Матеріали дослідження можуть бути використані при розробленні стратегій розвитку закладів освіти, програм виховної діяльності, діяльності учнівського самоврядування, гурткової роботи, волонтерських і соціальних проєктів, у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також органами управління освітою при формуванні регіональних програм громадянського та національно-патріотичного виховання.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, волонтерство, громадянська активність, громадянська освіта, національна ідентичність, медіаграмотність, організаційно-педагогічні умови, педагогіка партнерства, самоідентифікація особистості, смисложиттєві цінності, солідарність структурно-функціональна модель, рефлексія, управління закладом загальної середньої освіти, учнівська молодь.

ANNOTATION

Kuziv, O. O. Managing the Development of Civic Self-Assertion Among Students in General Secondary Education Institutions. – Qualification scientific work in manuscript form.

Dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 «Educational, Pedagogical Sciences» – State Higher Education Institution «University of Educational Management» of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

Annotation content

The dissertation provides a comprehensive analysis of the current state of management support for the development of civic self-assertion among students in general secondary education institutions. A structural-functional model for managing this process has been developed and scientifically substantiated; organizational and pedagogical conditions and technological tools for its implementation have been

identified; the effectiveness of the model has been experimentally verified; and methodological recommendations for school leaders, management teams and teaching staff have been prepared.

The first chapter, «Theoretical Foundations of Managing the Development of Civic Self-Assertion Among Students in General Secondary Education Institutions», examines the research problem as a psychological, pedagogical and managerial issue, analyzes relevant scholarly sources and clarifies the key concepts of the study. Civic self-assertion among students is defined as an integrative personal formation and, at the same time, a dynamic process of becoming an active subject of civic relations. It is manifested in awareness of belonging to the Ukrainian state and civic community, acceptance of democratic and national-patriotic values, readiness for responsible civic activity, participation in public life, and the ability to implement one's civic position in the interests of the state, the community and society.

This study analyzes domestic and international experiences in civic education, democratic education, student participation, volunteerism, social project development, and partnerships between educational institutions and the community. It has been established that common features of contemporary approaches include a focus on developing active citizenship, critical thinking, democratic participation, social responsibility, civic engagement, solidarity, and the ability to engage in constructive interaction within society amid social change and systemic challenges.

The second chapter, «Methodological Foundations for Managing the Development of Civic Self-Assertion Among Students in General Secondary Education Institutions», substantiates the scientific approaches, principles, methods and criteria-level characteristics of the process under study. The methodological basis of the research includes systemic, personality-oriented, competence-based, activity-based, axiological, environmental, humanistic, subject-subject, participatory and safety-oriented approaches. On this basis, five structural and content components of civic self-assertion are identified: cognitive, value-identification, emotional-motivational, activity-based and reflective.

The developed structural-functional model comprises six interrelated blocks: conceptual-target, theoretical-methodological, subject-management, content-

technological, organizational-pedagogical and diagnostic-resultative. The head of the general secondary education institution is defined as the system-forming subject of the model implementation. Through the management team, teaching staff, student self-government, parent community and community partners, the school leader ensures the integrity of the educational policy of the institution.

The organizational and pedagogical conditions of the model implementation include the creation of a value-rich and psychologically safe educational environment; the development of partnership interaction between school, family and community; the involvement of students in real civic practices; the preparation of teaching staff to support students' civic self-assertion; and systematic monitoring of civic development outcomes. The technological toolkit includes social project work, simulation practices, debates, volunteering initiatives, student self-government, digital tools for civic participation, debriefing, supervision and reflective practices.

The third chapter, «Experimental Verification of the Effectiveness of the Structural-Functional Model for Managing the Development of Civic Self-Assertion Among Students in General Secondary Education Institutions», presents the organization, methodology and results of the pedagogical experiment. The experimental work included diagnostic, formative and control stages. The total sample consisted of 504 participants from six general secondary education institutions: 240 student leaders of student self-government in grades 6–9, 120 teachers, 120 parents and 24 representatives of management teams. The institutions were divided into experimental and control groups, three schools in each group.

At the descriptive stage, no statistically significant differences were found between the experimental and control groups, as confirmed by Pearson's χ^2 test ($\chi^2 = 1.84$, $p > 0.05$). In the institutions of the experimental group, a structural-functional model of managing the development of civic self-assertion among students was implemented; the institutions of the control group operated under traditional management practices. The principle of data triangulation ensured the comparison of the positions of administrators, teachers, students, and parents as independent respondents.

The results of the control phase demonstrated positive dynamics in the development of civic self-assertion among students in the experimental educational institutions. The effectiveness of the model's implementation was statistically confirmed: $\chi^2 = 13.02$, $p < 0.001$; Cohen's $d = 0.78$. The most pronounced dynamics were recorded in the activity-based component, confirming the effectiveness of engaging students in real civic practices, social planning, volunteer activities, student self-governance, and reflective analysis of their own civic experiences.

The scientific novelty of the results lies in the fact that, for the first time in the context of managing a general secondary education institution, a holistic set of content, forms, methods, technologies and organizational-pedagogical conditions for managing the development of civic self-assertion among students has been scientifically substantiated; the definition of the key concept has been clarified; a structural-functional model has been developed, theoretically substantiated and experimentally verified; and a criteria-based framework for evaluating the effectiveness of management activity has been defined according to value-motivational, cognitive-competence, organizational-activity and result-monitoring criteria with a cross-cutting participatory dimension.

The practical significance of the results lies in the possibility of directly implementing the developed structural-functional model for managing the development of civic self-affirmation among students in the practice of general secondary education institutions, which enables the administrative team to systematically influence the process of students' civic development by combining goals, content, forms of activity, organizational and pedagogical conditions, methodological tools, and outcome monitoring.

Based on the research findings, a methodological case study was developed, containing diagnostic tools, questionnaires, criteria, indicators, level-based characteristics, and methodological guides for simulation games, social project design, debriefing, and supervision. Methodological recommendations have been prepared for school administrators, assistant principals, teachers, and homeroom teachers on creating an educational environment that fosters leadership qualities, social responsibility, and civic engagement among students.

The author's original developments, created as part of this research and tested in real-world educational settings, are of particular practical value. The author has developed and implemented an original curriculum for the «School of Civic Courage» subject-specific club, which is a comprehensive extracurricular education course aimed at the progressive development of all components of students' civic self-affirmation, and has created a didactic historical-patriotic game called "Orbit of Citizenship" — an original interactive tool for shaping students' civic identity, value orientations, and active civic stance, which has been officially registered and can be replicated for use in general secondary schools across various regions of Ukraine. Additionally, the author initiated and implemented the social project «Guardians of Ukraine» – a series of meetings of dialogues between students and veterans and defenders of Ukraine as a model of partnership between schools and the community and the «Sirius» volunteer project, which involves visits to a military hospital and provides students with real-world experience in civic action and social responsibility. All of the author's developments mentioned above are not borrowed or adapted but were originally created as part of the dissertation research, which confirms their independent scientific and practical contribution to the development of the theory and practice of civic education.

The findings of this study can be used in developing strategies for the development of educational institutions, programs for educational activities, student self-government initiatives, extracurricular activities, volunteer and social projects, and in the professional development of teaching staff, as well as by education authorities in the formulation of regional programs for civic and national-patriotic education.

Keywords: military-patriotic education, volunteerism, civic engagement, civic education, national identity, media literacy, organizational and pedagogical conditions, partnership pedagogy, personal self-identification, life values, solidarity, structural-functional model, reflection, management of general secondary education institutions, students.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Наукові праці, які відображають основні наукові результати дисертації
Статті у наукових фахових виданнях України

(які входять до переліку МОН)

1. Тимошко Г. М., Кузів О. О. Сутнісна структура поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» в контексті управління його розвитком. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 8(16). С. 282–294. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-282-294](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-282-294) (Особистий внесок здобувача полягає у визначенні сутнісної структури поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді», обґрунтуванні його компонентного складу та характеристики кожного з компонентів у контексті управління розвитком цього феномена в закладі загальної середньої освіти. Здобувачем здійснено аналіз наукових підходів до трактування досліджуваного поняття та сформульовано власне визначення).

2. Кузів О. О. Методичний інструментарій управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в сучасному закладі загальної середньої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 9(39). С. 1343–1357. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1343-1357](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1343-1357)

3. Кузів О. О. Сучасні наукові погляди на зміст формування громадянського самоствердження здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 5(47) С. 3851–3864 [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47))

Колективна монографія

4. Кузів О. О. Вплив професійної мобільності управлінської команди закладів загальної середньої освіти на розвиток національного самоствердження учнівської молоді. *Професійна мобільність учасників освітнього процесу в умовах реформування вищої освіти* : кол. монографія. Київ : ГО «МНГ», 2025. 615 с. С. 388–411. <https://doi.org/10.56287/8285-52-4>

Статті у виданнях, що індексуються у міжнародних наукометричних базах

5. Tretiak O., Smolnykova H., Yakunin Y., Shopina M., Tsybul'ska S., Kuziv O. Dialogue-Interaction-Respect as key elements of pedagogical partnership and their

significance for the development of teachers' competence. *International Journal of Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 17. P. 118–127. <https://doi.org/10.46300/9109.2023.17.13> Web of Science. (Особистий внесок здобувача полягає у безпосередній участі в організації та проведенні емпіричного дослідження, інтерпретації його результатів та формулюванні практичних рекомендацій щодо впровадження принципів педагогіки партнерства в освітній процес закладів загальної середньої освіти).

6. Bekh I., Ivanchuk M., Kocherga O., Tretiak O., Kuziv O. The role of collective reflection in the formation of group identity in the school environment. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2025. Vol. 19. No. 4. P. 2149–2158. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i4.22212> Scopus. (Особистий внесок здобувача полягає у проведенні емпіричного дослідження на базі школи № 132 м. Києва; забезпеченні організаційних та матеріальних ресурсів для проведення діагностики молодших школярів; куруванні зібраних діагностичних даних; участі у написанні первинного варіанту тексту статті; рецензуванні та редагуванні остаточного варіанту рукопису).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

(публікації в інших наукових виданнях та матеріалах науково-практичних конференцій, праці, які відображають основні наукові результати дисертації)

7. Кузів О. О. Розвиток комунікативної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в умовах управлінської взаємодії. *Позиціонування закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту*: матеріали Всеукраїнського науково-методологічного семінару, 29 жовтня 2021 р. Київ – Бориспіль : ДЗВО «Університет менеджменту освіти». 2021. 243 с. С. 90–96. URL: <http://umo.edu.ua/materialikonferencij-nimp>

8. Кузів О. О. Управління процесом громадянського самоствердження учнівської молоді в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Scientific development in a changing world*: The 6th International scientific and practical conference, June 8-10, 2026. SPC “Sciconf.com.ua”. Lviv, Ukraine. 2026. С. 489–495.

9. Кузів О. О. Проблема громадянського самоствердження учнівської молоді крізь призму національно-патріотичного виховання. *Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions* : Proceedings of the 7-th International Scientific and Practical Internet Conference, June 4-5, 2026. Dnipro, Ukraine. 2026. P. 144–147.

10. Кузів О. О. Учніське самоврядування як чинник громадянського самоствердження здобувачів загальної середньої освіти. *Synergy of Knowledge: Innovations at the Intersection of Disciplines* : Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference, June 11–12, 2026. Dnipro : FOP Marenichenko V. V., 2026. С. 156–158.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	17
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	28
1.1 Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема	28
1.2 Сутність, структура та зміст розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти у науковому дискурсі	58
1.3 Аналіз стану сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід	93
Висновки до першого розділу	134
РОЗДІЛ 2 МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	137
2.1 Наукові підходи, принципи, методи та критеріально-рівневі характеристики управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти	137
2.2 Обґрунтування структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти	203

2.3 Організаційно-педагогічні умови та технології управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти	230
Висновки до другого розділу	245
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	249
3.1 Організація та методика експериментального впровадження структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти	249
3.2 Узагальнення результатів експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти	297
3.3 Методичні рекомендації щодо вдосконалення управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти	318
Висновки до третього розділу	341
ВИСНОВКИ	343
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	348
ДОДАТКИ	369

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

«Вартові України»	–	Авторський виховний проєкт із залученням ветеранів (ЗЗСО № 36, Київ);
ВПО	–	Внутрішньо переміщені особи;
ВРУ	–	Верховна Рада України;
Держстандарт-2020	–	Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова КМУ № 898, 2020);
ДЗВО «УМО» НАПН України	–	Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України;
ДСЯО	–	Державна служба якості освіти України;
ЕГ	–	Експериментальна група;
ЄС	–	Європейський Союз;
ЗЗМЯПО	–	Загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти;
ЗЗСО	–	Заклад загальної середньої освіти;
ЗДНВР	–	Заступник директора з навчально-виховної роботи;
ЗСУ	–	Збройні Сили України;
ІМЗО	–	Інститут модернізації змісту освіти;
КГ	–	Контрольна група;
КМ / КМУ Постанова	–	Постанова Кабінету Міністрів України;
КМУ	–	Кабінет Міністрів України;
МАН	–	Мала академія наук України;
МОН	–	Міністерство освіти і науки України;
УЦОЯО	–	Український центр оцінювання якості освіти;
ІПВ НАПН України	–	Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;
НАПН України	–	Національна академія педагогічних наук України;
НУШ	–	Нова українська школа;
НУШ Концепція	–	Концепція «Нова українська школа» (2016);
РЄ	–	Рада Європи;
«Школа громадянської мужності»	–	Авторська навчальна програма галузевого гуртка (68 год., ІМЗО);
ЮНІСЕФ	–	Дитячий фонд ООН (United Nations Children's Fund);
ICCS	–	International Civic and Citizenship Education Study (Міжнародне дослідження громадянської та громадянсько-громадянської освіти);
IEA	–	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень);
PISA	–	Programme for International Student Assessment (Міжнародна програма оцінювання учнів);
r Пірсона	–	Коефіцієнт кореляції Пірсона;
t-критерій	–	Критерій Стюдента для визначення достовірності відмінностей між групами;
χ^2	–	Критерій хі-квадрат для перевірки статистичних гіпотез;
σ	–	Стандартне відхилення;
$\bar{x}$	–	Середнє арифметичне значення.

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. В умовах повномасштабної збройної агресії росії проти України особливої актуальності набуває проблема цілеспрямованого управлінського забезпечення громадянського самоствердження учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти. Школа в сучасних умовах виконує не лише освітню, а й державотворчу, консолідаційну та соціально-виховну функції, оскільки саме в освітньому середовищі формуються громадянська ідентичність, ціннісна стійкість, відповідальність, здатність до соціальної взаємодії та готовність молоді людини діяти в інтересах демократичного українського суспільства.

Воєнні та повоєнні виклики актуалізують потребу в такій моделі управління закладом освіти, яка не обмежується організацією окремих виховних заходів, а забезпечує цілісне освітнє середовище для розвитку громадянської суб'єктності учнів. У цьому контексті громадянське самоствердження постає як важливий результат виховної та управлінської діяльності в закладі загальної середньої освіти, оскільки охоплює усвідомлення учнем власної належності до держави і громади, прийняття демократичних і національно-патріотичних цінностей, готовність до відповідальної участі в суспільному житті та здатність до рефлексивного осмислення власної громадянської позиції.

Нормативно-правове підґрунтя досліджуваної проблеми становлять Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про освіту у сфері національної безпеки та оборони», Державний стандарт базової середньої освіти, Концепція «Нова українська школа», Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, а також інші стратегічні документи, що визначають формування громадянської відповідальності, національної ідентичності, демократичної культури, соціальної активності та готовності до відповідальної дії як пріоритети сучасної освітньої політики.

Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді потребує переосмислення традиційних підходів до виховної діяльності. Якщо в попередніх моделях управління розвитком переважали директивність,

формалізованість і орієнтація на відтворення заданих норм, то сучасна школа має функціонувати на засадах партнерства, демократичної участі, педагогіки довіри, психологічної безпеки, відкритості до ініціативи учнів і взаємодії з громадою. Відповідно управління розглядається не як адміністративний контроль за виконанням заходів, а як координувальна, стимулювальна та розвивальна діяльність, спрямована на створення умов для громадянського становлення здобувачів освіти.

Проблематика управління розвитком особистості, освітнього середовища й виховної системи закладу освіти розкривається у працях Т. Волотовської, М. Дяченко, Г. Єльнікової, Г. Кравченко, В. Кременя, В. Маслова, О. Мармази, Т. Махині, Н. Приходькіної, Т. Рожнової, З. Рябової, Т. Сорочан, Г. Тимошко та інших дослідників. У цих наукових напрацюваннях обґрунтовано положення про те, що ефективність управління закладом освіти залежить від здатності керівника формувати ціннісно орієнтоване середовище, підтримувати професійний розвиток педагогів, координувати взаємодію суб'єктів освітнього процесу та забезпечувати якість освітніх результатів.

Теоретико-методологічні засади громадянського, морального та національно-патріотичного виховання учнівської молоді висвітлено у працях І. Бежа, М. Боришевського, К. Журби, О. Пометун, Р. Сойчук, О. Сухомлинської, В. Тернопільської, Г. Тимошко та інших учених. У зарубіжному науковому дискурсі вагомими для дослідження є ідеї демократичної школи Дж. Дьюї, активного громадянства Б. Крика, критичного громадянства Дж. Вестхаймера і Дж. Кейна, розподіленого лідерства Дж. Спіллана, компетентностей для демократичної культури Ради Європи та підходів до глобальної громадянської освіти ЮНЕСКО.

Попри значну кількість досліджень, присвячених громадянській освіті, громадянській компетентності, національній ідентичності, патріотичному вихованню та освітньому менеджменту, проблема саме управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти залишається недостатньо розробленою. У практиці закладів освіти досі

простежується розрив між задекларованими ціннісними орієнтирами та реальним досвідом громадянської участі здобувачів освіти. Часто виховна робота зводиться до епізодичних заходів, звітних активностей, тематичних бесід або формальних акцій, проте громадянське самоствердження потребує системної, діяльнісної, партисипативної та рефлексивної організації освітнього процесу.

Актуальність досліджуваної проблеми посилюється необхідністю розв'язання таких суперечностей:

- між суспільним запитом на формування активного, відповідального й громадянсько зрілого здобувача освіти та збереженням у частині закладів освіти авторитарних або формалізованих управлінських практик, що обмежують учнівську ініціативу;

- між потребою учнівської молоді в реальному соціальному досвіді та переважно теоретичним характером громадянської освіти в межах урочної й позаурочної діяльності;

- між потенціалом цифрових інструментів, учнівського самоврядування, волонтерства, соціального проєктування та недостатнім використанням їх в управлінській практиці закладів освіти;

- між наявністю теоретичних напрацювань щодо громадянського виховання та недостатньою розробленістю технологічного та діагностичного забезпечення управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

Зазначені суперечності, актуальність проблеми, її суспільна значущість, недостатня теоретико-методологічна розробленість в освітньому менеджменті та потреби практики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконано відповідно до наукової теми «Трансформація професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (реєстраційний номер 0120U104637, дата реєстрації – 30.10.2020 р.). Тему

дисертації затверджено Вченою радою ДЗВО «Університет менеджменту освіти» 17 січня 2024 року, протокол № 3.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування та експериментальна перевірка результативності структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

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

1. Розкрити теоретичні аспекти управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

2. Здійснити комплексний аналіз сучасного стану управлінського забезпечення розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

3. Розробити та науково обґрунтувати структурно-функціональну модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

4. Визначити та схарактеризувати організаційно-педагогічні умови й технологічний інструментарій управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

5. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку результативності структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти та розробити відповідні методичні рекомендації.

Об'єкт дослідження – управлінська діяльність у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – зміст, форми та методи управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації визначених завдань застосовано комплекс взаємопов'язаних методів:

– *теоретичні* – аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення філософської, психолого-педагогічної, управлінської й методичної літератури з метою уточнення понятійно-термінологічного апарату дослідження; класифікація

та концептуалізація – для розкриття сутнісних характеристик громадянського самоствердження учнівської молоді та управління його розвитком; моделювання – для побудови структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу;

– *емпіричні* – анкетування, педагогічне спостереження, індивідуальні та групові співбесіди, експертне оцінювання, метод незалежних характеристик і метод самооцінки – для діагностики рівнів розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді, визначення рівня управлінської готовності керівників ЗЗСО та перевірки результативності розробленої моделі;

– *статистичні* – кількісний і якісний аналіз емпіричних даних, обчислення середніх значень, стандартного відхилення, коефіцієнта кореляції Пірсона, t-критерію Стюдента, χ^2 -критерію Пірсона, W Кендалла та d Коена – для опрацювання результатів педагогічного експерименту, перевірки достовірності отриманих даних і встановлення статистичної значущості виявлених змін.

У процесі роботи над дисертаційним дослідженням автор використовувала такі інструменти штучного інтелекту як допоміжний технічний засіб:

DeepL Translate та *ChatGPT*, залучалися для перекладу іншомовних джерел у процесі вивчення європейських документів і аналізу зарубіжного досвіду, вдосконалення викладу, перевірки граматики англomовної анотації та уточнення окремих термінів.

Застосування зазначених інструментів здійснювалося в межах комплексного підходу та забезпечувало суто допоміжні функції. Усі отримані з їх використанням результати були ретельно перевірені, критично осмислені та відредаговані автором особисто.

Автор бере на себе повну відповідальність за достовірність, науковість та об'єктивність остаточного тексту дисертаційного дослідження. Використання інструментів штучного інтелекту не порушило авторських прав третіх осіб і не призвело до фабрикації чи фальсифікації наукових даних. Усі ключові ідеї, наукові результати, висновки та загальна концепція дослідження є власним інтелектуальним доробком автора.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- *науково обґрунтовано* в контексті управління закладом загальної середньої освіти цілісний комплекс змісту, форм, методів, технологій та організаційно-педагогічних умов розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді, складники якого функціонують у системній взаємозумовленості відповідно до суспільно-педагогічних викликів воєнного й повоєнного часу;

- *уточнено* дефініцію поняття «управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти» як системно організованої партисипативної діяльності управлінської команди та суб'єктів освітнього процесу з проєктування й підтримки ціннісно насиченого, психологічно безпечного та діяльнісно орієнтованого освітнього середовища; здійснено авторське визначення поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді»;

- *розроблено*, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, що включає концептуально-цільовий, теоретико-методологічний, суб'єктно-управлінський, змістово-технологічний, організаційно-педагогічний та діагностико-результативний блоки;

- *визначено* критеріальний апарат оцінювання результативності управлінської діяльності щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді, що охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, організаційно-діяльнісний і результативно-моніторинговий критерії з наскрізним партисипативним виміром;

- *удосконалено* управлінські підходи до організації виховної діяльності в закладі освіти на засадах симуляційного навчання, соціального проєктування, учнівського самоврядування, цифрової громадянської участі, дебрифінгу та супервізії;

- *набули подальшого розвитку* положення теорії управління освітою щодо громадянського самоствердження учнівської молоді як суб'єктно-діяльнісного феномену, становлення якого відбувається на перетині когнітивного пізнання, ціннісно-ідентифікаційного самовизначення, емоційного переживання, діяльнісної

причетності до громадянської спільноти та рефлексивного осмислення власної громадянської позиції.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості безпосереднього впровадження розробленої структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в практику діяльності закладів загальної середньої освіти. Модель дає змогу управлінській команді системно впливати на процес громадянського становлення учнів, поєднуючи цілі, зміст, форми діяльності, організаційно-педагогічні умови, технологічний інструментарій і моніторинг результатів.

За результатами дослідження створено методичний кейс, що містить діагностичний інструментарій, анкети, критерії, показники, рівневі характеристики, технологічні картки симуляційних ігор, соціального проєктування, дебрифінгу та супервізії. Підготовлено методичні рекомендації для керівників закладів освіти, заступників директорів, педагогів і класних керівників щодо створення освітнього середовища, яке стимулює лідерські якості, соціальну відповідальність і громадянську активність учнів.

Особливу практичну цінність становлять авторські розробки, створені в межах дослідження та апробовані в умовах реального освітнього процесу. Автором розроблено та впроваджено авторську навчальну програму галузевого гуртка «Школа громадянської мужності», що є цілісним курсом позашкільної освіти, спрямованим на поступальний розвиток усіх компонентів громадянського самоствердження учнів, створено дидактичну історико-патріотичну гру «Орбіта громадянськості» – оригінальний інтерактивний інструмент формування громадянської ідентичності, ціннісних орієнтацій і діяльнісної позиції учнів, що має відповідне авторське положення та може тиражуватися для використання в закладах загальної середньої освіти різних регіонів України. Крім того, автором ініційовано та реалізовано соціальні проєкти «Вартові України» – серія зустрічей-діалогів здобувачів освіти з ветеранами, захисниками та захисницями України як модель партнерства школи з громадою та волонтерський проєкт «Сиріус», що передбачає відвідування військового шпиталю та забезпечує формування

реального досвіду громадянської дії та соціальної відповідальності. Усі зазначені авторські розробки є не запозиченими чи адаптованими, а оригінально створеними в межах дисертаційного дослідження, що підтверджує їхній самостійний науково-практичний внесок у розвиток теорії та практики громадянського виховання.

Матеріали дослідження можуть бути використані при розробленні стратегій розвитку закладів освіти, програм виховної діяльності, учнівського самоврядування, гурткової роботи, волонтерських і соціальних проєктів, у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також органами управління освітою при формуванні регіональних програм громадянського та національно-патріотичного виховання.

Основні положення та результати дисертаційного дослідження впроваджено в управлінську діяльність таких закладів загальної середньої освіти: Ліцей № 21 міста Києва (довідка № 05-07/192 від 12.01.2026); Спеціалізована школа I-III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови № 165 міста Києва (довідка № 102/06 від 05.06.2026); Неліпинський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів Неліпинської сільської ради Мукачівського району Закарпатської області (довідка № 180/01-18 від 29.05.2026); Топорівський ліцей Топорівської сільської ради Чернівецького району Чернівецької області (довідка № 153 від 03.06.2026); Школа I-III ступенів № 36 імені С. П. Корольова міста Києва (довідка № 53 від 09.07.2025); Комунальний заклад «Дніпрорудненська спеціалізована школа I-III ступенів «Талант» Дніпрорудненської міської ради Василівського району Запорізької області (довідка № 01-12/129 від 08.06.2026).

Апробація результатів дослідження. Основні положення, результати та висновки дослідження оприлюднено й обговорено на наукових і науково-практичних конференціях міжнародного рівня: II Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Наука і молодь – 2022: пріоритетні напрями глобалізаційних змін» (Київ, 2022); II Міжнародному науковому форумі «Адаптивні процеси в освіті» (Київ, 2023); VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності» (Київ, 2023); V Міжнародній науково-

практичній онлайн-конференції «Обдаровані діти – скарб нації!» (2024); Міжкафедральному науковому семінарі з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід підготовки конкурентоспроможних фахівців: виклики сьогодення» (Київ, 2025); V Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Наука і молодь – 2025: пріоритетні напрями глобалізаційних змін» (2025).

Результати дослідження також представлено на всеукраїнських наукових і науково-методичних заходах: Відкритому освітньому марафоні «Навчання і розвиток в умовах війни. Разом до перемоги!» (2022); Всеукраїнському семінарі «Соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь: особливості впровадження» (2023); VI Всеукраїнському науково-методологічному семінарі «Позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг в умовах воєнного стану» (2024); науково-практичній онлайн-конференції «Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів» у межах XV Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2024» (2024); Всеукраїнському науково-методологічному семінарі «Актуальні проблеми історії педагогіки та сучасної освіти: обмін досвідом та ідеями» (2025); Науково-методичному семінарі «Управління професійно-творчим розвитком майбутніх магістрів» (Київ, 2025); VI Всеукраїнській міжгалузевій науково-практичній онлайн-конференції «Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти» в межах XVI Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2025» (2025); Методологічному семінарі «Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану» (2025); I Всеукраїнському освітньо-науковому форумі «Орбіта громадянського становлення: школа як простір наукового пошуку, національної ідентичності та лідерства» (2025).

Особистий внесок здобувача. Дисертаційне дослідження є самостійною науковою працею. Основні положення, висновки та рекомендації, що виносяться на захист, одержано автором особисто. У наукових працях, опублікованих у

співавторстві, використано лише ті ідеї та положення, які є результатом особистої роботи здобувача.

У статті «Сутнісна структура поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» в контексті управління його розвитком», підготовленій у співавторстві з Г. Тимошко, особистий внесок здобувача полягає в обґрунтуванні сутнісної структури поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» та визначенні його місця в системі управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти; науковому керівнику належить загальна концептуальна ідея дослідження. У колективній монографії «Професійна мобільність учасників освітнього процесу в умовах реформування вищої освіти» особистий внесок автора полягає в розкритті впливу професійної мобільності управлінської команди закладу загальної середньої освіти на розвиток національного самоствердження учнівської молоді. В публікаціях, які індексуються в науково-метричних базах, підготовлених у співавторстві, внесок здобувача полягає в обґрунтуванні ролі педагогічного партнерства, діалогу, взаємоповаги та колективної рефлексії у формуванні громадянської позиції та групової ідентичності учнів у шкільному середовищі. Усі інші наукові праці за темою дисертації підготовлено автором одноосібно.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 10 наукових працях, з-поміж яких: 3 статті (1 у співавторстві, 2 особисті) у виданнях України, включених до переліку наукових фахових видань України, 1 стаття у колективній монографії, 2 публікації (у співавторстві) в наукових періодичних виданнях, що індексуються в міжнародній наукометричній базі Web of Science та Scopus, 4 публікації в інших наукових виданнях та матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура дисертації: дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (224 найменування – 75 з яких іноземною мовою), містить 46 таблиць, 1 рисунок, 14 додатків. Загальний обсяг дисертаційної роботи становить 425 сторінок, з яких 330 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У першому розділі здійснено теоретичне обґрунтування проблеми управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, розкрито психолого-педагогічні засади управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, проаналізовано ключові наукові підходи до розуміння цього феномена в контексті управлінської діяльності. Визначено роль громадянського самоствердження та обґрунтовано сутність, структуру та зміст поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» на основі аналізу наукового дискурсу та проаналізовано стан сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти на основі узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду.

1.1 Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема

Проблема управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти є однією з центральних у сучасній педагогічній науці й освітній практиці. Її актуальність зумовлена збігом двох взаємозумовлених процесів, які одночасно розгортаються в сучасному українському суспільстві: збройним захистом державного суверенітету та глибинною соціокультурною трансформацією, спрямованою на утвердження громадянської та національної ідентичності особистості. Це специфічне поєднання формує принципово нові вимоги до освітніх інституцій: школа перестає бути лише простором трансляції знань і перетворюється на ключовий осередок громадянського становлення особистості, здатної до відповідальної суспільної дії.

Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти є складною психолого-педагогічною проблемою, розв'язання якої потребує системного поєднання нормативно-правового, концептуального, психологічного та управлінського підходів. Громадянське самоствердження як інтегративна якість особистості формується під впливом цілеспрямованої управлінської діяльності керівника закладу освіти, що враховує вікові психологічні особливості учнівської молоді, закономірності її соціалізації та потребу в самореалізації. Визначення стратегічних орієнтирів, змісту і форм цієї діяльності неможливе без опори на сучасну нормативно-правову базу та концептуальні засади, що відображають як державну освітню політику, так і досягнення психолого-педагогічної науки.

Основу правового забезпечення процесу управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді становлять ключові нормативні акти України у сфері освіти. Закон України «Про освіту» [96] визначає загальні засади освітньої діяльності, серед яких пріоритетним є виховання громадянина з високими моральними, культурними та громадянськими цінностями, здатного до усвідомленого самоствердження в суспільстві; закон підкреслює, що освіта має сприяти розвитку особистості, формуванню в неї національної самосвідомості та активної громадянської позиції. Закон України «Про повну загальну середню освіту» акцентує увагу на важливості розвитку громадянськості учнівської молоді як складової цілісного управління освітнім процесом та встановлює, що заклади загальної середньої освіти повинні створювати організаційно-управлінські умови для формування громадянського самоствердження здобувачів освіти шляхом інтеграції відповідної роботи в усі напрями діяльності школи [97].

Державний стандарт базової середньої освіти [102] визначає вимоги до формування ключових компетентностей здобувачів освіти, серед яких громадянська компетентність і соціальна відповідальність займають особливе місце, що передбачає цілеспрямовану управлінську роботу з розвитку усвідомленої громадянської позиції, здатності до самоствердження та поваги до культурної

спадщини. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні визначає стратегію й основні напрями відповідної діяльності, спрямованої на формування в підростаючого покоління готовності захищати інтереси України, високих моральних якостей і громадянської відповідальності, що є важливою концептуальною основою управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді [105].

Аналіз нормативно-правової бази громадянської освіти в Україні охоплює період з 1993 по 2024 рік і включає десять ключових документів, розподіл яких у часі є нерівномірним та відображає суспільно-політичні трансформації держави.

З погляду хронологічної динаміки впродовж перших двох десятиліть незалежності (1993–2002) було ухвалено низку важливих документів, що засвідчують поступовість формування нормативної бази на початковому етапі розбудови національної системи освіти. У період 2016–2021 років з'явилися документи, пов'язані з реформою Нової української школи та оновленням державних стандартів. Варто зазначити, що 2022–2024 роки позначені різким законодавчим прискоренням: шість із десяти документів ухвалено саме в цей період, що становить 60 % усього нормативного масиву. Повномасштабне збройне вторгнення росії стало потужним каталізатором нормотворчості у сфері громадянської освіти.

Простежується виразна еволюція концептуальних акцентів. Документи 1993–2002 років формували образ громадянина як свідомого суб'єкта незалежної держави, наголошуючи на зв'язку між свободою, правами людини та громадянською відповідальністю. Документи 2016–2020 років перейшли до компетентнісної парадигми, закріпивши громадянську і соціальну компетентності серед обов'язкових результатів навчання та задекларувавши суб'єкт-суб'єктну модель виховання. Документи 2022–2024 років переорієнтували дискурс у бік національної ідентичності, суспільної стійкості та національної безпеки, що відповідає вимогам часу та умовам збройного конфлікту.

За юридичною силою нормативно-правові документи представлені чотирма рівнями: законами України (2017, 2022), указом Президента (2002), постановами

Кабінету Міністрів (1993, 2020, 2023, 2024) та концепціями і наказами МОН (2016, 2022 двічі). Показово, що документи найвищої юридичної сили зосереджені на початку і в кінці хронологічного ряду, що свідчить про поступове підвищення законодавчого статусу громадянської освіти як державного пріоритету.

Починаючи з 2023–2024 років заклади визначено ключовими суб'єктами реалізації Державної цільової соціальної програми з утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року (Постанова КМУ № 864 від 30.07.2024) з вимірюваними індикаторами результативності та конкретними цільовими показниками. Це засвідчує якісний перехід від декларативного до операціоналізованого підходу в державній освітній політиці та суттєво підвищує нормативно закріплену відповідальність керівників закладів загальної середньої освіти.

Вищезазначені документи відображають логіку поступового концептуального ускладнення: від загальних настанов щодо виховання свідомого громадянина через компетентнісну операціоналізацію до безпекоцентричного дискурсу національної ідентичності як стратегічного пріоритету державної політики в умовах воєнного часу.

Аналіз нормативно-правового забезпечення громадянської освіти та громадянського виховання в Україні подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Нормативно-правове забезпечення громадянського виховання в Україні

№ з/п	Рік	Документ	Ключове положення щодо громадянської освіти
1	2	3	4
1	1993	Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (Постанова КМУ від 03.11.1993 № 896) [109]	Проголошено стратегічним завданням відродження національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави; визначено необхідність формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та громадянською відповідальністю особистості

Продовження табл. 1.1

1	2	3	4
2	2002	Національна доктрина розвитку освіти (Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002)	Визначає систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття; окремий розділ присвячено освіті як рушійній силі розвитку громадянського суспільства; проголошено виховання громадянина демократичної держави пріоритетом національного характеру освіти
3	2016	Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [77]	Визначено 10 ключових компетентностей, серед яких — громадянська і соціальна; задекларовано перехід до суб'єкт-суб'єктної моделі виховання
4	2017	Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) [96]	Проголошено метою освіти виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору; закріплено громадянські та соціальні компетентності серед ключових результатів навчання
5	2020	Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова КМУ від 30.09.2020 № 898) [102]	Громадянська та соціальна компетентності закріплені як обов'язкові результати базової освіти; учень має діяти як відповідальний громадянин
6	2022	Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (наказ МОН від 2022 р.) [106]	Визначає мету, завдання та напрями розвитку громадянських компетентностей, демократичної культури, відповідальної участі та здатності особи реалізовувати і захищати права людини
7	2022	Указ президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання в системі освіти України» від 18.05.2019 року № 286/2019 [110]	Окреслено принципи та зміст національно-патріотичного виховання у закладах освіти; визначено громадянську ідентичність як ключовий виховний результат та засіб консолідації суспільства в умовах збройного конфлікту
8	2022	Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (від 13.12.2022 № 2834-IX) [100]	Формування громадянсько свідомої особистості проголошено стратегічним пріоритетом суспільної стійкості та національної безпеки
9	2023	Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року (Постанова КМУ від 15.12.2023 № 1322) [107]	На ЗЗСО покладено відповідальність за виховання громадянсько активного покоління; визначено вимірювані цілі та індикатори результативності

Продовження табл. 1.1

1	2	3	4
10	2024	Державна цільова соціальна програма з утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року (Постанова КМУ № 864 від 30.07.2024) [108]	Встановлено конкретні цільові показники, фінансові механізми та інституційну відповідальність за формування громадянської та національної ідентичності у системі освіти; ЗЗСО визначено ключовим суб'єктом реалізації програми

Джерело: складено автором на основі узагальнень результатів теоретичних досліджень

Дані таблиці 1.1 засвідчують основні положення щодо формування громадянської суб'єктності учнів та закріплено на всіх рівнях нормативного регулювання – від законодавчих актів до освітніх стандартів. Разом з тим, нормативне закріплення виховних цілей є необхідною, але недостатньою умовою: між декларованими орієнтирами та реальним рівнем громадянської активності здобувачів освіти існує стійкий розрив, подолання якого потребує системного управлінського забезпечення, а не лише змістових педагогічних зусиль.

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні [105] є комплексним нормативно-стратегічним документом, що визначає методологічні засади, змістові пріоритети та організаційні механізми формування громадянських компетентностей на всіх рівнях освіти. В основу документа покладено розуміння громадянської освіти як цілеспрямованої діяльності, що спирається на національні та загальнолюдські цінності й орієнтована на розвиток у особистості здатності реалізовувати та захищати свої права, виконувати громадянські обов'язки та брати дієву участь у суспільному житті для зміцнення демократичних засад і верховенства права. Принципово важливим є наголос на персональній відповідальності кожного громадянина за розвиток держави, територіальної громади та суспільства в цілому.

Ціннісне підґрунтя Концепції формується на перетині положень Закону України «Про освіту» [96], Стратегії національно-патріотичного виховання [103]

та відповідних міжнародних документів, зокрема Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні [105] визначає, що громадянська самосвідомість має формуватися на прикладах боротьби українського народу за державність та на ідеалах свободи, соборності й гідності. Серед ключових ціннісних орієнтирів виокремлюються активна громадянська позиція, критичне мислення, повага до прав людини, відкритість та здатність до конструктивної суспільної взаємодії.

Метою громадянської освіти визначено формування у громадян України сукупності компетентностей, що забезпечують здатність захищати демократію та державність, обстоювати власні права й нести відповідальність за розвиток своєї громади та країни. Відповідно до цієї мети в Концепції розвитку громадянської освіти в Україні [105] окреслено систему завдань, що охоплюють утвердження громадянської, національної та культурної ідентичності, розвиток державної мови та духовного потенціалу суспільства, виховання поваги до людської гідності та прав людини, формування навичок демократичного врядування та громадянської участі, розвиток критичного мислення й медіаграмотності, утвердження інклюзивних підходів в освіті, а також стимулювання волонтерства та громадських ініціатив.

Реалізація Концепції розвитку громадянської освіти в Україні [105] передбачає застосування трьох взаємопов'язаних підходів. Підхід «навчання через участь» передбачає безпосереднє залучення учасників освітнього процесу до самоврядування, колективної діяльності та вирішення реальних суспільних проблем. Наскрізний підхід забезпечує інтеграцію громадянської освіти на всіх рівнях і в усіх видах освіти у взаємодії державних та недержавних інституцій. Поступальний підхід передбачає послідовне нарощування громадянських компетентностей з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти та рівня їхньої попередньої підготовки.

Перелік основних громадянських компетентностей, що є невід'ємним додатком до Концепції, включає розуміння власної громадянської та культурної ідентичності, здатність берегти українські традиції та духовні цінності, знання принципів демократії та вміння застосовувати їх у повсякденному житті, здатність

відстоювати права людини, критично аналізувати інформацію, конструктивно взаємодіяти у суспільстві та здійснювати волонтерську діяльність. Ці компетентності утворюють цілісну систему, що є орієнтиром для всіх суб'єктів освітньої діяльності у сфері громадянської освіти.

Державна цільова соціальна програма з утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року [108], прийнята урядовою постановою від 30 липня 2024 року № 864, становить на сьогодні найбільш концептуально розгорнутий нормативно-правовий акт у досліджуваній сфері, що безпосередньо окреслює державно-управлінське підґрунтя пропонованої дисертаційної роботи.

Стратегічна мета документа полягає у формуванні інституційних умов для міжгалузевої координації зусиль щодо реалізації державної ідентитарної політики засобами національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання, громадянської освіти й популяризації суспільно значущих національних цінностей – самобутності, соборності, волі та гідності. Примітно, що саме ці чотири ціннісні домінанти утворюють змістове ядро, яке органічно перегукується з авторською концепцією громадянського самоствердження: гідність і воля функціонують не лише як суспільні орієнтири, а й як внутрішні психологічні рушії процесу самоствердження особистості, що підтверджує теоретичну узгодженість авторського підходу із задекларованими державними пріоритетами.

Програма визначає утвердження національної та громадянської ідентичності як чинник, що безпосередньо впливає на спроможність держави ефективно протистояти загрозам як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, надаючи цьому процесу виразного безпекового виміру. Таке трактування принципово важливе для обґрунтування суспільної значущості дисертаційного дослідження: громадянське самоствердження учнівської молоді постає в цьому контексті не лише педагогічною категорією, а й інструментом зміцнення національної стійкості суспільства в умовах тривалого збройного протистояння.

Серед системних проблем, що стали підставою для ухвалення Програми, зафіксовано збереження в суспільній свідомості наслідків колоніального та

тоталітарного минулого, недостатню сформованість медіаграмотності населення в умовах стрімкої цифровізації комунікаційного простору, відсутність єдиної державної стратегії інформаційно-просвітницького впливу у сфері ідентитарної політики, а також несистемність патріотично-виховної роботи з різними віковими групами. У педагогічній площині кожна із зазначених проблем набуває конкретного операційного змісту: заклад загальної середньої освіти постає тим інституційним середовищем, де цілеспрямований розвиток громадянського самоствердження учнів здатен забезпечити формування критичного мислення, стійкої ціннісної ідентифікації, медіаграмотності та готовності до реальної суспільної участі.

Соціологічні дані, наведені в документі, засвідчують, що рівень громадянської ідентифікації населення України в умовах повномасштабного вторгнення зріс до показників, близьких до рівноважного максимуму, однак водночас виявив тенденцію до незначного зниження вже протягом 2023 року порівняно з піковими значеннями попереднього року. Ця динаміка є педагогічно красномовною: вона вказує на те, що ситуативно актуалізована під впливом воєнних обставин громадянська ідентичність не є самодостатньою і потребує системного педагогічного закріплення та свідомого розвитку саме тому, що забезпечує цілеспрямований процес громадянського самоствердження в умовах закладу освіти.

Підсумовуючи, слід наголосити, що проаналізований документ легітимізує проблематику пропонованого дослідження на рівні державної гуманітарної політики та фіксує суспільний запит, на який дисертаційна робота покликана дати науково обґрунтовану педагогічну відповідь.

Осмислення цієї проблеми неможливе поза її інтелектуальною генеалогією. Питання цілеспрямованого управління розвитком особистості в освітньому процесі постало ще в педагогіці Нового часу. Я. Коменський [21], обґрунтовуючи ідею «навчити всіх всього», розглядав самоуправління як визначальну мету виховання, стверджуючи, що освіта має формувати мудрість, справедливість, поміркованість — якості, що дозволяють людині відповідально орієнтуватися в соціальному

просторі. Ця ідея здатності особистості до саморегуляції та морального вибору є, по суті, прообразом сучасного розуміння громадянського самоствердження.

Переосмислюючи роль освітнього середовища у формуванні соціальної поведінки, варто наголосити на важливості дисципліни розуму, як передумови участі особистості в громадянському житті, принципове значення для формування соціально відповідальної поведінки має інституційне середовища.

Кардинальний поворот у розумінні природи виховання здійснив Ж. Руссо [212], обстоюючи концепцію вільного розвитку особистості як умову виховання справжнього громадянина. На переконання філософа-просвітника, головною метою освіти є формування морально зрілої, вільної та соціально активної людини, здатної брати участь у суспільному договорі. Ідеї Ж. Руссо [212] стали інтелектуальним підґрунтям гуманістичної педагогіки і безпосередньо передують сучасним концепціям активного громадянства та суб'єктності учня.

Соціологічна традиція збагатила цю дискусію ідеями французького соціолога Е. Дюркгайма [168], який розглядав виховання як процес прищеплення соціальних норм, цінностей і моделей поведінки, як механізм соціалізації особистості та її інтеграції в демократичний простір. Це розуміння виховання як соціальної практики стало передумовою для подальших досліджень зв'язку між освітніми інституціями та формуванням громадянської культури.

Вітчизняна педагогічна традиція внесла до цього дискурсу власний вагомий пласт, розглядаючи виховання як цілеспрямоване формування особистості, здатної до активної суспільно корисної діяльності. В. Сухомлинський [132] розвинув гуманістичний потенціал вітчизняної педагогіки, розглядаючи виховання як процес духовного взаємозбагачення педагога й учня, в якому громадянська свідомість формується не через зовнішній примус, а через осмислену участь у суспільно значущій діяльності. Ідеї педагогіки співробітництва В. Сухомлинського [132] є важливим методологічним орієнтиром для сучасного управління розвитком громадянського самоствердження.

Перехід від «педагогіки впливу» до суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії знайшов теоретичне обґрунтування у працях І. Беха [5]. Виходячи з цього,

громадянське самоствердження учнівської молоді доцільно розуміти як процес, що здійснюється не «зовні», а «зсередини» – через активну ціннісну рефлексію, усвідомлене суспільне залучення та відповідальний вибір.

Як зазначає О. Сухомлинська [128], громадянське виховання є одним із ключових напрямів сучасної освітньої політики, спрямованих на формування особистості, готової до «відповідального суспільного вибору та активної громадянської участі», ця позиція корелює з загальноєвропейськими освітніми рамками, зокрема з моделлю «компетентного громадянина», описаною в нормативно-правових актах Ради Європи.

Український вчений В. Кремень [55] розглядає розвиток особистості як стратегічне завдання освітнього менеджменту, стверджуючи, що «сучасна освіта зобов'язана виховати інноваційну, відповідальну та соціально активну особистість, здатну до самореалізації в демократичному суспільстві». Це формулювання окреслює управлінський горизонт: діяльність керівника ЗЗСО має бути підпорядкована не лише організаційно-адміністративним цілям, а й формуванню ціннісно орієнтованого середовища, в якому учень діє як суб'єкт громадянської взаємодії.

Управлінський вимір проблеми поглиблює Л. Карамушка [44], яка визначає управління освітньою організацією як «складний соціально-психологічний процес, спрямований на створення умов для ефективного функціонування та особистісного розвитку всіх учасників освітнього середовища». Дослідниця обстоює модель партнерського управління, засновану на демократичному стилі керівництва, розвитку організаційної культури та підтримці особистісного потенціалу педагогів і учнів. Ця модель стає особливо значущою у контексті виховання громадянської суб'єктності: авторитарне середовище унеможливорює формування ініціативності, самостійності та відповідальності.

Зарубіжна наукова думка пропонує низку концептуальних орієнтирів, важливих для розуміння досліджуваної проблеми, зокрема Дж. Дьюї [165] обґрунтував ідею школи як демократичної спільноти, у якій виховання громадянина відбувається через досвід реальної участі в суспільному житті, а не через засвоєння готових норм. Така ідея дістала розвиток у концепціях активного

та критичного громадянства, відповідно до яких громадянське самоствердження передбачає не лише виконання обов'язків, а й здатність ініціювати соціально значущі зміни, критично осмислювати суспільні процеси та діяти на засадах справедливості.

Науковець К. Журба [37] акцентує увагу на тому, що виховання громадянської відповідальності потребує переходу від «культури відповіді» до «культури запитання», формування особистості, здатної критично осмислювати суспільні процеси, а не лише відтворювати засвоєні норми. Вчені Г. Тимошко [136] та О. Брюховецька [16], досліджуючи психологічні засади управлінської діяльності, підкреслюють значення розподіленого лідерства та здатності керівника формувати позитивний психологічний клімат як передумов ефективного виховного управління, така позиція корелює з концепцією розподіленого лідерства, відповідно до якої управлінська діяльність у школі є колективним процесом залучення всіх суб'єктів освітнього середовища.

Здійснений аналіз наукових підходів до управління громадянським розвитком особистості засвідчує, що ця проблема має тривалу історію наукового осмислення, від класичних психолого-педагогічних ідей до сучасних управлінських концепцій, кожна з яких по-своєму розкриває механізми формування громадянської свідомості та визначає роль керівника закладу освіти в цьому процесі. Простежуючи еволюцію наукової думки, можна виокремити ключових представників, чийі ідеї заклали підґрунтя для розуміння громадянського самоствердження учнівської молоді як об'єкта цілеспрямованого управлінського впливу: починаючи від обґрунтування виховання як психологічно вмотивованого процесу і завершуючи сучасними положеннями про співробітництво, суб'єктність та реальну громадянську практику.

Систематизація зазначених підходів за критеріями автора (джерела), сутності наукового підходу, його ключової ідеї та значення для управління закладом загальної середньої освіти дозволяє цілісно представити теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми та простежити логіку переходу від загально-педагогічних засад виховання громадянськості до сучасного розуміння управління розвитком

громадянського самоствердження учнівської молоді. Узагальнені результати цього аналізу наведено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Наукові підходи до управління громадянським розвитком особистості та їх проєкція на проблему громадянського самоствердження учнівської молоді

№ з/п	Автор / джерело	Науковий підхід	Ключова ідея	Значення для управління ЗЗСО
1	2	3	4	5
1	Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. С. 43–103	Психолого-педагогічне виховання	Виховання як цілеспрямоване формування особистості з урахуванням її психологічної природи	Необхідність психолого-педагогічного супроводу розвитку громадянських якостей учнів
2	В. Сухомлинський [133]	Педагогіка співробітництва	Громадянська свідомість формується через осмислену участь у суспільно значущій діяльності, а не через примус	Організація реальних громадянських практик як умова управлінської стратегії
3	І. Бех [5]	Особистісно орієнтоване виховання	Громадянське виховання є цілеспрямованим процесом формування стійких громадянських якостей, що характеризує особистість як суб'єкта правових, морально-політичних, соціально-економічних відносин у державно-суспільному утворенні	Виховне середовище має забезпечувати свободу морального вибору і самовизначення
4	В. Кремень [56; 57]	Філософія людиноцентризму	Освіта зобов'язана виховати інноваційну, соціально активну особистість, здатну до самореалізації в демократії	Управління ЗЗСО підпорядковане формуванню ціннісно орієнтованого середовища
5	Л. Карамушка [44]	Соціально-психологічне управління	Керівник здійснює демократичний стиль управління,	Демократичний стиль управління як передумова

Продовження табл. 1.2

1	2	3	4	5
	Л. Карамушка [44]	Соціально-психологічне управління	що розвиває організаційну культуру й особистісний потенціал учасників освітнього процесу	громадянської суб'єктності учнів
6	J. Dewey [165; 166]	Школа як демократична спільнота	Виховання громадянина відбувається через реальний досвід участі в суспільному житті	Учнівське самоврядування, соціальні проекти – обов'язкові елементи управлінської системи
7	B. Crick [163]	Активне громадянство (active citizenship)	Громадянське самоствердження — здатність не лише виконувати обов'язки, а й ініціювати зміни в соціумі	Управлінська підтримка учнівських ініціатив і суспільних проектів
8	J. Westheimer, J. Kahne [223]	Громадянство, орієнтоване на справедливість	Вищий тип громадянина – «орієнтований на справедливість» – здатен трансформувати суспільство, а не лише відтворювати норми	Виховна система ЗЗСО має формувати критичне осмислення суспільних процесів
9	J. Spillane [219]	Розподілене лідерство (distributed leadership)	Управлінська діяльність у школі є колективним процесом залучення всіх суб'єктів освітнього середовища	Партисипативне управління як організаційна основа громадянського розвитку учнів
10	Council of Europe [209]	Компетентності для демократичної культури (RFCDC, 2018)	Школа має забезпечувати учням реальну участь у прийнятті рішень та практику демократичної взаємодії	Управлінська система ЗЗСО орієнтована на стандарти демократичного громадянства

Джерело: складено автором на основі узагальнень результатів теоретичних досліджень

Як свідчать дані таблиці 1.2, наукові підходи до управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді охоплюють психологічний,

педагогічний та організаційно-управлінський виміри, взаємно доповнюючи один одного. Спільним для всіх розглянутих концепцій є розуміння громадянського самоствердження як інтегративного процесу, що здійснюється в демократичному, партнерському освітньому середовищі.

Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО є складною психолого-педагогічною проблемою, що потребує системного наукового осмислення на перетині теорій виховання, організаційної психології, педагогічного менеджменту та теорії громадянської освіти.

Система громадянської освіти охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту, поширюючись на всі рівні та ступені освіти, всі вікові групи, включно з освітою дорослих. У межах формальної освіти громадянські компетентності набуваються як у процесі навчання, так і в позанавчальній діяльності, зокрема через діяльність органів учнівського самоврядування та партнерство з громадськими організаціями. Неформальна освіта передбачає реалізацію відповідних програм у закладах позашкільної освіти, культурних та соціальних установах. Інформальна освіта забезпечується через створення інформаційно насиченого публічного простору та залучення громадян до участі у прийнятті рішень на місцевому рівні.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що ефективність досліджуваного процесу визначається не окремими педагогічними заходами, а цілісною управлінською системою, яка забезпечує: по-перше, гуманістичне, демократичне та партнерське освітнє середовище; по-друге, умови для реальної суб'єктної участі учнів у суспільно значущих практиках; по-третє, стратегічну координацію виховної діяльності на засадах відкритості, діалогу та рефлексивного управління. Саме така система постає дієвим механізмом формування громадянської свідомості, соціальної відповідальності та національної самосвідомості учнівської молоді – якостей, критично необхідних для стійкості українського суспільства в умовах воєнних та цивілізаційних викликів.

Аналіз сучасної практики функціонування закладів загальної середньої освіти виявляє стійку розбіжність між суспільно необхідним і реально існуючим

станом управлінського забезпечення громадянського розвитку учнівської молоді. Відтак поняття суперечності набуває тут не лише логічного, а й методологічного значення, що вказує на прогалини саме в управлінні розвитком громадянського самоствердження, а не лише у змісті виховання.

Вітчизняний учений П. Саух [121] наголошує, що сучасний заклад освіти має бути простором розвитку особистості, в якому створюються умови для самопізнання, самореалізації та громадянського самоствердження, однак реальне втілення цих вимог потребує системного управлінського механізму, якого нині бракує.

Виявлені суперечності між суспільним запитом на формування громадянсько зрілої особистості та реальним станом управлінської практики закладів загальної середньої освіти унаочнюють проблемне поле дослідження і свідчать про його актуальність як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Систематизація цих суперечностей дозволяє чітко окреслити ті розриви між нормативно задекларованими цілями громадянського виховання та їх реальним інституційним втіленням, подолання яких і становить ключове завдання пропонованої дисертаційної роботи (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Суперечності, що зумовлюють актуальність дослідження

№ з/п	Зростаючий суспільний запит (соціально-педагогічний рівень)	Реальний стан у закладах загальної середньої освіти (практично-методичний рівень)
1	2	3
1	Зростаючий суспільний запит на формування громадянсько зрілої, патріотично зорієнтованої особистості в умовах збройної агресії та необхідністю захисту державного суверенітету (Стратегія національно-патріотичного виховання, Указ Президента України № 286/2019)	Відсутність системних управлінських механізмів у закладах загальної середньої освіти, здатних цілеспрямовано забезпечити цей результат на інституційному рівні
2	Задекларований у Концепції Нової української школи пріоритетом наскрізного ціннісного виховання, педагогіки партнерства та формування громадянських компетентностей як ключового освітнього результату	Фактичне домінуванням знаннєвої моделі громадянської освіти у практиці ЗЗСО, що не забезпечує реального включення учнів у громадянські практики та суспільно значущу діяльність

Продовження табл. 1.3

1	2	3
3	Розвинена теоретична база громадянського виховання особистості, представлена у працях І. Беха, М. Боришевського, О. Сухомлинської, К. Журби та П. Вербицької	Фрагментарність її трансляції у реальну управлінську діяльність керівників закладів загальної середньої освіти й відсутністю відповідного методичного інструментарію
4	Об'єктивна потреба у психологічно безпечному, підтримувальному освітньому середовищі як умові розвитку громадянської суб'єктності учнів в умовах воєнного стану	Недостатньо теоретична і методична готовність управлінської команди закладу освіти до його свідомого проектування та підтримання
5	Нормативно закріплений статус закладу загальної середньої освіти як ключовий суб'єкт реалізації Державної цільової соціальної програми з утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року (Постанова КМУ від 30.07.2024 № 864)	Реальна відсутність у керівників закладів освіти конкретного науково обґрунтованого інструментарію для її педагогічної операціоналізації на рівні освітнього процесу
6	Задекларований у державних стандартах загальної середньої освіти компетентнісним підходом, що передбачає формування громадянських і соціальних компетентностей як обов'язкового освітнього результату (Державний стандарт базової середньої освіти, Постанова КМУ від 30.09.2020 № 898)	Відсутність операціоналізованих діагностичних механізмів оцінювання рівня сформованості громадянського самоствердження учнів у практиці управлінської діяльності
7	Міждисциплінарний характер феномену громадянського самоствердження, що потребує інтеграції філософських, психологічних, педагогічних і управлінських підходів (І. Бех, В. Кремень, J. Dewey, B. Crick)	Відсутність у вітчизняній педагогічній науці цілісної структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в умовах закладу загальної середньої освіти

Джерело: складено автором на основі узагальнень [47; 166; 174; 195; 211; 65; 137; 33; 38; 115]

Наведені суперечності вказують на те, що без цілеспрямованої управлінської системи жодна виховна ідея не набуде стійкої інституційної форми. М. Кириченко [48] підкреслює потребу у «випереджальній освіті», здатній формувати стійкі ціннісні орієнтири в умовах невизначеності – це спонукає до ретельного теоретико-методологічного аналізу базових понять дослідження.

Концептуальна цілісність дослідження потребує передусім точного визначення базових категорій. Центральне місце серед них посідає поняття «управління». У найширшому розумінні воно означає цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт або процес задля забезпечення його функціонування, упорядкування або якісної зміни. В освітньому контексті цей зміст суттєво збагачується: йдеться передусім про проєктування умов для якісних перетворень в освітньому середовищі, у діяльності педагогів і в особистісному становленні учнів.

Зарубіжна управлінська думка пройшла шлях від технократично-функціонального до соціально-ціннісного розуміння управління. Г. Файоль [174] сформулював п'ять класичних управлінських функцій – передбачення, планування, організацію, координацію і контроль. П. Друкер [167] переосмислив управління як стратегічно орієнтований процес розвитку організації та людського капіталу, а не лише як адміністрування.

Принципові зміни внесла М. Фоллет [175], обґрунтувавши ідею «влади разом» як координаційного, а не примусового управління. Г. Мінцберг [196] емпірично довів ситуативний і рольово-розосереджений характер реальної управлінської праці, а С. Роббінс [210] розширив її розуміння до безперервного адаптивного процесу в мінливому середовищі.

Вітчизняна наука розглядає управління освітою як людиноцентричну діяльність. В. Кремень [56; 57] обстоює її орієнтованість на формування особистості, «здатної до творення змін і сприйняття змінності». Науковець Л. Карамушка [46] розкрила психологічні механізми управлінської взаємодії, показавши залежність ефективності від мотивуючого середовища та психологічного клімату.

Учена Г. Тимошко [137] ввела поняття організаційної культури керівника як ціннісного регулятора розвитку закладу освіти. Дослідниця Г. Єльнікова обґрунтувала адаптивну модель управління, де узгодження цілей особистості й організації поєднується з розвитком самоуправління [33; 34].

Концептуальне осмислення управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді неможливе без звернення до базової категорії

«управління», яка в сучасному науковому дискурсі отримала численні інтерпретації залежно від галузевого контексту, методологічних засад і предметної спрямованості конкретного дослідження. Аналіз наукових підходів засвідчує, що управління розглядається і як процес координації ресурсів, і як система цілеспрямованого впливу на розвиток організації, і як людиноцентрична діяльність, орієнтована на формування особистісного потенціалу учасників освітнього процесу. Для визначення авторської позиції щодо сутності управління в контексті пропонованого дослідження здійснено порівняльний аналіз ключових дефініцій цього поняття у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Порівняльний аналіз дефініцій поняття «управління»

Дослідник	Визначення поняття «управління»
1	2
Філософський словник	Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення і розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства і витікає з його системної природи, суспільного характеру праці, необхідності спілкування людей у процесі праці та життя, обміну продуктами їх матеріальної та духовної діяльності
В. Пікельна [86]	Вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий етап
А. Черниш [144]	Це діяльність керуючої підсистеми, спрямовану на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування і розвитку навчально-виховного процесу і реалізації цілей навчального закладу
С. Роббінс [210]	Безперервний процес планування, організації, керівництва та контролю ресурсів в умовах постійних змін
П. Друкер [167]	Управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп у ефективну, цілеспрямовану та продуктивну групу
Л. Карамушка [44]	Цілеспрямована діяльність, що забезпечує ефективне функціонування та розвиток освітньої організації з урахуванням психологічних чинників і людського потенціалу
Г. Тимошко [136]	Система діяльності керуючої команди, орієнтована на розвиток організації, формування її культури та забезпечення якості освіти
Г. Єльнікова [33]	Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління

Продовження табл. 1.4

1	2
В. Кремень [57]	Людиноцентрична діяльність, орієнтована на формування особистості, здатної до творення змін і сприйняття змінності
Є. Хриков [143]	Цілеспрямована діяльність суб'єктів управління, спрямована на забезпечення ефективного функціонування та інноваційного розвитку закладу освіти шляхом узгодження організаційних цілей з потребами учасників освітнього процесу
Т. Рожнова [116]	Інноваційно орієнтована діяльність, що узгоджує стратегічні й оперативні цілі, мобілізує ресурси та підвищує якість освітніх результатів

Джерело: складено автором на основі узагальнень результатів теоретичних досліджень

Синтез розглянутих визначень детермінує принциповий антропологічний поворот у розумінні управління: від акценту на плануванні й контролі – до пріоритету розвитку, партнерства та суб'єктності учасників. Управління в ЗЗСО розуміємо як системно організовану, ціннісно зорієнтовану діяльність керівника, педагогічного колективу та всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на створення умов для розвитку особистості учня, формування його громадянської ідентичності й соціальної активності.

Другою ключовою категорією дослідження є «розвиток» – одне з фундаментальних понять педагогіки, психології та філософії, що відображає динаміку якісних змін особистості. На відміну від лінійного накопичення знань, розвиток є складним, багатофакторним і незворотним процесом, що охоплює когнітивну, емоційну, ціннісну, соціальну та діяльнісну сфери. В умовах воєнного стану особливого значення набуває психологічний вимір розвитку – так, наприклад, Л. Карамушка [46] доводить пряму залежність між психологічною ресурсністю учасників освітнього процесу та ефективністю закладу в кризових умовах.

У віковій психології принципового значення набуває теорія провідної діяльності: для підліткового та юнацького віку такими є соціальна взаємодія та участь у суспільних практиках, що є прямим підґрунтям для розвитку громадянського самоствердження. Американський психолог Е. Еріксон [171] обґрунтував стадіальний характер розвитку особистості: кожна вікова стадія

пов'язана з вирішенням нормативної кризи – підлітковий вік є сенситивним для формування соціальної ідентичності як стрижневого компонента громадянського самоствердження. Зокрема, п'ята стадія розвитку за Еріксоном – «ідентичність проти рольової дифузії» охоплює вік від 12 до 18 років і є тим критичним періодом, коли особистість активно шукає відповідь на питання «Хто я?» в соціальному, ціннісному та громадянському вимірах. Якщо цей пошук відбувається в умовах підтримуючого, ціннісно насиченого освітнього середовища – особистість виходить із підліткового віку зі стійкою ідентичністю і готовністю до відповідальної громадянської дії; якщо ж середовище є байдужим або деструктивним, формується рольова дифузія, що виявляється в громадянській пасивності, конформізмі або нігілізмі.

Швейцарський психолог і філософ Ж. Піаже [205] описує розвиток як конструювання дедалі складніших когнітивних структур через активну взаємодію з середовищем. Засновники гуманістичної психології К. Роджерс [211] і А. Маслоу [195] одноставно стверджували, що повноцінний розвиток забезпечується не зовнішнім примусом, а внутрішньо мотивованою активністю у сприятливому середовищі.

Дослідниця О. Брюховецька [16] пов'язує розвиток особистості з формуванням суб'єктності – здатності ініціювати й усвідомлювати власні зміни, розглядаючи її як інтегративну якість, що виявляється у здатності особистості бути автором власного життя, а не об'єктом зовнішніх впливів. У контексті громадянського самоствердження це положення набуває принципового значення: суб'єктність є не лише психологічною передумовою, а й сутнісною ознакою громадянської зрілості, адже громадянин, який не здатний ініціювати власні зміни й усвідомлювати їхній зміст, не може бути суб'єктом суспільних перетворень.

Формування суб'єктності є поступовим процесом, що проходить кілька рівнів: від елементарного усвідомлення власних дій – через здатність до цілепокладання та самоорганізації – до вищого рівня, на якому особистість свідомо обирає ціннісні орієнтири й несе відповідальність за наслідки своїх рішень для інших. Саме цей вищий рівень суб'єктності в дослідженні визначається як громадянське

самоствердження, тобто особистість не просто діє, а діє усвідомлено, ціннісно вмотивовано та відповідально – в інтересах громади, держави й суспільства.

Поряд із категорією «управління» концептуальним підґрунтям дослідження є поняття «розвиток», що у сучасному науковому дискурсі набуло різноманітних інтерпретацій залежно від галузевого контексту та методологічних засад конкретної наукової школи. У психологічній традиції розвиток розглядається як стадіальний або потенціально-реалізаційний процес, у педагогічній – як цілеспрямований виховний вплив, у філософській – як якісна трансформація суб'єкта життєдіяльності. Для визначення авторської позиції щодо сутності розвитку в контексті управління громадянським самоствердженням учнівської молоді здійснено порівняльний аналіз ключових дефініцій цього поняття у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Порівняльний аналіз дефініцій поняття «розвиток»

Науковець / джерело	Визначення поняття «розвиток»
В. Кремень [55]	Процес якісних змін особистості, спрямований на розкриття її потенціалу та становлення як цілісного суб'єкта життєдіяльності
Е. Еріксон [171]	Стадіальний процес, де кожна вікова криза визначає характер подальшого особистісного становлення; підлітковий вік є сенситивним для формування соціальної ідентичності
К. Роджерс [211]	Процес розгортання внутрішнього потенціалу, спрямований на самореалізацію та досягнення цілісності; забезпечується внутрішньо мотивованою активністю у сприятливому середовищі
А. Маслоу [195]	Послідовне задоволення ієрархії потреб, що веде до самоактуалізації як вищої форми реалізації людського потенціалу
Ж. Піаже [205]	Конструювання дедалі складніших когнітивних структур через активну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем
Л. Карамушка [46]	Цілеспрямований процес змін психічних, соціальних і професійних характеристик, що забезпечує ефективну самореалізацію в діяльності та взаємодії
Г. Єльнікова [33]	Перехід системи або особистості на якісно новий рівень функціонування під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників
О. Брюховецька [16]	Цілеспрямовані зміни, що забезпечують формування суб'єктності, ціннісних орієнтацій і здатності до самореалізації в освітньому середовищі

Джерело: складено автором на основі узагальнень [46; 33; 170; 205; 195; 16]

Узагальнення наведених підходів дає підстави розглядати розвиток громадянського самоствердження учнівської молоді як цілісний, поетапний процес якісних змін, у якому громадянські цінності та поведінкові стратегії набувають особистісно значущого характеру. Цей процес детермінований взаємодією внутрішнього потенціалу особистості й зовнішніх умов освітнього середовища, а тому потребує системного управлінського забезпечення на кожному віковому етапі.

Третя базова категорія – «самоствердження» відображає процес становлення особистості як активного суб'єкта соціальної взаємодії: усвідомлення власної значущості, реалізацію потенціалу та утвердження себе в системі суспільних відносин, як здатність людини перевершити власні обмеження не через домінування над іншими, а через внутрішнє самовдосконалення.

Гуманістична психологія переосмислила цей феномен у продуктивному напрямі: А. Маслоу [195] пов'язав його з потребами у повазі й самоповазі як умові самоактуалізації, К. Роджерс [211] – з позитивним самосприйняттям і відкритістю досвіду як ознаками психологічної зрілості. К. Хорні [184] відзначила визначальний вплив соціального середовища на характер самоствердження: залежно від його якості особистість обирає конструктивні або деструктивні стратегії. Для цього дослідження це є принциповим, оскільки освітнє середовище виступає ключовим чинником, що визначає, чи набуде самоствердження учня громадянського спрямування.

У вітчизняній науці І. Бех [5] обґрунтовує педагогічну продуктивність самоствердження, здійсненого через морально орієнтовану діяльність. М. Боришевський [15] встановив прямий зв'язок між громадянською спрямованістю особистості та самоствердженням, причому перша є стійкою мотиваційною основою іншого.

Дослідниця Р. Сойчук [124] розкрила ідентифікаційний характер самоствердження, воно розгортається як усвідомлення та прийняття власної національно-культурної приналежності, що є особливо важливим в умовах збройного протистояння. Управлінський супровід цього процесу полягає у свідомому проєктуванні умов, за яких самоствердження набуває суспільно значущої, відповідальної та ціннісно наповненої громадянської форми.

Осмилення феномену громадянського самоствердження учнівської молоді як самостійного наукового конструкту неможливе без ретельного аналізу базової категорії «самоствердження», що є його змістовим ядром. У сучасному науковому дискурсі самоствердження розглядається у кількох взаємодоповнювальних вимірах: як психологічний процес утвердження власного «Я» через самосвідомість і відповідальну поведінку, як прагнення до самовираження і реалізації внутрішнього потенціалу, як соціальний процес здобуття визнання у значущій діяльності та як педагогічно керований процес формування суб'єктності особистості. Кожен із цих вимірів є релевантним для розуміння громадянського самоствердження як інтегративного феномену, що охоплює одночасно внутрішній психологічний і зовнішній соціальний плани особистісного становлення. Порівняльний аналіз підходів до визначення поняття «самоствердження» систематизовано в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Порівняльний аналіз дефініцій поняття «самоствердження»

Науковець / джерело	Визначення поняття «самоствердження»
Тлумачний словник	Ствердження себе, своєї особистості, визнання своєї цінності, значимості своєї особи
І. Бех [5]	Вища форма самовираження особистості, що реалізується через утвердження її цінності у соціально значущій діяльності та морально орієнтованій поведінці
М. Боришевський [14]	Процес утвердження особистістю власного «Я» через розвиток самосвідомості, системи цінностей і відповідальної поведінки
А. Маслоу [195]	Задоволення потреб у повазі та самоповазі як необхідна умова самоактуалізації
К. Роджерс [211]	Прагнення до самовираження, прийняття себе та реалізації внутрішнього потенціалу як ознака психологічної зрілості
Е. Еріксон [171]	Процес формування ідентичності, що забезпечує цілісність особистості та її здатність до самовизначення
К. Хорні [184]	Реалізація базових потреб особистості у визнанні, безпеці та автономії через взаємодію із соціальним середовищем; якість середовища визначає конструктивність або деструктивність стратегій
О. Брюховецька [16]	Процес становлення суб'єктності особистості, що проявляється у здатності до самореалізації та прийняття відповідальних рішень
Л. Карамушка [46]	Процес утвердження особистісної та соціальної значущості людини у діяльності та взаємодії

Джерело: складено автором на основі узагальнень [194; 210; 123; 15; 4; 183]

Четвертою ключовою категорією дослідження є «громадянськість», інтегративна якість особистості, що відображає її здатність до усвідомленої, відповідальної та активної участі в суспільно-політичному житті. У науковому дискурсі це поняття набуло різноманітних інтерпретацій залежно від того, який аспект особистісного становлення дослідник вважає визначальним: морально-ціннісний, соціально-психологічний, компетентнісний чи діяльнісний. Вітчизняні дослідники розглядають громадянськість переважно як духовно-моральну якість, що формується у виховному процесі та виявляється у стійкій громадянській позиції й відповідальній поведінці, тоді як зарубіжні науковці акцентують на її компетентнісному та діяльнісному вимірах, пов'язуючи громадянськість із реальною участю особистості у демократичних процесах і здатністю до критичного осмислення суспільних явищ. Порівняльний аналіз дефініцій поняття у працях вітчизняних і зарубіжних науковців представлено в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

Порівняльний аналіз дефініцій поняття «громадянськість»

Науковець / джерело	Визначення поняття «громадянськість»
I. Бех [5]	Інтегративна духовно-моральна якість особистості, що виявляється у стійкій громадянській позиції, відповідальній поведінці та готовності діяти в інтересах суспільства на основі усвідомлених цінностей
М. Боришевський [14]	Багатовимірна якість особистості, що охоплює громадянську самосвідомість, систему демократичних цінностей і здатність до відповідальної суспільної участі
О. Сухомлинська [130]	Складна інтегрована якість особистості, що формується у процесі виховання і відображає усвідомлення нею своєї належності до держави, народу та готовність до виконання громадянських обов'язків
П. Вербицька [21]	Якість особистості, що характеризує її здатність до активної громадянської позиції, реалізації прав і обов'язків, участі у розбудові демократичного суспільства
В. Кремень [55; 57]	Ціннісна характеристика особистості, що передбачає її соціальну активність, здатність до самореалізації в демократичному суспільстві та відповідальність за долю держави
Council of Europe, RFCDC [209]	Сукупність цінностей, настановлень, умінь і знань, що забезпечують активну, відповідальну та демократично орієнтовану участь особистості в житті суспільства та держави
J. Westheimer, J. Kahne [223]	Якість особистості, що визначає її тип участі у суспільному житті: від виконання норм і волонтерства до критичного осмислення суспільних процесів і прагнення до справедливих змін

Джерело: складено автором на основі узагальнень

Учений І. Бех [6] розглядає громадянськість особистості у смисло-ціннісній інтерпретації, наголошуючи на духовному вимірі цього феномену. Колектив дослідників: І. Бех, О. Доукіна, К. Журба, С. Федоренко та І. Шкільна [2], трактує національно-культурну ідентичність підлітка як суб'єктне переживання належності до українського народу й нації, що супроводжується свідомим прийняттям його моральних цінностей та формуванням відповідної «Я»-концепції, яка виявляється у самоповазі, справедливості, відповідальності й любові до України.

Учений В. Кремень [55] визначає її як «усвідомлену належність особистості до певної державно-політичної спільноти, що виявляється в готовності діяти в її інтересах», а М. Боришевський [15] розглядає громадянськість як «стійку психологічну властивість особистості, що виявляється в усвідомленні приналежності до громадянської спільноти та готовності до активної суспільної участі».

Дослідниця О. Пометун [89] наголошує на діяльнісно-компетентнісному вимірі, зазначаючи, що громадянська освіта є простором формування здатності критично мислити, приймати відповідальні рішення та розв'язувати суспільні проблеми.

Осмилення феномену *громадянського самоствердження* потребує також звернення до його філософських витоків. Арістотель [151] розглядав участь як моральний обов'язок людини, лише через неї реалізується її природа як «істоти політичної». Ж. Руссо [212] обґрунтовував положення про те, що справжня громадянська позиція формується там, де влада спирається на волю народу, а громадянськість є моральною основою спільного буття. І. Кант [187] надавав громадянському обов'язку характер етичної відповідальності, що виходить за межі сліпого підкорення і стає усвідомленим внеском особистості в суспільне благо.

У XX ст. Б. Андерсон [149] концептуалізував націю як «уявлену спільноту», ідентичність якої конструюється через культуру, мову та колективну пам'ять: це пояснює механізми засвоєння громадянських цінностей через символіку, ритуали й спільний досвід у шкільному середовищі. М. Нуссбаум [201] доповнила цей підхід концепцією «глобального громадянства», що поєднує відданість власній спільноті з повагою до загальнолюдської гідності і справедливості.

В умовах збройної агресії *громадянськість* набуває посиленого патріотичного наповнення. К. Журба [38] доводить, що «національна ідентичність – це суб'єктивне переживання належності до українського народу, свідоме прийняття його моральних цінностей», що в умовах збройного протистояння набуває безпосереднього зв'язку з повсякденним досвідом особистості.

Як підкреслює О. Пошетун [90], свідомі національна ідентичність формується, якщо знання є результатом самостійної роботи учнів у процесі дослідження, а методика її формування має базуватися на активних підходах.

Цифровий вимір громадянського самоствердження набув принципового значення в умовах повномасштабної агресії, учена Н. Приходькіна [111] обґрунтовує, що розвиток медіаграмотності передбачає формування вмінь «аналізувати, інтерпретувати та оцінювати медіатексти, виявляти маніпулятивні впливи», а відтак є невід'ємною умовою збереження громадянської ідентичності.

Аналіз наукового дискурсу засвідчує, що поняття «*громадянське самоствердження учнівської молоді*» як самостійна наукова категорія до цього часу не отримало однозначного визначення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці. Дослідники зверталися до суміжних феноменів: самоствердження особистості, громадянськості, громадянської ідентичності, суб'єктності, національного самоствердження, розкриваючи окремі його виміри, однак не формулюючи цілісного визначення цього інтегративного конструкту.

Така понятійна лакуна є свідченням наукової зрілості проблематики, відображає її міждисциплінарний характер і об'єктивну складність феномену, що перебуває на перетині педагогіки, психології, філософії освіти та теорії громадянського суспільства. Саме тому авторська концептуалізація поняття «*громадянське самоствердження учнівської молоді*» ґрунтується на синтезі теоретичних положень, розроблених у межах різних наукових галузей і шкіл, кожна з яких висвітлює окремий сутнісний вимір досліджуваного феномену. У таблиці 1.8 систематизовано наукові підходи до споріднених категорій із зазначенням їхнього конкретного внеску у концептуалізацію громадянського

самоствердження; таблицю завершує авторське визначення цього поняття як інтегративний підсумок здійсненого теоретичного аналізу.

Таблиця 1.8

**Теоретичні підходи до споріднених категорій як основа концептуалізації
поняття «громадянське самоствердження»**

Науковець / джерело та суміжна категорія	Внесок у концептуалізацію поняття «громадянське самоствердження»
I. Бех [5] <i>Споріднена категорія: самоствердження особистості</i>	Концепція утвердження особистістю своєї цінності через морально орієнтовану участь у суспільно значущій діяльності обґрунтовує ціннісно-діяльнісну природу громадянського самоствердження та його моральне підґрунтя
М. Боришевський [13] <i>Споріднена категорія: громадянська самосвідомість</i>	Положення про розвиток громадянської самосвідомості як основи відповідальної суспільної поведінки розкриває когнітивно-рефлексивний компонент громадянського самоствердження
Р. Сойчук [125] <i>Споріднена категорія: національне самоствердження</i>	Дослідження національного самоствердження молоді через формування ідентичності та соціальної активності є найближчою до авторського конструкту категорією і визначає його національно-громадянський вимір
О. Брюховецька [16] <i>Споріднена категорія: суб'єктність особистості</i>	Концепція становлення суб'єктності через набуття досвіду відповідальної діяльності обґрунтовує суб'єктний характер громадянського самоствердження та роль рефлексії у цьому процесі
В. Crick [163] <i>Споріднена категорія: активне громадянство</i>	Положення про здатність особистості не лише виконувати обов'язки, а й ініціювати суспільні зміни розкриває діяльнісно-трансформаційний вимір громадянського самоствердження
J. Westheimer, J. Kahne [223] <i>Споріднена категорія: громадянство, орієнтоване на справедливість</i>	Типологія громадянської участі від нормовідтворення до критичної трансформації суспільства обґрунтовує рівневий характер громадянського самоствердження та його вищі форми
Council of Europe, RFCDC [209] <i>Споріднена категорія: компетентності демократичної культури</i>	Компетентнісна модель демократичної участі обґрунтовує структуру громадянського самоствердження як сукупності знань, цінностей, умінь і настановлень, що реалізуються у практичній діяльності
К. Журба [37] <i>споріднена категорія: громадянська солідарність</i>	Дослідження громадянської солідарності як моральної готовності особистості до взаємної підтримки та колективної відповідальності розкриває емоційно-мотиваційний компонент громадянського самоствердження, здатність особистості утверджувати себе не через протиставлення, а через єднання з іншими заради спільного блага

Джерело: складено автором на основі узагальнень

Здійснений аналіз теоретичних підходів до споріднених категорій: *самоствердження особистості, громадянськості, громадянської ідентичності, суб'єктності, національного самоствердження та громадянської солідарності* дає змогу сформулювати авторське визначення поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді», що є інтегративним підсумком проведеного теоретичного аналізу.

Громадянське самоствердження учнівської молоді визначено як інтегративне особистісне утворення та динамічний процес становлення особистості як активного суб'єкта громадянських відносин, що виявляється в усвідомленні власної належності до української держави і громадянської спільноти, прийнятті демократичних та національно-патріотичних цінностей, готовності до відповідальної громадянської діяльності, участі в суспільному житті, здатності реалізовувати громадянську позицію в інтересах громади та суспільства.

Проведений аналіз філософської, психолого-педагогічної та управлінської літератури засвідчив, що проблема *управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді* розглядається науковцями крізь призму громадянського виховання, формування громадянської компетентності, національно-патріотичного виховання, розвитку суб'єктності особистості та демократизації освітнього середовища. Водночас у сучасному науковому дискурсі відсутнє цілісне визначення поняття «управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти», яке б відображало специфіку управлінського впливу на процес становлення особистості як активного суб'єкта громадянського суспільства.

Аналіз наукових підходів дозволив акцентувати на недостатньому дослідженні аспектів розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді. У зв'язку з цим виникає потреба в уточненні та науковому обґрунтуванні зазначеного поняття відповідно до викликів сучасної освіти, умов демократичних трансформацій українського суспільства та завдань формування відповідального громадянина.

Спираючись на результати теоретичного аналізу, а також враховуючи специфіку управлінської діяльності керівної команди закладу загальної середньої освіти, у дослідженні вперше запропоновано авторське визначення поняття «управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти», під яким розуміємо, що *це цілеспрямована, системно організована й науково обґрунтована діяльність учасників освітнього процесу, спрямована на проєктування і підтримку психологічно безпечного та соціально активного освітнього середовища, що забезпечує розвиток громадянського самоствердження здобувачів освіти, засвоєння системи демократичних цінностей, здатності до свідомого самоствердження в умовах демократичного суспільства й захисту Батьківщини.*

На відміну від наявних наукових підходів запропонована дефініція акцентує увагу на управлінських механізмах забезпечення цього процесу та ролі керівної команди закладу освіти як суб'єкта стратегічного розвитку освітнього середовища. Такий підхід дає змогу розглядати громадянське самоствердження не лише як результат індивідуального розвитку особистості, а і як об'єкт цілеспрямованого управлінського впливу, що реалізується через систему організаційно-педагогічних умов, партнерську взаємодію учасників освітнього процесу та залучення учнів до суспільно значущої діяльності.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що категорії «управління», «розвиток» та «громадянське самоствердження» утворюють цілісну концептуальну систему, яка визначає логіку подальшого дослідження. Це зумовлює необхідність більш глибокого розкриття сутності феномену громадянського самоствердження учнівської молоді, його структурних компонентів, критеріїв і показників сформованості, а також вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду організації й управління відповідними процесами в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

1.2 Сутність, структура та зміст розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти в науковому дискурсі

Феномен громадянського самоствердження учнівської молоді перебуває на перетині кількох наукових традицій – психологічної, філософської, педагогічної та управлінської, що зумовлює складність його однозначного тлумачення. Як засвідчує здійснений аналіз, до цього часу зазначене поняття не отримало статусу самостійної, чітко окресленої наукової категорії, а розглядається переважно крізь призму споріднених і частково перехресних феноменів, кожен з яких розкриває лише один з вимірів досліджуваного конструкту.

Психологічні засади самоствердження особистості закладено у працях О. Хартман [141], яка досліджує психологічні особливості цього процесу в підлітковому віці, та М. Боришевського, який у низці монографій [11–15] обґрунтував закономірності розвитку громадянської свідомості й самосвідомості особистості, розглядаючи громадянську спрямованість як міру соціальної відповідальності. Особливої уваги заслуговує праця М. Боришевського «Дорога до себе» [15], в якій самоствердження постає шляхом від суб'єктності до вершин духовності, що дозволяє розглядати його не як одноразовий акт, а як тривалий процес особистісного зростання.

Паралельно в науковому дискурсі розвивається лінія дослідження громадянськості та громадянської ідентичності. О. Сухомлинська у своїх працях [128–132] послідовно обстоює розуміння громадянськості як невід'ємної якості людини, що формується в контексті соціокультурних змін, а В. Сухомлинський [133] заклав традицію тлумачення громадянського виховання як процесу «народження громадянина», нерозривно пов'язаного з моральним і духовним становленням особистості. Т. Воропаєва [25] розглядає громадянську ідентичність як складову національної ідентичності українців, а Н. Шульга [147] аналізує її трансформацію в умовах соціальної нестабільності. Г. Філіпчук [139] розширює це поле до рівня громадянського суспільства, поєднуючи освітній, етнокультурний та етнополітичний вимір. Названі дослідники однастайні в тому, що громадянськість

не редукується до суми знань про права й обов'язки, а є інтегративною якістю, що включає ціннісне ставлення особистості до спільноти.

Третій вектор наукового пошуку утворює концепт національного самоствердження, найбільш системно розроблений Р. Сойчук [124–126]. У монографіях «Виховання національного самоствердження в учнівської молоді» та «Національне самоствердження учнівської молоді: теорія і практика» авторка обґрунтовує вікову динаміку цього процесу та його змістові складники, що формує методологічний місток між індивідуальним самоствердженням особистості та її громадянським становленням у межах нації.

У зарубіжному науковому дискурсі підвалини розуміння громадянського становлення особистості закладено значно раніше і мають виразний філософсько-психологічний характер. Е. Еріксон [171] трактує формування ідентичності підлітка як центральне завдання вікового розвитку, розв'язання якого визначає здатність особистості до зрілої соціальної самореалізації, що методологічно споріднено з вітчизняним розумінням самоствердження. Дж. Дьюї [165; 166] обстоює нерозривний зв'язок демократії й освіти, наголошуючи, що громадянські якості формуються не декларативно, а через досвід практичної участі в житті спільноти, а витoki самої ідеї громадянського виховання сягають ще Ж.-Ж. Руссо [212; 213], який пов'язував формування громадянина із суспільним договором та вихованням, що відповідає природі дитини.

Сучасний зарубіжний дискурс пропонує типологічні підходи до розуміння громадянськості, що збагачують її структурний аналіз. Дж. Вестхаймер та Дж. Кане [222; 223] виокремлюють кілька типів громадянина – особисто відповідального, що дотримується законів і допомагає іншим; що бере участь у суспільному житті через організовану діяльність; і орієнтованого на справедливість, здатного критично аналізувати причини соціальних проблем. В. Кимлічка [190] додає вимір мультикультурного громадянства, що враховує права меншин у демократичному суспільстві, а Р. Патнем [208] пов'язує громадянську активність із поняттям соціального капіталу, занепад якого, на його думку, послаблює саму тканину громадянського життя. Емпіричну основу для

порівняльного аналізу становлять масштабні міжнародні дослідження – зокрема дослідження Дж. Торні-Пурти та колег [220], здійснене в межах ІЕА в двадцяти восьми країнах, а також метааналіз Е. Гебурс та колег [178], що узагальнює ефекти громадянської освіти на основі значного масиву емпіричних досліджень. Рамкові документи ОЕСР [207; 206] та ЮНЕСКО [180; 181] окреслюють глобальну громадянську освіту та глобальну компетентність як орієнтири розвитку молоді в умовах взаємопов'язаного світу, що засвідчує універсальність проблеми, яка водночас потребує національно зумовленого розв'язання.

Повертаючись до вітчизняного контексту, варто наголосити на доробку колективу авторів на чолі з І. Бехом та К. Журбою [2; 3; 4; 36–38], який системно досліджує виховання смисложиттєвих цінностей підлітків, формування національної солідарності учнівської й студентської молоді в умовах війни та повоєнного часу, а також утвердження української національної ідентичності. У цих працях громадянське становлення особистості розглядається в нерозривному зв'язку з духовним і смисловим вимірами виховання, що суттєво доповнює розуміння емоційно-мотиваційної складової досліджуваного феномену. С. Федоренко [138], аналізуючи гуманістично-культурологічну парадигму формування гуманітарної культури молоді, додає до цієї картини культурологічний вимір, що засвідчує багатоаспектність явища.

Компетентнісний підхід, розвинений у працях О. Пометун [89–93] та Т. Ремех [114; 115], пропонує продуктивну методологічну рамку для структурування досліджуваного феномену. Т. Ремех [114] безпосередньо аналізує сутність і структуру громадянської компетентності учня нової української школи, виокремлюючи знаннєвий, ціннісний та діяльнісний компоненти, що методологічно споріднені зі структурою громадянського самоствердження. К. Чорна [145], спираючись на програму українського патріотичного виховання, розроблену спільно з І. Бехом [7], наголошує на нерозривності виховання громадянина, патріота й гуманіста як цілісного завдання школи.

Розкриття сутності, структури та змісту розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді є відправною теоретичною умовою для

розроблення науково обґрунтованої системи управління цим процесом у закладі загальної середньої освіти. Без чіткого визначення природи досліджуваного феномену, виокремлення його структурних компонентів та з'ясування динаміки їх розгортання будь-які управлінські рішення ризикують залишитися фрагментарними й ситуативними. Саме тому концептуалізація поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» становить методологічне ядро дослідження, на якому ґрунтуються всі подальші його положення.

Актуальність громадянського самоствердження особистості в сучасному українському суспільстві визначається нагальною потребою у розбудові державності на засадах гуманізму, демократії та соціальної справедливості, що покликані забезпечити рівні умови для самореалізації кожного громадянина. Зазначений процес нерозривно пов'язаний зі становленням громадянського суспільства в Україні та передбачає глибоку трансформацію світоглядних орієнтирів і національної самосвідомості. Для поліетнічної України громадянське самоствердження набуває особливого значення ще й тому, що воно здатне забезпечити соборність держави – серцевину української національної ідеї через утвердження демократичних цінностей як спільного підґрунтя для об'єднання різних етнічних груп і регіонів. Саме система освіти в цілому та громадянська освіта зокрема відіграють визначальну роль у формуванні демократичної ментальності, правових знань, критичного мислення та толерантності..

Сутність громадянського самоствердження розкривається через низку понять, що відносяться до інтегрованого значення *громадянськості*, що забезпечує моральну, соціальну, політичну та юридичну дієздатність і захищеність особистості.

Метою громадянського самоствердження є формування свідомого громадянина-патріота, особистість якого характеризується системою якостей, способом мислення та поведінкою, спрямованими на розвиток демократичного громадянського суспільства. Реалізація цієї мети здійснюється через систему конкретних завдань: забезпечення прав людини як фундаменту відкритого суспільства; формування розуміння взаємозв'язку між свободою особистості та її громадянською відповідальністю; розвиток національної свідомості та

патріотизму; утвердження гуманістичних моральних цінностей; формування соціальної активності та готовності до участі у державотворчих процесах; розвиток критичного мислення та правової культури; виховання міжкультурної толерантності й планетарної свідомості.

Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження громадянського самоствердження особистості в умовах закладу загальної середньої освіти потребує чіткого визначення базових понять, що утворюють концептуальну структуру дисертаційної роботи. Сукупність цих понять утворює цілісну систему координат, у межах якої розгортається процес громадянського самоствердження учнівської молоді як суб'єкта демократичного суспільства.

Вихідним у цій системі є поняття «громадянин», особа, що ідентифікує себе з певною державою, наділена визначеним законом правовим статусом, який є підставою для реалізації відповідних прав і виконання встановлених обов'язків. Похідним від нього є поняття «громадянство», офіційно засвідчений юридичний стан особи, що набувається після досягнення нею визначеного законом віку або у порядку наділення її конкретним обсягом прав та покладання відповідної правової відповідальності. Проте правовий вимір громадянства, хоча і є необхідним, не вичерпує повноти досліджуваного феномену. Поряд із юридичним статусом існує духовно-моральний вимір, що охоплюється поняттям «громадянськість», інтегрована якість особистості та її світоглядно-психологічна характеристика, що ґрунтується на усвідомленні державної самоідентифікації, передбачає знання і повагу до прав людини, почуття власної гідності та готовність відстоювати власні права і виконувати обов'язки у правовому полі демократичної держави.

Громадянськість, як якість особистості формується і функціонує в контексті розвиненого громадянського суспільства, сукупності недержавних суспільних відносин і структур, що функціонують в автономних від державного регулювання сферах приватного, економічного, культурного та духовного життя громадян і виявляються у вільно утворених асоціаціях, міжособових зв'язках і добровільній громадській активності. Саме громадянське суспільство є тим середовищем, у

якому громадянськість набуває практичного виміру і перетворюється з абстрактної цінності на реальну поведінкову стратегію особистості.

Цілеспрямоване формування громадянськості забезпечується через громадянське виховання, педагогічний процес, орієнтований на розвиток у особистості моральної, соціальної, політичної та юридичної дієздатності й здатності до захисту власних прав у демократичному суспільстві. Невід'ємною складовою цього процесу є громадянська освіта – спеціально організована навчальна діяльність, спрямована на формування знань, умінь і навичок, необхідних для повноправного та відповідального життя в умовах демократичної держави. Якщо громадянське виховання акцентує на ціннісно-особистісному вимірі, то громадянська освіта забезпечує його когнітивно-компетентнісну основу, і лише у єдності ці процеси утворюють систему громадянського становлення особистості.

Результатом такого становлення є громадянська культура, система орієнтацій особистості щодо інституцій держави, що виявляється у законослухняності, критичній вимогливості, знанні прав і обов'язків та готовності дотримуватися суспільних норм. Органічним продовженням громадянської культури є громадянська позиція – стійка система ціннісних орієнтацій та соціальних настанов особистості, що відображає її ставлення до держави, суспільства та власної відповідальності як суб'єкта громадянського життя на засадах правосвідомості. Остання охоплює знання прав і свобод, повагу до закону та здатність відстоювати власні права конституційними методами і є тією нормативно-регулятивною основою, на якій вибудовується вся система громадянської поведінки особистості.

Невід'ємним складником громадянського самоствердження учнівської молоді в умовах українського суспільства є національно-патріотичний вимір, що реалізується через національно-патріотичне виховання, педагогічну систему, орієнтовану на формування всебічно розвиненої, соціально активної та національно свідомої особистості, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, патріотичними почуттями, духовними і творчими якостями та практичною ініціативністю. Підґрунтям цієї системи є патріотизм як любов до народу і держави, що органічно поєднується з національною свідомістю та самосвідомістю особистості,

усвідомленням індивідом своєї належності до певної національної спільноти та суб'єктивною оцінкою себе як носія національних цінностей, що формувалися упродовж тривалого історичного розвитку цієї спільноти.

На колективному рівні відповідником національної свідомості виступає національна ідея, усвідомлена нацією стратегічна мета, досягнення якої дає їй змогу найповніше розкрити свій потенціал, зробити вагомий внесок у розвиток людської цивілізації та зайняти гідне місце серед спільнот світу. Механізмом прийняття цієї ідеї на індивідуальному рівні є національна ідентифікація – процес усвідомлення особистістю своєї належності до конкретного етносу чи нації, що проявляється у відчутті спорідненості з нею та ототожненні з її культурним і духовним надбанням.

Поряд із національним виміром громадянське самоствердження охоплює вимір міжкультурний, що реалізується через культуру міжетнічних стосунків на засадах рівноправності, толерантності та взаємоповаги. Громадянська толерантність – принцип суспільної і міжособистісної взаємодії, що полягає у поважному та терплячому ставленні до відмінних думок, переконань, культурних практик і політичних позицій та є необхідною умовою демократичного і стабільного суспільно-політичного устрою. Педагогічним механізмом її формування є інтеркультурне виховання – діяльність, спрямована на формування поваги до культурного різноманіття людства, виховання почуття гідності у представників усіх культур незалежно від їхнього расового чи етнічного походження та розуміння взаємозв'язку між національним і загальнолюдським вимірами культури.

Інтеграційним поняттям, що пов'язує індивідуальний і колективний виміри громадянського самоствердження, є громадянська ідентичність – усвідомлене та емоційно прийняте відчуття належності особистості до громадянської спільноти держави, що ґрунтується на спільних цінностях, правових нормах та культурно-історичній пам'яті і виявляється у готовності діяти в інтересах цієї спільноти. Громадянська ідентичність породжує громадянську солідарність – ціннісну настанову і поведінкову готовність до взаємної підтримки, колективної

відповідальності та спільних дій заради захисту прав і гідності членів громади, особливо в умовах суспільних викликів і загроз. Водночас ідентичність не нівелює індивідуальності: кожна особистість формує власну громадянську самобутність як неповторну сукупність громадянських якостей, ціннісних орієнтацій та поведінкових практик, перебуваючи на перетині національної культурної традиції та особистого досвіду суспільної участі.

Специфічним виміром громадянського самоствердження в умовах інформаційного суспільства є цифрова громадянськість – інтегрована компетентність особистості, що забезпечує відповідальне, критичне та етично обґрунтоване використання цифрових технологій у суспільному житті, охоплює медіаграмотність, захист персональних даних, протидію дезінформації та участь у демократичних процесах у цифровому просторі. В умовах воєнного стану та активної інформаційно-психологічної війни проти України цифрова громадянськість набуває особливого значення як складник стійкості та безпеки особистості [113].

Зміст громадянського самоствердження, таким чином, є багатовимірним: він охоплює правовий, духовно-моральний, національно-культурний, міжетнічний, ідентифікаційний та цифровий виміри, що у своїй єдності утворюють цілісний образ громадсько зрілої особистості – активного суб'єкта демократичного суспільства, здатного до відповідального самоствердження в умовах сучасних суспільних викликів та швидкоплинних змін.

Громадянське самоствердження – авторське поняття, що позначає інтегративний процес усвідомленого утвердження особистістю своєї громадянської суб'єктності через набуття, реалізацію та захист громадянських компетентностей у різних сферах суспільного життя. Громадянське самоствердження є результатом активної взаємодії когнітивного, ціннісно-ідентифікаційного, емоційно-мотиваційного, діяльнісного та рефлексивного компонентів особистості, що виявляється у здатності свідомо і відповідально діяти як суб'єкт демократичного громадянського суспільства, відстоювати власну гідність, права і переконання, зберігаючи при цьому повагу до прав і гідності інших.

Окреслений понятійний апарат не є лише термінологічним інструментарієм, він відображає глибинну змістову логіку дослідження, в якій кожне поняття є водночас самостійним науковим конструктором і невід'ємною складовою цілісної концептуальної системи. Взаємозв'язок між такими категоріями, як громадянська ідентичність, громадянська солідарність, цифрова громадянськість та громадянське самоствердження, засвідчує багатовимірність досліджуваного феномену і вказує на неможливість його осмислення в межах лише однієї наукової галузі. Саме тому теоретичне розгортання проблеми потребує звернення до широкого масиву наукових джерел, що репрезентують різні дисциплінарні традиції осмислення громадянськості та суб'єктності особистості.

Аналіз наукового дискурсу засвідчує, що громадянське самоствердження належить до категорії міждисциплінарних феноменів, осмислення яких відбувається на перетині філософії освіти, педагогіки, вікової та соціальної психології, теорії громадянської освіти й освітнього менеджменту. Кожна з цих наукових галузей висвітлює окремий вимір проблеми: філософія обґрунтовує ціннісно-світоглядні засади громадянськості, психологія розкриває внутрішні механізми самоствердження особистості, педагогіка визначає умови та засоби виховного впливу, а теорія управління освітою – організаційні механізми забезпечення цього процесу. Інтеграція зазначених підходів є необхідною умовою цілісного розуміння даного феномену.

Водночас, попри значну кількість наукових праць, присвячених окремим аспектам громадянського виховання, самоствердження особистості та національної ідентичності, поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» до цього часу не набуло однозначного тлумачення в науковій літературі. Здебільшого воно розглядається опосередковано, крізь призму споріднених категорій («громадянськість», «громадянська компетентність», «громадянська ідентичність», «громадянська солідарність», «національне самоствердження»), що зумовлює потребу в його самостійній концептуалізації та чіткому розмежуванні зі спорідненими поняттями.

Така понятійна розмитість не є випадковою: вона відображає об'єктивну складність самого феномену, який перебуває на перетині процесів соціалізації, ідентифікації та суб'єктного становлення особистості і не може бути зведений до жодного з них окремо. Відсутність консолідованого визначення в науковому дискурсі водночас свідчить про відносну новизну проблематики для вітчизняної педагогічної науки та актуалізує завдання її самостійного теоретичного опрацювання. З огляду на це в межах пропонованого дослідження громадянське самоствердження учнівської молоді розглядається як самостійний науковий конструкт, що потребує власного категоріального визначення, структурної операціоналізації та обґрунтування умов його цілеспрямованого розвитку в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти.

З огляду на це, в межах цього підрозділу поставлено такі завдання: по-перше, здійснити етимологічний та змістовий аналіз базових категорій дослідження: «самоствердження»; «громадянськість»; «громадянське самоствердження» в їхній історико-науковій генеалогії; по-друге, систематизувати наявні в науковому дискурсі підходи до розуміння сутності досліджуваного феномену; по-третє, виокремити та схарактеризувати структурні компоненти громадянського самоствердження учнівської молоді; по-четверте, розкрити зміст і вікову специфіку його розвитку в підлітковому та юнацькому віці як сенситивному періоді становлення громадянської ідентичності.

Розв'язання цих завдань дасть змогу сформулювати авторське визначення поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» та обґрунтувати його структурно-компонентну модель, що слугуватиме теоретичним підґрунтям для подальшого розроблення структурно-функціональної моделі управління розвитком цього феномену в закладі загальної середньої освіти.

Семантичним ядром досліджуваного феномену є поняття «самоствердження», що в українській мові воно утворене поєднанням рефлексивного компонента «само» (спрямованість дії на самого суб'єкта) та основи «ствердження» (утвердження, доведення власної позиції, надання чомусь сталості й визначності). Тому вже на рівні внутрішньої форми слова закладено двоїсту

природу феномену: він є водночас внутрішнім процесом (самовизначення особистості щодо самої себе) та зовнішнім процесом (утвердження особистості в системі суспільних відносин).

У психологічній науці самоствердження традиційно розглядається як фундаментальна потреба особистості, що належить до вищих рівнів мотиваційної ієрархії.

У теорії А. Маслоу [195] прагнення до самоствердження пов'язується з потребою у повазі та самоповазі, задоволення якої є необхідною передумовою самоактуалізації – вищої форми реалізації людського потенціалу.

Учений К. Роджерс [211] трактує самоствердження як вияв тенденції до самореалізації, що супроводжується позитивним самосприйняттям і відкритістю до досвіду.

Принципово важливим для нашого дослідження є висновок К. Хорні [184] про те, що якість соціального середовища визначає, чи набуде самоствердження конструктивної або деструктивної форми, бо саме ця теза обґрунтовує визначальну роль освітнього середовища у спрямуванні самоствердження учня в громадянсько-ціннісне русло.

Феномен громадянського самоствердження як предмет наукової рефлексії має тривалу інтелектуальну історію, осмислення якої є необхідною передумовою розуміння його сучасної сутності. Уже в добу Стародавньої Греції було здійснено перші спроби систематичного аналізу понять «державна», «громадянин» і «суспільство» в їхній взаємозумовленості.

Арістотель у трактаті «Політика» [151] визначає громадянина через здатність бути суддею та обіймати посадові функції, до яких належала й участь у народних зборах, що ухвалювали рішення на користь спільноти. Ілюструючи цю думку, мислитель удається до метафори корабельної команди: попри відмінність функцій між моряками – одні веслюють, інші стернують, треті виконують роль вартового, усіх їх об'єднує спільна турбота про безпеку плавання; так само громадяни, хоч і виконують різні ролі, поєднані спільною турботою про збереження свого державного устрою. У цьому контексті Арістотель трактує чесноту громадянина не

як суто індивідуальну якість, а як таку, що набуває смислу лише в співвіднесенні з конкретним державним устроєм і завданням його збереження.

Дещо інше трактування громадянської активності пропонує Платон. На відміну від Арістотеля, у діалозі «Держава» він обстоює керівну роль обізнаної меншості – філософів, здатних досягнути найвище благо спільноти, тоді як демократичне залучення широких мас до управління й законотворення розглядає як вироджену, недосконалу форму державного устрою. Навіть у пізнішому, практично орієнтованому діалозі «Закони», де Платон детально опрацьовує законодавство для реальної держави, закони формулює досвідчений законодавець, а не громадяни спільно; громадянська чеснота особистості тут виявляється передусім у свідомому підпорядкуванні розумно встановленому правовому порядку, а не у співучасті в його творенні. Таке протиставлення засвідчує, що вже в античній політичній думці окреслилися два альтернативні підходи до розуміння громадянської активності особистості – діяльнісно-партисипативний (Арістотель) та підпорядковано-нормативний (Платон), які в подальшому розвитку наукової думки трансформувалися у відповідні традиції тлумачення громадянського самоствердження особистості.

В епоху Середньовіччя (V–XVI ст.) звузився простір для громадянського самовияву: особистість підпорядковувалася церкві й сеньйору, а відповідальність набувала переважно колективного характеру. Водночас саме в цю добу поняття «громадянство» починає корелювати з поняттями «місто», «рід», «гільдія» й наповнюватися змістом виконання конкретних суспільних обов’язків.

Важливим імпульсом для становлення громадянської суб’єктності на українських землях стало магдебурзьке право – одна з найпоширеніших правових систем міського самоврядування середньовічної Європи, що принесла нову модель організації суспільного життя. 1339 року останній галицький князь Юрій-Болеслав подарував Сяноку привілей на магдебурзьке право, а з переходом галицько-руських земель під польське правління це право отримали Львів (1356 р.) та Кам’янець-Подільський (1374 р.), згодом Луцьк (1432 р.) та Житомир (1444 р.). У 1494 році великий князь Олександр надав магдебурзьке право Києву, що

документально підтверджується чолобитною київських міщан 1497 року, де згадуються війт, бургомістри та радці. Загалом дослідники фіксують поширення магдебурзького права на сотні міст українських земель, хоча точна кількість у різних джерелах істотно різниться – від кількох сотень лише на західноукраїнських теренах до значно більших показників у межах усієї Речі Посполитої.

Магдебурзьке право перетворювало міські громади на реальних суб'єктів правового захисту, оскільки вони отримували право обирати власних урядників, здійснювати судочинство, регулювати господарське життя і репрезентувати інтереси мешканців перед вищою владою. Мешканці міст здобували безпосередній досвід участі в колективних рішеннях, обговоренні спільних справ, відстоюванні власних прав і несенні відповідальності за долю громади. Ця практика, конкретна, щоденна, спрямована на спільне благо, становить один із важливих історичних прообразів громадянського самоствердження, що сформувався раніше за відповідні теоретичні концепції своєї доби. Водночас варто враховувати, що магдебурзькі міста не були єдиною формою колективної громадянської дії на українських землях: ще в часи Київської Русі існувала традиція віча, у межах якої міські громади брали участь у вирішенні питань влади й оборони, хоч ця практика не мала такого стабільного юридичного оформлення, як магдебурзьке право. Саме юридична формалізованість і інституційна стабільність вирізняють магдебурзьке самоврядування як етап, що системно перетворював мешканця міста на громадянина – суб'єкта, здатного до відповідальної участі в суспільному житті.

Доба Відродження й Просвітництва відкрила принципово нові горизонти осмислення громадянськості, утвердивши людину як самодостатнього суб'єкта суспільного і політичного життя. Саме в цей період відбувся вирішальний переворот у розумінні відносин між особистістю та державою – влада почала розглядатися не як богодана ієрархія, а як договірна конструкція, покликана служити інтересам громадян та захищати їхні природні права. Теорія природного права, що набула системного оформлення у XVII ст., визначила свободу, рівність і власність як невід'ємні основи громадянського буття особистості. Просвітницька думка розвинула ці ідеї далі, обґрунтувавши концепцію суспільного договору як

механізму, за яким громадяни добровільно делегують частину своїх прав державі в обмін на гарантії безпеки, справедливості та захисту особистої свободи.

Ж. Руссо [212; 213] пов'язав виховання з формуванням громадянина: у «Емілі, або Про виховання» вихователь прямо настановляє вихованця бути готовим до служіння державі й суспільству, а праця проголошується невід'ємним суспільним обов'язком кожної людини. І. Кант [187] надав громадянському обов'язку характеру морально-етичної відповідальності, розглядаючи громадянську свободу особистості, законодавчо забезпечену правом, як необхідну умову самовдосконалення людини.

Вирішальний крок у теоретичному розмежуванні громадянського суспільства та держави як якісно різних інституцій зробив Г. Гегель у «Філософії права» (1821). Якщо попередня політична думка здебільшого ототожнювала ці поняття, то Гегель показав, що громадянське суспільство є опосередкованою ланкою між родиною і державою, сферою реалізації приватних інтересів, заснованою на праці, власності та системі потреб, тоді як держава – сферою загального, публічного, правового порядку. Ідея такого розмежування, що виникла наприкінці XVIII ст., саме в першій третині XIX століття набула розгорнутого теоретичного оформлення.

Французька революція (1789) та наполеонівські війни поставили під сумнів усталені моделі відносин між індивідом і державою. Прийняття Конституції США (1787) та Декларації прав людини і громадянина (1789) стало практичним втіленням просвітницьких ідей у реальних правових документах, закріпивши свободу, рівність і право на участь у суспільному управлінні як невід'ємні атрибути громадянина.

Вітчизняна педагогічна традиція розвивала тему самоствердження крізь призму служіння та причетності до спільноти. Ще у філософії українського бароко, зокрема у спадщині Г. Сковороди, самоствердження пов'язувалося з ідеєю «сродної праці» – діяльності, що відповідає природній схильності людини й водночас служить іншим. У XIX ст. народна освіта утвердилася як державний пріоритет, а педагог почав осмислюватися як той, хто допомагає дитині усвідомити свою

причетність до спільної справи. Діяльність прогресивної української інтелігенції середини XIX ст., зокрема Кирило-Мефодіївського братства, заснованого в Києві наприкінці 1845 і розгромленого владою в березні 1847-го, засвідчила, що питання громадянського самоствердження порушувалися навіть в умовах жорсткого імперського тиску [128].

Окреме місце у вітчизняній традиції посідає феномен козацтва. Запорозька Січ функціонувала як самоврядна спільнота: уся старшина обиралася на загальній козацькій раді, що скликала кілька разів на рік і вирішувала питання війни і миру, розподілу земель та судочинства, а обрану старшину козаки могли в будь-який час позбавити влади. Жодна посада не була спадковою, це дає історикам підстави називати Запорозьку Січ козацькою республікою з ознаками військової демократії. Цей історичний досвід заклав в українській культурі стійкий архетип громадянина-захисника, для якого самоствердження нерозривно пов'язане з готовністю обстоювати свободу спільноти

Якщо в західноєвропейській традиції наголос робився переважно на правовому статусі громадянина та його стосунках з державою, то вітчизняні мислителі, від Г. Сковороди [128] до В. Сухомлинського [133], акцентували насамперед моральний і діяльнісний виміри громадянськості, її закоріненість у внутрішній свободі та відповідальності особистості перед спільнотою. Саме ця особливість визначила своєрідність українського розуміння громадянського самоствердження, що зберігає актуальність і в сучасних умовах.

Ретроспективний аналіз засвідчує наскрізну логіку еволюції ідей громадянського самоствердження: від зовнішньої зумовленої участі у спільноті, де громадянськість, де громадянськість визначалася приналежністю до міста-держави та виконанням громадських обов'язків, через концепцію природних прав і суспільного договору, що утвердила свободу, рівність і власність як невід'ємні основи громадянського буття, до внутрішньо мотивованої громадянської позиції як результату свідомого самовизначення особистості, що становить ядро сучасної вітчизняної науково-педагогічної традиції.

Кожен із цих щаблів має свої конкретні історичні маркери: афінська демократія V–IV ст. до н. е. з її народними зборами, де тисячі вільних громадян безпосередньо ухвалювали державні рішення; Велика хартія вольностей (1215), що вперше юридично зафіксувала принцип обмеження сваволі монарха, закріпивши насамперед права баронів і феодалної знаті, що згодом стало підставою для розширення прав підданих загалом; Вестфальський мир (1648), що утвердив принцип державного суверенітету і заклав передумови для подальшого формування національної громадянської свідомості; американська Декларація незалежності (1776) з її проголошенням невід’ємних прав людини як основи легітимності державної влади; Загальна декларація прав людини (1948), прийнята після трагедії Другої світової війни, що закріпила громадянську гідність як універсальну цінність, яка не залежить від походження, нації чи державної приналежності.

Принципово важливо, що зазначена еволюція не є лінійним рухом від одного підходу до іншого, адже кожна історична епоха додавала до розуміння громадянського самоствердження новий змістовий пласт, не скасовуючи попередніх. Античне розуміння громадянськості як діяльної участі у спільному житті залишилося актуальним і збагатилося ідеєю природних прав у Новий час; концепція суспільного договору XVII–XVIII ст. не відкинула ідею колективної відповідальності, а доповнила її гарантіями індивідуальної свободи.

Досвід тоталітарних режимів XX ст.: нацизму, фашизму, комуністичних диктатур став трагічним підтвердженням того, що руйнування громадянської суб'єктності та придушення самоствердження особистості є умовою встановлення авторитарної влади, а відтак розвиток громадянського самоствердження став не лише педагогічним, а й глибоко політичним завданням демократичного суспільства.

В українському контексті ця логіка набуває особливої гостроти: десятиліття колоніального гноблення, заборони мови і культури, репресій проти національної еліти не знищили прагнення до громадянського самоствердження, навпаки, загартували його, перетворивши на стрижень національної ідентичності, що виявив себе у Революції Гідності та у стійкості українського суспільства перед обличчям повномасштабного російського вторгнення 2022 року. Повномасштабна російсько-

українська війна, що розпочалася 24 лютого 2022 р., актуалізувала принципово новий вимір громадянського самоствердження – оборонний, за якого готовність захищати свободу й незалежність держави стає не абстрактним ідеалом, а екзистенційним вибором кожного громадянина.

Масштаб і характер громадянської мобілізації українського суспільства в умовах повномасштабної війни засвідчили, що громадянське самоствердження набуває виразного діяльнісного виміру: добровольчі, волонтерські, благодійні, інформаційні та культурно-просвітницькі ініціативи стали практиками відповідальної участі громадян у захисті держави й підтримці суспільної стійкості.

Волонтерський рух, що охопив різні вікові та соціальні групи, став однією з найпотужніших форм громадянського самоствердження в умовах війни, оскільки поєднав особисту ініціативу, соціальну відповідальність, солідарність і практичну допомогу армії та цивільному населенню.

У цьому вимірі громадянське самоствердження виявляється не лише в декларуванні патріотичних цінностей, а в конкретних діях – від волонтерства, участі у благодійних ініціативах та підтримки громади до інформаційного спротиву дезінформації, свідомого використання української мови й збереження культурної пам'яті як форм цивільного опору.

Збереження культурної пам'яті в умовах масових руйнувань, евакуація музейних фондів, відновлення пошкоджених пам'яток, стало окремим виміром громадянського самоствердження, що поєднує особисту відповідальність із суспільним обов'язком.

Трансформація сучасного соціогуманітарного знання зумовлює переосмислення громадянського самоствердження особистості, замість пасивної рефлексії та суто наративного відтворення патріотичних цінностей на перший план виходить результативна соціальна активність, що виступає репрезентантом зрілої суб'єктності індивіда. Відтак, критерієм верифікації громадянської ідентичності стає не її когнітивна декларація, а реальне включення особистості в систему практичної життєдіяльності соціуму

Для системи освіти ці реалії мають безпосереднє практичне значення: школа в умовах війни перетворилася на один із ключових інститутів підтримки психологічної стійкості, громадянської ідентичності та мотивації до дії. Тисячі педагогів продовжували освітній процес в укриттях, дистанційно і в умовах постійних повітряних тривог, демонструючи власним прикладом громадянську суб'єктність, яку вони покликані виховувати у здобувачів освіти.

Заклади освіти в умовах війни стали осередками волонтерської роботи, наукового пошуку, впровадження соціальних проєктів, підтримки родин захисників України та формування досвіду громадянської дії, війна підтвердила теоретичну значущість досліджуваного феномену, надала йому нового змісту – громадянське самоствердження постає не лише педагогічною категорією, але й умовою суспільної стійкості, національного виживання та збереження державності, школа перестає бути лише простором передачі знань і набуває статусу інституції, що формує в учнівської молоді готовність до активної громадянської позиції, відповідального ставлення до спільноти та усвідомленого вибору на користь державницьких цінностей.

Наукове осмислення громадянського самоствердження потребує врахування нових реалій та актуалізує потребу в системному управлінському підході. Систематизацію ключових ідей щодо громадянського самоствердження та їхніх авторів у хронологічному вимірі подано в таблиці 1.9.

Таблиця 1.9

Еволюція ідей громадянського самоствердження: хронологічний аналіз

Період	Науковець / подія	Епоха	Ключова ідея
1	2	3	4
IV ст. до н.е.	Арістотель [151]	Античність	Громадянин – учасник законотворення і судочинства; держава – простір самореалізації особистості
XIV–XVI ст.	Магдебурзьке право	Середньовіччя	Міське самоврядування – живий досвід колективних рішень (кількість міст потребує уточнення за конкретним джерелом)

Продовження табл. 1.9

1	2	3	4
1583–1645	Г. Гроцій	Новий час	Природне право: свобода, рівність, власність – підґрунтя громадянської суб'єктності
1762	Ж.-Ж. Руссо [213]	Просвітництво	«Еміль»: освіта виховує свідомого громадянина; самоствердження через вільний і відповідальний вибір
1781–1797	І. Кант [187]	Просвітництво	Моральна відповідальність – внутрішній обов'язок громадянина; громадянськість – підсумок моральної еволюції
1820-ті	Г. Гегель	XIX ст.	У громадянському суспільстві панує економічний закон, у державі – етичний; взаємна відповідальність конститує державу
1722–1794	Г. Сковорода [128]	Укр. традиція	«Сродна праця» – самоствердження через покликання і служіння людям
1845–1847	Т. Шевченко, Кирило-Мефодіївське товариство	Укр. традиція	Громадянське самоствердження в умовах колоніального тиску як форма культурного спротиву
1888–1939	А. Макаренко	XX ст.	Громадянська позиція формується у колективі; стимул – усвідомлення власної значущості, а не страх покарання
60-ті XX ст.	В. Сухомлинський [133]	XX ст.	«Найбільша перемога – перемога над собою»; органічне поєднання виховання і самовиховання
1916	Дж. Дьюї [165]	XX ст.	Громадянська ідентичність формується через реальну участь, а не трансляцію готових знань
Сучасність	І. Бех, К. Чорна [7]	XXI ст.	Три компоненти (когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінковий); «дієва причетність» як механізм
Сучасність	К. Журба [37]	XXI ст.	Я-концепція як структурний результат; три стадії формування громадянської ідентичності
Сучасність	Р. Сойчук [124]	XXI ст.	Три виміри: аксіологічний, ідентифікаційний, діяльнісний
З 2022 р. – по цей час	Повномасштабна агресія РФ	XXI ст.	Оборонна ідентичність, національна солідарність, інформаційна стійкість як нові виміри самоствердження

Джерело: складено автором на основі узагальнень теоретичного аналізу наукової літератури

Аналіз таблиці 1.9 виявляє три принципові закономірності. По-перше, еволюція ідей громадянського самоствердження є діалектичною: кожна наступна епоха не відкидає попередніх здобутків, а синтезує їх і надає їм якісно нового змісту. По-друге, українська педагогічна думка, від Г. Сковороди до В. Сухомлинського, задовго до появи сучасних компетентнісних концепцій послідовно акцентувала нерозривний зв'язок між самоствердженням і служінням спільноті. По-третє, повномасштабна збройна агресія росії, що триває з 2022 р. і дотепер, є продовженням тієї історичної лінії, що простежується від доби козацтва: у кризових умовах громадянське самоствердження набуває найбільш інтенсивного, діяльнісно вираженого характеру, доповнюючись новими вимірами: оборонною ідентичністю, національною солідарністю та інформаційною стійкістю.

Здійснений історико-генеалогічний аналіз засвідчує, що громадянське самоствердження є концептом із глибоким теоретичним підґрунтям, у якому впродовж століть викристалізовувалася ідея про перехід від зовнішньо зумовленої до внутрішньо мотивованої громадянської позиції. Це створює методологічну основу для подальшого уточнення сутності базових категорій дослідження: «самоствердження», «громадянськість» та «громадянське самоствердження», до аналізу яких доцільно перейти.

У вітчизняній психолого-педагогічній традиції І. Бех [5] розкриває педагогічну продуктивність самоствердження, наголошуючи, що воно набуває виховної цінності лише тоді, коли реалізується через морально орієнтовану, соціально значущу діяльність, а не через домінування над іншими. М. Боришевський [13] встановив прямий зв'язок між громадянською спрямованістю особистості та її самоствердженням, доводячи, що перша є стійкою мотиваційною основою другого. В науковому дискурсі самоствердження постає не як егоцентричне самоутвердження, а як процес становлення особистості суб'єктом відповідальної соціальної дії.

Другою базовою категорією досліджуваного феномену є «громадянськість» – інтегративна якість особистості, що відображає її здатність до усвідомленої, відповідальної та активної участі в суспільно-політичному житті. У науковому дискурсі це поняття має багатовимірне тлумачення. В. Кремень [56] визначає

громадянськість як усвідомлену належність особистості до державно-політичної спільноти, що виявляється в готовності діяти в її інтересах. М. Боришевський [14] розглядає її як стійку психологічну властивість, пов'язану з усвідомленням приналежності до громадянської спільноти та готовністю до активної суспільної участі. І. Бех [5] акцентує ціннісну природу громадянськості, наголошуючи, що вона формується через інтеріоризацію демократичних цінностей. О. Пометун [90; 91] висвітлює діяльнісно-компетентнісний вимір, трактуючи громадянську освіту як простір формування здатності критично мислити, приймати відповідальні рішення та розв'язувати суспільні проблеми.

Порівняння наведених трактувань дає змогу виокремити чотири структурні виміри громадянськості, що набувають визначального значення для подальшого моделювання:

- *когнітивний* – система знань про права, обов'язки, механізми демократії та функціонування громадянського суспільства;
- *аксіологічний* – система засвоєних демократичних і патріотичних цінностей, ціннісних орієнтацій та переконань;
- *діяльнісний* – готовність і здатність до реальної громадянської участі, відстоювання прав та виконання обов'язків;
- *ідентифікаційний* – усвідомлення приналежності до національної та громадянської спільноти, що в умовах збройної агресії набуває посиленого патріотичного наповнення.

Важливим складником громадянського становлення особистості є громадянська компетентність, що в нормативно-правових актах Ради Європи та концепції НУШ визначається як здатність особистості ефективно реалізовувати свої права та обов'язки, брати участь у демократичних процесах, критично оцінювати суспільні явища та відповідально взаємодіяти з іншими людьми.

На думку Н. Бібік [8], О. Пометун [92], К. Журби [38], громадянська компетентність поєднує систему знань, цінностей, умінь, досвіду соціальної взаємодії та готовність до громадянської активності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема громадянського самоствердження ще не набула достатнього концептуального осмислення як самостійний предмет педагогічного дослідження. Окремі аспекти цього феномена висвітлюються у працях українських та зарубіжних учених через категорії громадянської освіти, громадянської ідентичності, громадянської активності, соціальної відповідальності та демократичного виховання.

Зокрема, І. Бех [6] акцентує увагу на вихованні відповідального громадянина як суб'єкта суспільних відносин; К. Журба [38] досліджує механізми формування громадянських цінностей молоді; О. Сухомлинська [129] розглядає громадянське виховання як основу демократизації освіти.

Зарубіжні дослідники пов'язують громадянське становлення молоді з розвитком демократичної культури, участю в суспільному житті та формуванням активного громадянства. Міжнародне дослідження громадянської освіти ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), що охопило близько 82 000 учнів восьмого класу з 22 країн та 2 регіонів-учасників у своєму останньому, третьому циклі 2022 р. [215], засвідчило стійкий зв'язок між якістю демократичного освітнього середовища в закладі та рівнем готовності молоді до громадянської дії в дорослому житті.

За даними звіту мережі Eurydice (структурного підрозділу Європейської Комісії з питань освіти) [172], найбільший обсяг навчального часу на громадянську освіту як окремий обов'язковий предмет на рівні базової середньої школи мають саме Фінляндія та Естонія. Питання про прямий зв'язок між такою моделлю викладання й рівнем електоральної активності молоді в цих країнах потребує додаткового емпіричного підтвердження окремим джерелом.

На нашу думку, громадянське самоствердження є складним інтегративним процесом, в контексті якого особистість не лише усвідомлює себе громадянином держави, а й активно реалізує власну громадянську позицію через соціально значущу діяльність, прийняття суспільних цінностей та відповідальне ставлення до майбутнього країни.

Показово, що саме така модель, де громадянська освіта є не теоретичною дисципліною, а практикою реального суспільного залучення, отримує дедалі більше нормативне закріплення на рівні міжнародних документів – зокрема, нормативно-правових актах Ради Європи CM/Res (2010) 7 щодо Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини [159; 169], що визначають активну громадянську участь учнів як обов'язковий стандарт якісної освіти в демократичному суспільстві.

В українському контексті ця логіка набула законодавчого закріплення у Законі України «Про освіту» [96], Концепції Нової української школи [77] та Концепції розвитку громадянської освіти в Україні [106], що визначають формування активного громадянина як стратегічний пріоритет національної освітньої політики.

З огляду на мету дослідження під громадянським самоствердженням учнівської молоді пропонуємо розуміти інтегративне особистісне утворення та водночас динамічний процес становлення особистості як активного суб'єкта громадянських відносин, що виявляється в усвідомленні власної належності до української держави та громадянської спільноти, прийнятті демократичних і національно-патріотичних цінностей, готовності до відповідальної громадянської діяльності, участі в суспільному житті та здатності реалізовувати власну громадянську позицію в інтересах держави, громади й суспільства [135; 58]. Це визначення є операціональним, воно безпосередньо відповідає структурі п'яти компонентів, покладених в основу діагностичної системи дослідження, когнітивного, ціннісно-ідентифікаційного, емоційно-мотиваційного, діяльнісного та рефлексивного, та водночас узгоджується з міжнародними стандартами опису громадянської компетентності, зафіксованими в нормативно-правових актах Ради Європи, ЮНЕСКО [180; 181] та результатах дослідження ICCS 2022 [215].

Особливої специфіки громадянське самоствердження учнівської молоді набуває в умовах воєнного стану, оскільки повномасштабна російська агресія стала потужним чинником переосмислення молоддю власної громадянської ідентичності, національної належності та суспільної відповідальності.

Дослідження останніх років засвідчують зростання рівня патріотичної свідомості, волонтерської активності, суспільної солідарності та готовності молоді до участі у відновленні держави. Водночас воєнний стан породжує нові виклики, пов'язані з психологічними травмами, інформаційними загрозами, вимушеним переміщенням населення та необхідністю забезпечення стійкості особистості до кризових впливів.

За таких умов громадянське самоствердження набуває не лише соціального, а й світоглядного значення, оскільки пов'язане з формуванням готовності молоді людини захищати демократичні цінності, підтримувати державність України, брати участь у волонтерській діяльності, протидіяти дезінформації та усвідомлювати власну відповідальність за майбутнє країни. Саме тому розвиток громадянського самоствердження учнівської молоді сьогодні постає одним із пріоритетних завдань діяльності закладів загальної середньої освіти та важливою умовою зміцнення громадянського суспільства України.

Синтез розглянутих категорій дає підстави трактувати громадянське самоствердження учнівської молоді як складну інтегративну конструкцію, що органічно поєднує особистісний вимір самоствердження (прагнення до самореалізації, визнання та утвердження власної значущості) і суспільний вимір громадянської належності (усвідомлення приналежності до спільноти та готовність діяти в її інтересах).

На відміну від споріднених понять, «громадянська компетентність» (що акцентує знаннєво-діяльнісний складник) чи «національне самоствердження» (що наголошує ідентифікаційний вимір), громадянське самоствердження є ширшою категорією, що інтегрує когнітивний, аксіологічний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти в їхній динамічній єдності.

Сутнісною характеристикою громадянського самоствердження є його суб'єктно-діялісна природа: воно здійснюється не «зовні» – через зовнішній виховний примус, а «зсередини» – через активну ціннісну рефлексію, усвідомлене суспільне залучення та відповідальний вибір особистості. Це означає, що громадянське самоствердження не може бути «сформоване» директивно; воно

розвивається за умови, що освітнє середовище надає здобувачу освіти реальний досвід громадянської участі, простір для рефлексії та можливість відповідального вибору.

Розвиток громадянського самоствердження має виражену вікову зумовленість. Особливого значення він набуває в підлітковому та юнацькому віці, який у віковій психології визнається сенситивним періодом становлення ідентичності. Згідно з епігенетичною теорією Е. Еріксона [171], провідним завданням цього вікового етапу є вирішення нормативної кризи «ідентичність – рольова дифузія», тобто формування стійкого уявлення особистості про себе, своє місце у світі та приналежність до спільнот. Саме у цей період потреба у самоствердженні, визнанні та приналежності досягає найвищої гостроти.

Ця вікова особливість має принципове педагогічне значення, що полягає в тому, що потреба підлітка в самоствердженні є ціннісно нейтральною, вона може бути спрямована як у конструктивне (громадянська активність, лідерство, волонтерство), так і в деструктивне русло (асоціальна поведінка, агресія, прагнення домінування). Завдання управління розвитком громадянського самоствердження полягає саме в конструктивному спрямуванні цієї природної вікової потреби, у створенні умов, за яких прагнення підлітка ствердити себе реалізується через суспільно значущу, ціннісно наповнену громадянську діяльність.

За теорією провідної діяльності, для підліткового та юнацького віку такими формами є соціальна взаємодія та участь у суспільних практиках, що безпосередньо обґрунтовує доцільність включення учнів у реальні громадянські практики як ключову педагогічну умову.

Таким чином, здійснений аналіз сутності, структури та змісту громадянського самоствердження учнівської молоді у науковому дискурсі дає підстави розглядати його як багатовимірне динамічне особистісне утворення, становлення якого відбувається на перетині когнітивного пізнання, ціннісного переживання, рефлексивного осмислення та діяльнісної причетності до громадянської спільноти.

З'ясування структурно-компонентного складу досліджуваного феномену створює теоретичні передумови для подальшого аналізу зарубіжного й

вітчизняного досвіду управління розвитком громадянського самоствердження та обґрунтування авторської структурно-функціональної моделі цього процесу в закладі загальної середньої освіти.

У сучасній науці громадянське самоствердження розглядається як інтегративне особистісне утворення, що поєднує громадянську свідомість, систему цінностей, національну ідентичність, соціальну відповідальність, здатність до демократичної участі та готовність до активної дії в інтересах суспільства.

Водночас педагогічна наука послідовно відходить від розуміння громадянського виховання як передачі суми знань про державу і право: домінуючими стають підходи, в межах яких особистість є активним суб'єктом, здатним до відповідального вибору, критичного мислення і свідомої участі в суспільних процесах. Це підтверджують Т. Воропаєва [25], П. Гнатенко [28], І. Жадан [35] та інші дослідники, які наголошують: громадянське самоствердження – це складний процес особистісного становлення, що передбачає формування внутрішньої потреби особистості бути активним суб'єктом суспільного життя.

Розкриття сутності громадянського самоствердження учнівської молоді потребує визначення його внутрішньої структури, оскільки саме структурний підхід дає змогу виявити взаємозв'язки між окремими складовими досліджуваного феномену та обґрунтувати механізми його розвитку в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти.

У сучасній педагогічній науці складні особистісні утворення розглядаються як багатокомпонентні системи, які поєднують знання, цінності, мотиви, діяльність та рефлексію особистості. Такий підхід простежується у працях І. Беха [6], В. Кременя [55], О. Пометун [92], К. Журби [38], які наголошують на необхідності комплексного аналізу процесів громадянського становлення особистості.

Спираючись на результати теоретичного аналізу та враховуючи специфіку громадянського самоствердження учнівської молоді, у структурі досліджуваного феномену доцільно виокремити *когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти*. Сукупність зазначених

компонентів забезпечує цілісність процесу формування особистості як активного громадянина, здатного реалізовувати громадянську позицію в суспільстві.

Когнітивний компонент характеризує систему громадянських знань, уявлень та переконань учнівської молоді щодо держави, суспільства, демократії, прав людини, громадянських прав та обов'язків. Його зміст охоплює знання про історію та культуру України, основи державотворення, функціонування громадянського суспільства, принципи демократії та верховенства права. Саме когнітивний компонент створює інтелектуальне підґрунтя для усвідомленого громадянського вибору та формування відповідальної громадянської поведінки.

Недостатній рівень громадянських знань суттєво ускладнює процес становлення громадянської позиції особистості, оскільки не забезпечує необхідного розуміння суспільних процесів та власної ролі в них.

Ціннісно-ідентифікаційний компонент відображає систему ціннісних орієнтацій, світоглядних установок та громадянської ідентичності учнівської молоді, він характеризується усвідомленням належності до українського народу та держави, прийняттям демократичних цінностей, повагою до прав і свобод людини, патріотизмом, відповідальністю та соціальною солідарністю. Особливого значення цей компонент набуває в умовах сучасних суспільних викликів, коли відбувається активне формування національної та громадянської самосвідомості молодого покоління. Через систему цінностей особистість визначає власне ставлення до держави, суспільства та власної громадянської місії.

Емоційно-мотиваційний компонент характеризує внутрішні спонукальні сили громадянської активності особистості, охоплюючи громадянські почуття, емоційне ставлення до суспільно значущих подій, патріотичні переживання, мотивацію до участі в житті громади та держави, готовність відстоювати демократичні цінності й суспільні інтереси. Цей компонент забезпечує особистісну значущість громадянської діяльності та перетворює громадянські знання і цінності на реальні мотиви поведінки. Саме він визначає рівень зацікавленості учнів у громадській діяльності та готовність брати на себе відповідальність за суспільні зміни.

Діяльнісний компонент відображає практичну реалізацію громадянської позиції особистості через різні форми соціальної активності. Його зміст виявляється в участі учнів у діяльності органів учнівського самоврядування, громадських об'єднань, волонтерських проєктів, благодійних акцій, соціальних ініціатив та інших формах суспільно корисної діяльності. Важливими показниками цього компонента є здатність до співпраці, соціальної взаємодії, прийняття рішень, відповідальності за результати власної діяльності та готовність до виконання громадянських обов'язків. Саме в діяльності громадянське самоствердження набуває реального змісту та практичного втілення.

Рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення особистістю власного громадянського досвіду, оцінювання результатів своєї діяльності та визначення перспектив подальшого саморозвитку. Він проявляється у здатності до самоаналізу, самоконтролю, критичного осмислення власної громадянської поведінки та відповідальності за її наслідки. Рефлексія дозволяє особистості не лише оцінювати рівень власної громадянської активності, а й коригувати поведінку відповідно до суспільних потреб та особистісних цінностей.

Запропонована структура громадянського самоствердження учнівської молоді характеризується цілісністю та взаємозалежністю всіх компонентів. *Когнітивний* компонент забезпечує знання та розуміння суспільних процесів; *ціннісно-ідентифікаційний* формує світоглядні орієнтири та громадянську самоідентифікацію; *емоційно-мотиваційний* визначає внутрішню готовність до громадянської активності; *діяльнісний* забезпечує практичну реалізацію громадянської позиції; *рефлексивний* сприяє усвідомленню та вдосконаленню власного громадянського досвіду. Лише їхня гармонійна взаємодія забезпечує ефективний розвиток громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

На основі здійсненого аналізу поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» визначаємо як інтегральне суб'єктно-діяльнісне особистісне утворення, що поєднує усвідомлену громадянську ідентичність, ціннісну визначеність, соціальну активність, відповідальність, психологічну стійкість і

готовність до захисту демократичних засад суспільного буття. Структурно поняття охоплює п'ять взаємозумовлених компонентів, кожен з яких характеризується специфічним змістом, діагностичним показником та формами реалізації в ЗЗСО, що систематизовано в таблиці 1.10.

Таблиця 1.10

**Структура громадянського самоствердження учнівської молоді
в закладах загальної середньої освіти**

Компонент	Зміст	Показник	Форми реалізації в ЗЗСО
Когнітивний	Знання про державність, права й обов'язки громадянина, механізми демократичного врядування	Рівень обізнаності про інститути держави, Конституцію, громадянські права	Уроки громадянської освіти, дискусії, дослідницькі проекти, МАН
Ціннісно-ідентифікаційний	Усвідомлена громадянська ідентичність; стійка система демократичних, патріотичних та гуманістичних орієнтацій	Ступінь інтеріоризації цінностей і стійкість національної самоідентифікації	Виховні заходи, проєкт «Вартові України», музейна робота, шкільна символіка
Емоційно-мотиваційний	Патріотична позиція як внутрішньо пережита; мотивація до громадянської дії; психологічна стійкість в умовах воєнного стану	Характер мотивації до суспільної участі; рівень психологічної стійкості	Класні години, рефлексивні практики, психологічний супровід, «Школа громадянської мужності»
Діяльнісний	Реальна участь у самоврядуванні, волонтерській та проєктній діяльності, цифровій громадянській активності	Частота і якість участі в громадських ініціативах та соціально значущих практиках	Учнівське самоврядування, волонтерство, шкільні проєкти, медіапростір
Рефлексивний	Здатність до самоаналізу власної громадянської позиції та вчинків; усвідомлення особистої відповідальності; саморегуляція й самооцінка громадянської поведінки	Глибина рефлексії громадянського досвіду; адекватність самооцінки громадянської активності; здатність до корекції власної позиції	Дебрифінг, супервізійні сесії, «Журнал громадянського зростання», портфоліо, самооцінювання та взаємооцінювання

Джерело: складено автором на основі теоретичних узагальнень дослідження

Запропонована авторська структура громадянського самоствердження учнівської молоді відрізняється від структур, обґрунтованих попередніми науковцями. Р. Сойчук [124, с. 139–160] у структурі національного самоствердження особистості виділяє когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивно-вольовий та поведінково-діяльнісний компоненти.

По-перше, ціннісно-ідентифікаційний компонент авторської структури розмежовує те, що в Р. Сойчук об'єднано в єдиному емоційно-ціннісному компоненті: цінності постають у поєднанні з ідентифікацією як самостійний, не емоційно забарвлений вимір. Таке розмежування є виправданим, оскільки ідентифікаційний складник – усвідомлення особистістю власної належності до української держави і нації – потребує окремого діагностичного й управлінського супроводу, не розчиненого в емоційному ставленні особистості.

По-друге, емоційно-мотиваційний компонент авторської структури, на відміну від емоційно-ціннісного компонента Р. Сойчук, де емоційний складник нерозривно пов'язаний саме з цінностями, поєднує емоційний вимір із мотивацією до дії. Таке поєднання є особливо актуальним в умовах воєнного стану: особистість може декларувати патріотичні цінності й водночас переживати тривогу, страх або демотивацію, а ці психоемоційні стани, пов'язані саме зі спонукою до діяльності, потребують окремих управлінських і педагогічних відповідей – психологічного супроводу, формування психологічної стійкості, актуалізації мотивації до громадянської дії.

По-третє, термін «діяльнісний» в авторській структурі свідомо звужує те, що в Р. Сойчук позначене як «поведінково-діяльнісний» компонент: поведінка може бути реактивною, зумовленою зовнішніми моделями, тоді як діяльність передбачає суб'єктну ініціативу, що є сутнісною ознакою самоствердження. Учень утверджує себе як громадянин через ініціативну, самостійно вмотивовану значущу дію.

По-четверте, рефлексивний компонент в авторській структурі виокремлено з-поза меж вольової регуляції, тоді як у Р. Сойчук рефлексія і воля об'єднані в єдиному рефлексивно-вольовому компоненті. Таке розмежування дозволяє надати рефлексії статус самостійного, елемента структури: саме здатність до самоаналізу

власної громадянської позиції, усвідомлення особистої відповідальності та саморегуляції громадянської поведінки забезпечує перетворення епізодичного досвіду участі на стійку громадянську позицію, тоді як вольові механізми, що в Р. Сойчук пов'язані з рефлексією, в авторській структурі розподілені між діяльнісним та емоційно-мотиваційним компонентами. Рефлексивний компонент відтак замикає структуру, надаючи їй циклічної завершеності: дія неодмінно супроводжується осмисленням, що стає підґрунтям для нового, більш свідомого етапу громадянського самоствердження.

Запропонована авторська структура громадянського самоствердження учнівської молоді також відрізняється і за складом компонентів, і за логікою їхнього зв'язку від моделі, обґрунтованої І. Бехом. У структурі сходження особистості до духовних цінностей І. Бех виокремлює когнітивний, емоційно-ціннісний, компонент довільного імпульсу, поведінково-праксичний та самоціннісний компоненти [6, с. 191–215], де логіка руху – від пізнання цінності через емоційне бажання й вольову рішучість до вчинку і подальшого самоцінування цього вчинку. Натомість ми пропонуємо в дослідженні п'ятикомпонентну структуру (когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти), яка вибудовує іншу логіку: ідентифікаційний складник з'являється не після вчинку (як самоцінування), а вже на етапі ціннісного освоєння, через нерозривний зв'язок цінностей із усвідомленням національної належності; емоційний вимір поєднується не з ціннісним, а з мотиваційним, що дає змогу окремо враховувати психоемоційні стани воєнного часу; а рефлексивний компонент замикає структуру як цілісний механізм самоаналізу громадянської позиції, що породжує новий цикл самоствердження.

Сукупно зазначена п'ятикомпонентна структура є безпосередньою основою авторського діагностичного інструментарію, критеріально-рівневого апарату, кваліметричної моделі оцінювання та структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, що становитимуть предмет розгляду в наступних розділах дослідження. Узагальнення

вітчизняного наукового доробку з проблеми громадянського самоствердження учнівської молоді засвідчує, що в сучасній українській педагогічній науці сформувалося кілька концептуальних підходів до розуміння цього феномену, які, попри відмінності в акцентах і термінологічних рішеннях, утворюють цілісний науковий простір взаємодоповнювальних ідей. Кожна з концепцій розкриває певний вимір громадянського самоствердження – психологічний, ціннісний, діяльнісний, середовищний або управлінський і водночас лишає відкритими ті аспекти, які перебувають поза межами її предмета. Відтак постає необхідність не протиставлення, а синтезу – виявлення спільної логіки, що пронизує різні підходи, та побудови на її основі інтегративної концепції, здатної охопити феномен у його повноті та цілісності.

Порівняння провідних вітчизняних концепцій дає підстави встановити їхній взаємодоповнювальний характер: вони описують різні виміри одного феномену від глибинного психологічного механізму його становлення (І. Бех [6]) – до зовнішньої управлінської стратегії його забезпечення (С. Федоренко [132]).

Прикметно, що управлінський акцент присутній у кожній із розглянутих концепцій, хоча й артикулюється по-різному – так, наприклад, у К. Журби [54] – через відповідність педагогічних умов управлінським функціям, С. Федоренко [138] – через роль керівника як архітектора освітнього середовища, через стратегічний захист національної ідентичності. Це підтверджує думку про те, що управлінський вимір є наскрізним для проблематики громадянського самоствердження, відтак його цілісне розв’язання потребує саме управлінсько-орієнтованого підходу реалізованого в запропонованій авторській моделі.

З метою систематизації зазначених концепцій та виявлення їхніх спільних і відмінних характеристик здійснено порівняльний аналіз за чотирма параметрами – структурою громадянського самоствердження, механізмом його становлення, педагогічними умовами реалізації та управлінським акцентом. Саме управлінський вимір обрано як наскрізний аналітичний критерій, оскільки він є ключовим для цілей нашого дослідження і, як засвідчує аналіз, тією чи іншою мірою присутній у

кожній з розглянутих концепцій, підтверджує його системоутворювальну роль в забезпеченні розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

Розкриття змісту розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді передбачає визначення конкретного наповнення цього процесу, тих знань, цінностей, якостей, переживань, видів діяльності та рефлексивних умінь, формування яких становить його сутність. Спираючись на обґрунтовану вище авторську структурно-компонентну модель досліджуваного феномену, його зміст доцільно представити як цілісну систему взаємопов'язаних складників, що в єдності забезпечують становлення учня як свідомого, активного громадянина.

Ці складники не існують ізольовано, а розподіляються за п'ятьма структурними компонентами – когнітивним, ціннісно-ідентифікаційним, емоційно-мотиваційним, діяльнісним та рефлексивним, перебуваючи у відношенні системної взаємозумовленості, за якої дефіцит будь-якого з них порушує цілісність процесу.

Когнітивну основу самоствердження особистості як громадянина становлять громадянські знання, що охоплюють систему уявлень про засади громадянського суспільства, права та обов'язки громадянина України, механізми функціонування демократії, інститути державної влади й місцевого самоврядування, способи реалізації громадянської участі.

Без цього базису свідоме самоствердження є неможливим, адже здобувач освіти, який не володіє знаннями про власні права та механізми їхнього захисту, об'єктивно позбавлений можливості діяти як повноцінний суб'єкт громадянських відносин. Водночас, як засвідчують міжнародні порівняльні дослідження, громадянські знання є необхідною, проте недостатньою умовою: вони набувають дієвості лише в поєднанні з ціннісним, емоційним і діяльнісним складниками.

У сучасних умовах когнітивний компонент суттєво розширюється за рахунок медіаграмотності та цифрового громадянства – здатності критично аналізувати медіатексти, виявляти маніпуляції й дезінформацію та відповідально використовувати цифрові інструменти громадянської участі, що в умовах інформаційної війни є невід'ємною умовою збереження громадянської ідентичності.

Якщо громадянські знання утворюють когнітивне підґрунтя феномену, то його смисловим ядром є ціннісно-ідентифікаційний компонент, що синтезує засвоєння демократичних, патріотичних і гуманістичних цінностей з усвідомленою національною та громадянською ідентичністю. Принципово, що ці два складники є взаємозумовленими, адже цінності без стійкої ідентифікації залишаються декларативними, а ідентичність стане простою приналежністю.

Засвоєння цінностей відбувається не через декларативне проголошення, а через їхню інтеріоризацію – перетворення зовнішніх суспільних норм на внутрішні переконання особистості, тоді як національна самоідентифікація означає прийняття національно-культурної, мовної та історичної спадщини українського народу. В умовах збройної агресії, цілеспрямовано спрямованої на знищення української ідентичності, утвердження ціннісно-ідентифікаційного ядра набуває не лише педагогічного, а й стратегічного значення для національної безпеки.

Самостійним й особливо значущим в умовах воєнного стану є емоційно-мотиваційний компонент, що охоплює патріотичну позицію як внутрішньо пережиту, мотивацію до громадянської дії та психологічну стійкість особистості. Його виокремлення зумовлене тим, що учень може володіти громадянськими знаннями й декларувати патріотичні цінності, проте водночас переживати тривогу, страх або демотивацію – й ці психоемоційні стани потребують окремих педагогічних та управлінських відповідей.

Емоційно-мотиваційний компонент виконує спонукальну функцію, перетворюючи знання й цінності на дієве прагнення до громадянської активності та надаючи громадянському самоствердженню особистісного сенсу й емоційної наснаги.

Когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний та емоційно-мотиваційний компоненти досягають своєї повноти лише в діяльнісному компоненті, який є кульмінаційним у структурі громадянського самоствердження, оскільки саме через реальну суспільно значущу діяльність абстрактні знання, цінності та мотиви перетворюються на дієву громадянську позицію, охоплюючи участь в учнівському самоврядуванні, волонтерську діяльність та цифрову громадянську активність.

Особливе місце у вітчизняному контексті посідає волонтерство, що в умовах війни стало масовим виявом громадянської самоорганізації українців і є для учнівської молоді потужним засобом самоствердження через досвід суспільно корисної дії. Принципово, що йдеться саме про діяльність, а не реактивну поведінку, оскільки здобувач загальної середньої освіти утверджується як громадянин через ініціативну, самостійно вмотивовану дію, що є сутнісною ознакою суб'єктності.

Завершує та інтегрує структуру рефлексивний компонент, що відображає здатність особистості до самоаналізу власної громадянської позиції та вчинків, усвідомлення особистої відповідальності, саморегуляції й самооцінки громадянської поведінки. Саме рефлексія забезпечує перетворення епізодичного досвіду участі на стійку громадянську позицію: осмислюючи власні дії, їхні мотиви та наслідки, учень коригує свою позицію й переходить на новий, більш свідомий рівень самоствердження. Рефлексивний компонент надає всій структурі циклічної завершеності, замикаючи повний цикл громадянського самоствердження: знання – цінності – переживання – дія – рефлексія, після чого цикл відтворюється на якісно вищому рівні.

Таким чином зміст розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді постає як цілісна система взаємопов'язаних складників, що розподіляються за п'ятьма компонентами – когнітивним, ціннісно-ідентифікаційним, емоційно-мотиваційним, діяльнісним та рефлексивним – і перебувають у відношенні системної взаємозумовленості. Саме ця системна природа змісту зумовлює необхідність системного, а не фрагментарного управлінського впливу на всі без винятку його компоненти, що визначає доцільність розроблення відповідної структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

Ігнорування цілісності зазначеної системи, зокрема намагання впливати лише на окремі компоненти (наприклад, виключно на когнітивний через інформаційно-просвітницьку діяльність або лише на діялісний через залучення до окремих заходів), призводить до дисбалансу в розвитку громадянського самоствердження особистості та знижує ефективність виховного процесу загалом.

1.3 Аналіз стану сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід

Здійснений у попередніх підрозділах теоретичний аналіз сутності, структури та психолого-педагогічних механізмів громадянського самоствердження учнівської молоді дозволяє перейти до розгляду того, як ці теоретичні положення реалізуються у практиці сучасного закладу загальної середньої освіти. Виокремлена п'ятикомпонентна структура громадянського самоствердження (когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти) потребує верифікації через звернення до реального стану освітньої практики – як вітчизняної, так і зарубіжної.

Актуальність такого аналізу зумовлена тим, що, незважаючи на наявність ґрунтовних теоретичних розробок у працях українських учених (І. Бех, О. Сухомлинська, В. Кремень, К. Журба, С. Федоренко, Г. Тимошко, О. Пошетун, Т. Ремех, К. Чорна), питання практичного впровадження механізмів розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в умовах закладу загальної середньої освіти залишається недостатньо вивченим у системному вигляді. Зокрема, потребують з'ясування питання щодо переважаючих форм і методів громадянського виховання в українській школі, ступеня їх відповідності визначеним структурним компонентам, а також щодо наявних суперечностей між нормативно закріпленими вимогами до громадянської компетентності випускника та реальними результатами освітнього процесу.

Водночас вивчення зарубіжного досвіду дозволяє виявити ефективні підходи до розвитку громадянського самоствердження молоді, що склалися в освітніх системах країн з тривалою традицією громадянської освіти, та оцінити можливості їх адаптації до українського контексту з урахуванням специфіки воєнного та поствоєнного періоду розвитку вітчизняної освіти. Зіставний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду уможливорює визначення сильних сторін наявної практики, виявлення проблемних зон, що потребують управлінського втручання, та формування емпіричного підґрунтя для розроблення структурно-функціональної

modeli управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, представленої в наступному розділі дослідження.

Метою цього підрозділу є аналіз стану сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти на основі узагальнення вітчизняного та зарубіжного управлінського й педагогічного досвіду. Теоретико-методологічне підґрунтя аналізу стану сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти ґрунтується на інтеграції положень педагогіки, психології, філософії освіти та громадянознавчих студій.

У сучасному науковому дискурсі громадянське самоствердження розглядається як інтегративна характеристика особистості, що відображає її здатність усвідомлювати громадянську позицію, виявляти її у соціально значущій діяльності та утверджувати себе як активного суб'єкта демократичного суспільства.

Методологічну основу дослідження становить система провідних наукових підходів. В контексті особистісно орієнтованого підходу (І. Бех [7], О. Савченко [119]) громадянське самоствердження інтерпретується як процес формування внутрішньо мотивованої, ціннісно зорієнтованої особистості, здатної до відповідального вибору, саморозвитку та самореалізації в суспільстві.

Важливе місце в теоретичному осмисленні посідає діяльнісний підхід, який в українській педагогічній традиції не виокремився як автономна школа, однак органічно інтегрувався в гуманістичну концепцію виховання В. Сухомлинського [133] та сучасні підходи компетентнісної освіти (О. Савченко [119], І. Бех [6]). У контексті Нової української школи діяльнісна парадигма визначається як базова методологічна основа освітнього процесу, спрямована на формування ключових компетентностей учнів через їхню залученість до практичної, дослідницької та соціально значущої діяльності.

Компетентнісний підхід, закріплений у стратегічних нормативно-правових актах Ради Європи щодо освіти для демократичного громадянства, дозволяє розглядати громадянське самоствердження як невід'ємну складову громадянської

компетентності, що охоплює знання, ціннісні орієнтації, ставлення та поведінкові практики.

Теоретико-методологічним підґрунтям аналізу досліджуваного феномену слугують положення провідних міжнародних і вітчизняних концепцій громадянської освіти, що уможливлюють верифікацію авторської структурної моделі та її співвіднесення з усталеними науковими підходами.

Теоретико-методологічним підґрунтям аналізу досліджуваного феномену слугують положення провідних міжнародних і вітчизняних концепцій громадянської освіти, що уможливлюють верифікацію авторської структурної моделі та її співвіднесення з усталеними науковими підходами.

Рамковий документ Ради Європи «Компетентності для демократичної культури» (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC) [209], опублікований у 2018 р., визначає модель 20 взаємопов'язаних компетентностей, згрупованих у чотири виміри: цінності, ставлення, навички, а також знання і критичне розуміння. Структурна логіка цієї моделі, що поєднує афективні, когнітивні та діяльнісні складники громадянської компетентності в єдину систему, безпосередньо корелює з авторською п'ятикомпонентною структурою громадянського самоствердження, обґрунтованою в цьому дослідженні, і опосередковано підтверджує її теоретичну валідність на рівні європейського наукового консенсусу.

Нормативного підґрунтя цій логіці надає Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини (CM/Rec(2010)7) [140; 159], яка зобов'язує держави-члени забезпечувати системне формування демократичної культури й активної громадянської участі засобами освіти. Принципове значення для цього дослідження має положення Хартії про те, що відповідне завдання покладається не на окремий навчальний предмет, а на цілісний управлінський устрій закладу освіти, – саме це положення слугує прямим нормативним обґрунтуванням партисипативної управлінської моделі, запропонованої в дисертаційній роботі.

Показово, що рекомендації ЮНЕСКО щодо освіти для глобального громадянства [180; 181] також визначають виховання активних, відповідальних громадян як стратегічний пріоритет освіти XXI століття, що узгоджується з пріоритетами глобальної освітньої політики, закладеними у програмних документах ООН щодо сталого розвитку. Збіжність позицій провідних міжнародних інституцій засвідчує не випадковий, а системний характер глобального консенсусу щодо значущості досліджуваного феномену, що підтверджує актуальність обраної теми в міжнародному науковому й політико-освітньому контексті.

Методологічну роль у дослідженні відіграє суб'єктний підхід, який дає змогу розглядати громадянське самоствердження не як результат зовнішнього виховного впливу, а як прояв активної життєвої позиції особистості, її здатності до самовизначення, саморегуляції та відповідального громадянського вибору. У межах цього підходу особистість постає не об'єктом виховних впливів, а їхнім активним співтворцем – тим, хто не лише засвоює громадянські норми і цінності, а й свідомо обирає їх як власні орієнтири та реалізує через конкретні вчинки.

М. Боришевський [15], розглядаючи шлях особистості від основ суб'єктності до вершин духовності, наголошує, що здатність ініціювати і усвідомлювати власні зміни є ключовою ознакою особистісної зрілості, без якої громадянська активність залишається ситуативною реакцією, а не стійкою позицією. Це положення узгоджується з його ж дослідженнями психологічних закономірностей розвитку громадянської свідомості, самосвідомості та спрямованості особистості [11–14], де громадянська спрямованість постає мірою соціальної відповідальності, що формується саме на суб'єктному ґрунті. Емпіричним підтвердженням цього теоретичного положення слугують дані міжнародного дослідження ICCS 2022 [215], яке фіксує стійкий зв'язок між якістю громадянського навчання, розвиненістю в учнів навичок критичного осмислення суспільних процесів та готовністю до політичної й громадянської участі в дорослому житті, а також результати дослідження Lopes Pinheiro, Pöder i Kallas [191] щодо взаємозв'язку громадянського навчання й намірів молоді щодо політичної участі. Метааналіз

Geboers, Geijssel, Admiraal i Ten Dam [178] додатково підтверджує наявність стійких, хоча й помірних за величиною, ефектів цілеспрямованої громадянської освіти на громадянські компетентності учнів. Рамковий документ RFCDC [209] зі свого боку окремо виділяє автономність і самоефективність як ключові ставлення демократично орієнтованої особистості, що є прямим відображенням суб'єктного виміру громадянської компетентності в нормативному полі освітньої політики.

Системний підхід забезпечує цілісне бачення досліджуваного феномену як багатовимірної структури, що охоплює взаємопов'язані компоненти: когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний. Системність у цьому контексті означає принципову незведеність громадянського самоствердження до жодного окремого виміру: знання без цінностей є порожньою обізнаністю, цінності без мотивації – декларацією, дія без рефлексії – ситуативною активністю, позбавленою механізму самокорекції. Лише цілісна, внутрішньо узгоджена система всіх п'яти компонентів утворює стійку суб'єктну якість, яку ми визначаємо як громадянське самоствердження. У контексті управління закладом освіти це положення набуває принципового практичного значення: результативність педагогічного впливу визначається не досконалістю окремого компонента, а якістю їхньої інтеграції під єдиним управлінським задумом.

Як зазначає С. Гончаренко [29], системний підхід у педагогічному дослідженні вимагає розгляду будь-якого феномену як цілісності, елементи якої перебувають у закономірному взаємозв'язку, а зміна одного неминує зумовлює зміни в інших. Саме ця логіка системної цілісності покладена в основу авторської п'ятикомпонентної структури громадянського самоствердження та шестиблокової структурно-функціональної моделі управління його розвитком у закладі загальної середньої освіти.

Методологічно значущим є також положення про поетапність становлення громадянського самоствердження, що передбачає поступовий перехід від засвоєння знань до формування ціннісних орієнтацій і подальшої реалізації їх у соціальній практиці. У цьому контексті суттєве значення мають положення програми Ради Європи «Education for Democratic Citizenship and Human Rights

Education» (EDC/HRE) [169], яка акцентує на практико-орієнтованому характері громадянського виховання й узгоджується з діяльнісно-рефлексивною логікою авторської моделі.

Аналіз стану сформованості громадянського самоствердження здійснюється на основі принципів науковості, об'єктивності, системності, діагностичної валідності та гуманістичної спрямованості, що забезпечує комплексність і достовірність отриманих результатів.

Теоретичне осмислення феномену громадянського самоствердження набуває повноти лише у поєднанні з емпіричними даними щодо його реального стану в закладах загальної середньої освіти, а також з порівняльним аналізом зарубіжних освітніх моделей. Такий компаративний підхід дає змогу виявити наявні суперечності між задекларованими виховними цілями та фактичним рівнем їх реалізації, а також окреслити управлінські орієнтири для керівників закладів освіти. Як зазначає І. Бех [6], будь-яке виховне явище набуває глибшого наукового осмислення лише в контексті зіставлення з процесами в інших суспільствах.

Нормативною основою формування громадянського самоствердження в Україні виступають Державний стандарт базової середньої освіти [102], який визначає громадянську й соціальну компетентність як одну з ключових, та Концепція розвитку громадянської освіти в Україні [105], де метою громадянської освіти визначено формування і розвиток у громадян України громадянських компетентностей, спрямованих на утвердження і захист державності та демократії, здатності відстоювати свої права, відповідально ставитися до громадянських обов'язків, брати відповідальність за власне життя, за налагодження гармонійних стосунків у сім'ї та за життя територіальної громади.

У цьому контексті можемо зазначити, що громадянська освіта є обов'язковою складовою профільної школи, в якій значне місце посідають правові знання та цінності. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [100] та Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності [101; 107] прямо пов'язують розвиток громадянської ідентичності зі зміцненням

національної безпеки держави в умовах широкомасштабної агресії та з утвердженням європейського і євроатлантичного курсу України, що надає громадянській освіті в нинішніх умовах стратегічного значення.

Моніторинг функціонування державної мови в закладах освіти (ДСЯО, 2024/2025) фіксує зростання частки учнів, які визнають українську мову рідною, явище, що є водночас наслідком і передумовою зміцнення громадянського самоствердження. Крім того, за даними дослідження «Вплив війни на молодь в Україні» (Мінмолодьспорт/ЮНІСЕФ, 2023), частка молоді, що займається волонтерством, зросла з 20 % до 42 %, а частка тих, хто серед особистих цілей назвав «бути корисним країні», зросла з 6 % до 37 %.

Попри зростання ідентифікаційного та ціннісно-мотиваційного компонентів, діагностичні дослідження стабільно фіксують стійку асиметрію: найвищий показник – когнітивний і найнижчий – конативний (поведінковий).

За результатами моніторингового дослідження Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, проведеного у листопаді-грудні 2024 р. за підтримки Фонду Ганнса Зайделя (опитано 564 здобувачі бакалаврського та магістерського рівнів із 12 закладів вищої освіти всіх регіонів України; додатково здійснено контент-аналіз 103 освітніх програм, відібраних із 2115 програм Реєстру суб'єктів освітньої діяльності), ціннісно-ідентифікаційний та когнітивний компоненти громадянської компетентності демонструють стійко високі показники: 96,8 % опитаних погоджуються з твердженням «я пишаюся тим, що я громадянин України», 94,4 % вважають демократію найбажанішою формою державного устрою, 97,8 % переконані в необхідності дотримання законів, 94,2 % стверджують, що добре знають свої права, а 91,7 % віддають перевагу демократичним цінностям, свободі над матеріальним добробутом.

Водночас діяльнісний і частково рефлексивний компоненти виявляють суттєво нижчий рівень сформованості. Лише 31,4 % здобувачів є членами органів студентського самоврядування, 18,6 % – членами громадських організацій, 13,3 % – професійних спілок, а участь у політичних партіях (2,0 %), силах територіальної оборони (2,7 %) чи об'єднаннях патріотичного виховання типу Пласту (4,8 %) є

практично маргінальною. Показово, що лише 54,5 % опитаних знають про можливість власної участі в управлінні державними справами, тоді як 45,5 % такої обізнаності не мають; обізнаність із судовими (64,7 %) і особливо з міжнародними (54,0 %) механізмами захисту прав виявилася відчутно нижчою за декларовану обізнаність із самими правами. Тривожним індикатором є й те, що 25,7 % здобувачів допускають виправданість хабара за певних життєвих обставин, а 21,5 % визнають недостатнє розуміння механізмів функціонування державних органів – попри те, що відповідні знання входять до переліку ключових компетентностей їхніх спеціальностей. Автори дослідження прямо констатують, що Концепція розвитку громадянської освіти в Україні «лише частково досягає своєї мети» саме в частині конвертації засвоєних цінностей і знань у громадянську й політичну дію.

Контент-аналіз освітніх стандартів і програм за спеціальностями «Менеджмент», «Право», «Міжнародні відносини», «Міжнародне право» та «Публічне управління та адміністрування» виявив додатковий структурний дисбаланс: громадянські компетентності, пов'язані з культурними, ціннісними та історичними засадами національної ідентичності, а також здатність аргументовано формувати й захищати власну позицію, є найменш представленими в стандартах вищої освіти серед усіх досліджених спеціальностей і рівнів підготовки, а магістерські програми приділяють громадянським компетентностям менше уваги, ніж бакалаврські. Спеціальності управлінського профілю значно слабше охоплені громадянськими компетентностями порівняно з правничими та міжнародно-правовими, що дослідники прямо пов'язують із ризиками для узгодженої співпраці з європейськими партнерами в період повоєнної відбудови [75].

Отже, виявлена на рівні закладу загальної середньої освіти диспропорція між когнітивним і діяльнісним компонентами громадянського самоствердження не є локальною віковою особливістю учнівської молоді, а відображає системну вразливість усієї вертикалі української освіти – від школи до закладу вищої освіти. Це посилює управлінську актуальність дослідження: своєчасне педагогічне й управлінське втручання саме на етапі загальної середньої освіти є визначальним

для запобігання консервації цього розриву в подальшому дорослому й професійному житті випускника.

Емпіричні дослідження стану сформованості громадянської ідентичності учнівської молоді підтверджують характерну закономірність, що безпосередньо визначає предмет і актуальність цього дослідження: між різними компонентами громадянської суб'єктності існує стійкий дисбаланс на користь когнітивного й на противагу діяльнісному та рефлексивному вимірам.

Зокрема, діагностика стану сформованості громадянської ідентичності учнів початкової школи зафіксувала найвищий показник саме когнітивного компонента і найнижчий – конативного, тобто поведінкового, за загального достатнього рівня сформованості феномену. Ця закономірність є не випадковою: вона відображає системну проблему традиційної моделі громадянської освіти, в якій знання передаються ефективніше, ніж формується готовність до дії. Учень може знати про права громадянина, але не мати досвіду їх реального відстоювання; може декларувати патріотичні цінності, але не мати внутрішнього спонукання до волонтерства чи суспільної участі – що й фіксує розрив між когнітивним і поведінковим компонентами в більшості діагностичних досліджень.

Окремою проблемною ділянкою є стан громадянської свідомості старшокласників. У процесі нашого дослідження (на етапі 2024 р.) виявлено, що 22,0 % старшокласників сумніваються в тому, що в Україні вже сформувалася повноцінна громадянська нація, посилаючись на повільні темпи реформ і прорахунки державних інституцій. Цей показник є тривожним сигналом не лише для системи освіти, а й для державної політики загалом: підлітки та юнаки, які не ідентифікують себе з громадянською нацією, значно менше схильні до відповідальної громадянської дії, волонтерства, захисту державних інтересів і збереження демократичних цінностей.

Водночас цей факт підтверджує теоретичну позицію дослідження щодо ціннісно-ідентифікаційного компонента як одного з найбільш уразливих у структурі громадянського самоствердження, оскільки ідентифікація з українською громадянською нацією не виникає сама по собі – вона потребує цілеспрямованого

педагогічного супроводу, системного освітнього середовища і реального досвіду причетності до спільної справи.

Узагальнюючи власне педагогічне дослідження, Р. Сойчук [124] констатує, що в переважній більшості закладів загальної середньої освіти виховна система не забезпечує системного, цілеспрямованого впливу на формування всіх структурних компонентів громадянського самоствердження в їх органічній єдності. Учений І. Бех [6] стверджує, що без спеціально організованого виховного процесу, побудованого на засадах духовності та громадянської свідомості, стихійне формування патріотичних переконань залишається поверховим і ситуативним. К. Журба [37] уточнює, що формування стійкої громадянської ідентичності потребує не епізодичних патріотичних заходів, а системної повсякденної виховної роботи, що пронизує весь освітній процес.

Принципово новий вимір проблеми громадянського виховання окреслює його безпосередній зв'язок з інформаційно-психологічною безпекою особистості та держави. В умовах повномасштабної війни, що супроводжується безпрецедентним за масштабом та витонченістю інформаційним впливом на українське суспільство, якість громадянського виховання перестає бути суто педагогічною категорією і набуває стратегічного виміру національної безпеки.

Сформований громадянсько-патріотичний світогляд, стійка система цінностей і усвідомлений образ майбутнього України виступають не лише виховними результатами, а й психологічним імунітетом особистості проти маніпуляцій, дезінформації та деструктивних наративів, тобто засобом інформаційно-психологічного спротиву, що є невід'ємним складником сучасної обороноздатності держави. Дослідження в галузі медіаграмотності та інформаційної гігієни засвідчують, що молодь з чіткою громадянською ідентичністю і сформованими критичним мисленням значно краще розпізнає й відкидає пропагандистські меседжі, ніж ті, чиї ціннісні орієнтири є нечіткими або ситуативними.

Водночас аналіз чинних виховних стратегій виявляє їхній системний недолік, що обмежує виховний потенціал громадянської освіти: надмірна зорієнтованість на

героїчне минуле як основний зміст патріотичного виховання дає збої саме в кризові і доленосні для України часи.

Особистість, вихована виключно на ретроспективних образах і наративах, може мати сильне емоційне відчуття причетності до героїчної спадщини, але водночас відчувати розгубленість і демотивацію перед обличчям реальних суспільних викликів сьогодення. Подолання цього недоліка потребує телеологічної переорієнтації виховання – зміщення акценту з ретроспективного на перспективний горизонт: поряд із вихованням пам'яті про минуле необхідним є цілеспрямоване конструювання в свідомості учнів позитивного, конкретного і особистісно значущого образу майбутньої України – тієї країни, заради якої варто діяти, боротися та будувати власне життя. Саме цей образ майбутнього є найпотужнішим мотиватором громадянської дії: не абстрактний обов'язок перед предками, а усвідомлена відповідальність за те, якою буде Україна для наступних поколінь.

Ця переорієнтація є не лише педагогічним, а й управлінським завданням керівника ЗЗСО. Керівник, який стратегічно планує виховну діяльність закладу, має свідомо вибудовувати її так, щоб вона була спрямована не лише назад – до витоків і традицій – а й уперед: до формування в учнів конкретних уявлень про демократичну, успішну, справедливую Україну, в розбудові якої кожен із них є реальним суб'єктом. У контексті авторської моделі управління розвитком громадянського самоствердження цей принцип відображено в концептуально-цільовому блоці через поєднання ретроспективного та перспективного векторів виховання та у змістово-процесуальному блоці через включення до освітньої програми форм роботи, що формують образ майбутнього: проєктну діяльність соціального спрямування, дискусії про розвиток громади, взаємодію з ветеранами та громадськими лідерами як живими будівниками нової України.

Дисертаційна робота І. Зіняка [39] «Виховання у курсантів моральної стійкості до маніпулятивного впливу ворожої пропаганди» є одним із перших в українській педагогіці комплексним дослідженням стійкості особистості до деструктивних інформаційних впливів. Науковець визначає поняття «ворожа пропаганда» як цілеспрямований вплив на думки, почуття, свідомість та поведінку

громадян іншої країни з метою підриву їхнього морального духу, єдності, патріотизму, довіри до державних інституцій, нав'язування комплексу неповноцінності та меншовартісності [39], а моральну стійкість до цих впливів – як інтегровану якість особистості, що проявляється у здатності витримувати інформаційний тиск та ефективно протидіяти маніпулятивному впливу з позицій власних моральних цінностей з опорою на критичне мислення, об'єктивну оцінку ситуації та самоконтроль [39].

Результати PISA-2022, проведеного в умовах воєнного стану в 18 регіонах, засвідчили суттєве зниження читацької компетентності учнів (PISA-2022, 2023), безпосередньо пов'язаної з критичним мисленням, що є особливо небезпечним в умовах активної інформаційної агресії.

Дослідниця В. Тернопільська [134], вивчаючи соціально-педагогічні чинники формування відповідальної поведінки учнівської молоді, зафіксувала характерний феномен – «вербальну громадянськість», тобто учні демонструють позитивне ставлення до громадянських цінностей на рівні вербальних реакцій, однак не виявляють готовності до реальної участі в громадянській діяльності. Ця закономірність відповідає тому, що в міжнародних дослідженнях позначається як розрив між «декларативним» і «дієвим» самоствердженням.

Як зауважує К. Журба [37], стрес, тривожність і досвід втрат можуть призводити до деформації ідентичності учнів, що потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки.

У наукових працях Г. Єльнікової [34] підкреслюється необхідність запровадження системного моніторингу ефективності виховної роботи, що ґрунтується на кваліметричних засадах і дозволяє об'єктивно оцінити динаміку змін у рівнях сформованості ключових особистісних якостей учнів.

Учена Г. Тимошко [136] акцентує на тому, що організаційна культура закладу освіти має бути пронизана громадянськими цінностями, а керівник – виступати носієм і провідником цих цінностей у всіх аспектах управлінської діяльності.

Узагальнення результатів досліджень дає змогу виокремити три стійкі системні проблеми, що характеризують сучасний стан формування громадянського

самоствердження. Перша – структурна диспропорція між когнітивним та діяльнісним компонентами: учні усвідомлюють і пишаються, але рідко беруть реальну участь у громадянських ініціативах. Друга – нерівномірність результатів між різними віковими групами, типами закладів і регіонами. Третя – недостатня готовність частини педагогічних працівників до цілеспрямованої виховної роботи в умовах воєнного стану. Всі три проблеми безпосередньо пов'язані зі станом управлінської діяльності директорів і потребують управлінських відповідей.

Компаративний аналіз зарубіжного досвіду управління формуванням громадянського самоствердження є необхідним для науково обґрунтованого розроблення вітчизняної управлінської моделі. На підставі аналізу європейського досвіду, нами встановлено, що європейська модель громадянської освіти орієнтована на засвоєння учнями комплексу знань про устрій суспільства та держави, місце та роль у ньому громадянських інститутів і власне громадян як активних, залучених учасників демократичних процесів на різних рівнях.

Зарубіжний досвід демонструє різноманітність підходів, зумовлених особливостями соціально-політичного розвитку різних країн, при спільній орієнтації на розвиток активної громадянської позиції, критичного мислення, навичок участі у демократичних процесах та міжкультурної взаємодії.

Вітчизняна система освіти нині перебуває на етапі цілеспрямованого пошуку дієвих інструментів для забезпечення громадянського самоствердження підростаючого покоління. Осмислення та критична адаптація накопиченого демократичними державами досвіду набувають у цьому контексті особливого значення, адже саме ці країни сформували перевірені часом підходи до виховання свідомого, активного та відповідального члена суспільства.

Детальне вивчення зарубіжних моделей дає змогу простежити, яким чином різні держави вирішують спільне завдання – підготовку молоді людини до повноцінної участі в громадському житті, забезпечення її здатності до самостійного вибору, усвідомленого громадянського самоствердження та колективної дії заради спільного блага. Нижче подано аналіз освітніх практик США, Канади, Великобританії, Японії, КНР, Австралії та низки європейських держав.

Американська практика розвитку громадянського самоствердження молоді вирізняється тим, що до цього процесу залучені одночасно державні інституції та розгалужена мережа незалежних громадських структур. Система позадержавних зв'язків охоплює широке коло суспільних інститутів, покликаних задовольнити як індивідуальні прагнення особистості, так і потреби громади в цілому.

Концептуальні засади громадянської освіти в США закріплені в Національних стандартах громадянства. Їхній зміст структурований навколо п'яти наскрізних ідей: усвідомлення ключових засад американської політичної системи; розуміння природи громадянського буття, політики та інституцій влади; практичне втілення демократичних цінностей і принципів у повсякденному житті; осмислення ролі США в міжнародному просторі; визнання громадянина як активного творця демократичного суспільства.

Фундаментальними орієнтирами в цій роботі слугують формування зрілої політичної культури, правової свідомості, міжкультурної толерантності, стійкої мотивації до суспільно корисної праці та відповідального самоствердження в умовах багатонаціональної спільноти. Американська громадянська освіта свідомо уникає етноцентричного звуження, натомість орієнтуючи молодь на виховання себе як «громадянина світу».

Стрижневими морально-етичними цінностями, що закладаються в процесі навчання, є повага до свободи особистості, чесність, взаємна довіра, усвідомлена відповідальність, повага до гідності іншого, готовність дбати про ближнього та справедливість у суспільних стосунках. Реалізація цих цінностей через освітній процес має на меті формування в учнів моральної свідомості, стійких переконань та навичок етичної поведінки в різноманітних соціальних ситуаціях.

Громадянське самоствердження реалізується в школах США через чотири взаємопов'язані напрями: предметне викладання відповідних дисциплін; інтегративні форми активності в освітньому середовищі; взаємодія формальної і неформальної освіти; організація самого освітнього простору як демократичного середовища, де кожен учасник має реальні права і несе реальну відповідальність.

Серед некомерційних організацій, що здобули широке визнання завдяки застосуванню ігрових навчальних технологій, особливого місця заслуговує iCivics – платформа, метою якої є розширення педагогічних можливостей учителів та підготовка нового покоління свідомих і соціально активних громадян. Заснована суддею Верховного суду США Сандрою Дей О'Коннор, організація надає вільний доступ до інтерактивних інструментів, що моделюють суспільно-політичні процеси.

Особливість ігрового підходу iCivics полягає в тому, що учень опиняється в ролі реального суб'єкта дії: обирає, ухвалює рішення, несе наслідки своїх вчинків у змодельованому, але максимально реалістичному середовищі. Всі навчальні ігри узгоджені з державними стандартами та слугують органічним доповненням до класних занять. Платформа охоплює понад 40 000 педагогів, які працюють із трьома мільйонами учнів, а кількість ігрових сесій на всій території країни перевищила десять мільйонів.

Привабливість цього інструменту для учасників пояснюється кількома чинниками: знання здобуваються через практичне розв'язання конкретних завдань; результат ігрової діяльності є негайним та відчутним; головна роль належить учню, а не вчителю; ігри доступні як в онлайн-, так і в офлайн-режимі. Змістовий спектр охоплює виборчі процеси, судочинство, міграційну проблематику, механізми прийняття публічних рішень.

В окремих штатах реалізуються симуляційні ігри, що відтворюють процес бюджетного планування. Учасники вживаються в роль законодавців та розподіляють умовні фінансові ресурси між потребами суспільства, обов'язково досягаючи спільного рішення. Така практика безпосередньо сприяє громадянському самоствердженню учасників – вони усвідомлюють, що від їхніх рішень залежить добробут спільноти.

Програма «Довіра до демократії», запроваджена Національною конференцією законодавчих зборів США, спрямована на безпосереднє залучення представників влади до освітньої діяльності. Відвідуючи школи, члени законодавчих органів демонструють молоді механізми реального врядування, надихаючи її до усвідомленого громадянського самоствердження через освіту і суспільну участь.

У рамках ініціативи «Повернення законодавців до школи» урядовці діляться особистим досвідом парламентської роботи, розповідають про переговорні процеси та компроміси, що лежать в основі ухвалення законів. Програма «Консультативні ради», що функціонує у дванадцяти штатах, дає змогу молоді брати участь у законотворчих ініціативах; кращі учні мають можливість тижневого стажування безпосередньо в законодавчому зібранні свого штату.

Громадянське суспільство США являє собою складну й самоорганізовану мережу: благодійні фонди, волонтерські асоціації, студентські спільноти, релігійні та суспільно-політичні об'єднання – загалом близько 1,5 мільйона зареєстрованих організацій, що активно зміцнюють демократичні ідеали. Патріотизм в американців передусім пов'язаний із готовністю відстоювати права й свободи та діяти заради вирішення загальносуспільних проблем.

Серед організацій, що сприяють громадянському самоствердженню молоді з вразливих верств, варто виділити THE INTERSECTION (Балтімор), яка реалізує тримісячні лідерські програми та допомагає учасникам вступати до коледжів. Соціальні проекти організації, зокрема кампанія «235 життів», спрямовані на перетворення молоді із жертв соціальної несправедливості на активних суб'єктів змін.

Канадська модель розвитку громадянського самоствердження молоді має власну специфіку, зумовлену двомовністю держави та розмаїтістю її культурного складу. Ідеї виховання суспільно свідомого громадянина набули актуальності ще на початку XX ст. і з часом перетворилися на стійку традицію освітньої практики.

Упродовж міжвоєнного та повоєнного десятиліть активізувалась увага до питань національної ідентичності та захисту громадянських прав. Утворення учнівських рад, скаутських організацій та позашкільних дитячих об'єднань стало проявом зростання суспільного попиту на підготовку молоді до активного громадянського самоствердження.

Починаючи з 60-х років XX ст. канадський уряд цілеспрямовано просував дві стратегічні концепції: зміцнення двомовної державної ідентичності та підтримку культурного різноманіття. Навчальна програма «Вивчення Канади» була переосмислена з урахуванням полікультурності суспільства і зростаючої ролі країни на

міжнародній арені. Громадянські знання в Канаді структуровані навколо чотирьох блоків. Перший – охоплює механізми функціонування політичних і правових інституцій. Другий – стосується питань ідентичності та ролі мультикультурності. Третій – включає соціально-економічну грамотність – від трудових відносин до оподаткування та соціального захисту. Четвертий – присвячений культурній та історичній спадщині як підґрунтя важливої громадянської самоідентифікації.

Сучасна канадська модель громадянського самоствердження передбачає справжнє партнерство між учнями, педагогами та батьками: спільна позакласна діяльність, проєктна робота за участю дорослих – усе це наочно демонструє молоді значущість соціальної ініціативи. В основі підходу лежить повага до особистості учня та відмова від ідеологічного тиску на користь загальнодемократичних і гуманістичних цінностей.

На початку 2000-х років британська школа отримала обов’язковий предмет, присвячений засадам громадянства. Відповідно до рекомендацій Національної комісії з освіти, школа покликана передавати молоді цілий спектр цінностей: толерантність і правдивість, шанування культурної спадщини, повагу до людської гідності та відчуття обов’язку перед спільнотою.

Система громадянського самоствердження у Великобританії спирається на три стрижневі блоки: засади регулювання суспільного співжиття; законодавчі підвалини державного устрою; місце країни в міжнародній спільноті та виклики сучасності.

Ключовим інструментом громадянського виховання слугує система кадетських підрозділів – Об’єднані, Армійські, Морські кадетські корпуси тощо, до яких залучено понад 120 тисяч молодих людей з усієї Британії. Навчання фінансується Міністерством оборони та охоплює не лише військово-прикладні навички, а й вивчення історії, соціології, права та державознавства. Участь у кадетських програмах є добровільною і розглядається як одна з форм свідомого громадянського самоствердження молоді.

Японська система морального і патріотичного виховання органічно вплетена в державну освітню структуру. Закон про освіту 2006 року особливо наголошує на

прищепленні любові до малої батьківщини та шанування національної культурної пам'яті. Практична етика, що визначає спосіб самоствердження японського громадянина, сягає корінням конфуціанської традиції: людинолюбство, обов'язок, доброзичливість, мудрість і щирість складають моральне підґрунтя суспільної поведінки.

У Китайській Народній Республіці громадянське самоствердження особистості підпорядковане ідеї колективного пріоритету. Базовий принцип – цінності спільноти і держави превалюють над особистими інтересами. Закон КНР «Про освіту» 1995 р. та директива 2016 р. зобов'язують систему навчання прищеплювати молоді патріотизм, солідарність і повагу до правових норм. Відвідування понад 1400 безкоштовних музеїв є невід'ємною складовою цієї виховної стратегії.

Австралійська модель структурує громадянське самоствердження учня навколо чотирьох компетентнісних сфер: політичної, ціннісно-ідеологічної, економічної та культурної. Розуміння принципів державного устрою поєднується з вивченням прав людини та демократичних норм поведінки в мультикультурному суспільстві. Учні опановують причинно-наслідкові зв'язки в суспільно-політичному житті та набувають знань про глобальні екологічні, технологічні та соціальні виклики сучасності.

Більшість західноєвропейських держав сьогодні розглядають виховання активного члена суспільства як ключову функцію освіти. Водночас під впливом демократизації та поглиблення транснаціональної інтеграції традиційне розуміння патріотизму поступово трансформується. На зміну йому приходить ширша концепція громадянськості – як синтетичної якості особистості, що уможлиблює її успішну соціалізацію в умовах відкритого та плюралістичного світу.

Посилений інтерес до громадянської освіти в Європі пов'язаний з комплексом суспільних процесів: крахом авторитарних режимів, поширенням екстремістських ідеологій, загостренням протиріч між культурною ідентичністю і безпекою, інтенсифікацією міграції, розширенням Євросоюзу та стрімким розвитком цифрових соціальних мереж. З початку 90-х років XX ст. виховання активного громадянина включено до обов'язкових освітніх програм по всьому континенту.

Євроінтеграційний контекст розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді є принципово важливим для обґрунтування управлінської стратегії директора ЗЗСО в умовах сучасних суспільних трансформацій України. Прагнення України до членства в Європейському Союзі не лише встановлює нові нормативні орієнтири для освітньої системи, а й надає принципово іншого смислового наповнення самому поняттю громадянської ідентичності: бути громадянином означає відчувати причетність до спільноти, яка ґрунтується на ціннісному консенсусі, а не лише на державній приналежності. Саме тому аналіз європейського досвіду формування громадянської освіти та розвитку громадянського самоствердження є не зовнішнім орієнтиром для наслідування, а інструментом критичного осмислення власної управлінської практики.

Ціннісна основа Європейського Союзу, закріплена у статті 2 Лісабонського договору (2007) та Консолідованих версіях Договору про ЄС і Договору про функціонування ЄС (2010/С 83/01), охоплює людську гідність, свободу, демократію, рівність, верховенство права та повагу до прав людини, включаючи права осіб, що належать до меншин. Ці цінності є спільними для всіх держав-членів у суспільстві, де панують плюралізм, недискримінація, толерантність, справедливість та солідарність. Принципово важливо, що Лісабонський договір виводить цінності на вищий нормативний рівень порівняно з принципами: цінності є не лише регуляторами правових відносин, а джерелом принципів права і моральним фундаментом усієї системи ЄС.

Для управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді це означає: формування ціннісної ідентичності учня — не периферійне «виховне завдання», а стратегічна освітня мета, безпосередньо пов'язана з Конституцією України і обраним курсом на євроінтеграцію. Ціннісна система ЄС кореспондує з авторською п'ятикомпонентною структурою громадянського самоствердження, обґрунтованою в першому розділі дослідження. Когнітивний компонент знаходить відповідність у знанні механізмів демократії та прав людини; ціннісно-ідентифікаційний — у внутрішньому прийнятті спільних цінностей свободи та гідності; емоційно-мотиваційний — в готовності активно реалізовувати

громадянські права й обов'язки; діяльнісний – в реальній участі в демократичних процесах і суспільному житті.

Таким чином, досягнення учнем зрілого громадянського самоствердження є водночас реалізацією вимог як вітчизняного освітнього законодавства, так і Рамки ключових компетентностей ЄС (Рекомендація 2006/962/ЄС та її оновлена версія 2018/C 189/01), яка визначає громадянську компетентність однією з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя і прямо орієнтує освітні системи на формування громадянської позиції як однієї зі своїх наскрізних цілей.

Хронологія формування європейської системи громадянської освіти засвідчує її поступовий перехід від передачі знань до формування суб'єктності. Міжнародний конгрес ЮНЕСКО з викладання прав людини (Відень, 12–16 вересня 1978 р.) заклав когнітивний фундамент: громадяни мають знати свої права. Всесвітня конференція з прав людини у Відні (1993) та запущений Радою Європи у 1997 р. проект «Освіта для демократичного громадянства», що згодом отримав нормативне оформлення в Хартії з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини CM/Rec(2010)7 [140; 159], здійснили принципові концептуальні зміни: від знань про демократію – до формування ціннісних орієнтацій і компетентностей, необхідних для активної громадянської участі.

Краківська резолюція міністрів освіти (2000) та Рекомендації Комітету міністрів ЄС «Про навчання демократичного громадянства» (2002) запровадили багатовимірну модель громадянства, що включає політичний, правовий, культурний, соціально-економічний, європейський і глобальний виміри. Для управлінської теорії нашого дослідження особливо значущим є те, що всі шість вимірів потребують не лише знань, а й реальної практики участі, що прямо підтверджує необхідність акценту на діяльнісному компоненті громадянського самоствердження, дефіцит якого зафіксовано на констатувальному етапі педагогічного експерименту (41 % від максимуму проти 68–69 % когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів). Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини [140] підсумувала цю еволюцію: освіта для демократії розвиває самосвідомість, критичне мислення,

свободу вибору, стверджує спільність цінностей і конструктивні відносини між людьми – якості, що є значущими як для особистого розвитку громадянина, так і для демократичного суспільства в цілому.

Декларація ООН з освіти та підготовки з прав людини (2011) закріпила тричастинну формулу, принципово значущу для нашої теми: освіта про права людини (знання норм та цінностей), освіта через права людини (методи, що забезпечують повагу до прав учасників процесу) й освіта задля прав людини (наділення людини здатністю реалізовувати і захищати права). Ця тріада є точним описом того педагогічного руху, який модель управління розвитком громадянського самоствердження прагне здійснити в закладі загальної середньої освіти: від знання (когнітивний компонент) через виховну взаємодію (емоційно-мотиваційний і ціннісно-ідентифікаційний) до реальної суб'єктної дії (діяльнісний). Рада ЄС у Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання впродовж усього життя (2018) конкретизувала мету – сприяти розвитку громадянських компетенцій з метою посилення усвідомлення спільних цінностей, як зазначено у статті 2 Договору про ЄС та Хартії ЄС про основні права.

Принципово важливою для управлінської теорії нашого дослідження є еволюція концепції громадянської освіти в ЄС від «Civics education» до «Citizenship education» – від передачі знань про суспільно-політичні інститути до формування особистісних громадянських компетентностей як здатності бути активним суб'єктом соціально-політичних практик. Ця еволюція кореспондує з авторським теоретичним положенням про відмінність між вихованням патріотизму (зовнішній вплив) і громадянським самоствердженням (внутрішньо мотивована суб'єктна позиція): перше ще може залишатися декларацією, тоді як друге неодмінно виявляє себе у реальних вчинках. Ключовими ознаками сучасної «Citizenship education» є позадержавний зміст (від прав людини до міжкультурної комунікації та медіаграмотності), акцент на громадянській активності та участі в управлінні, навчання через практику та концепція «демократії участі» – всі ці ознаки прямо відповідають принципам й організаційно-педагогічним умовам, закладеним у

структурно-функціональну модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

Модель компетентностей для культури демократії Ради Європи (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC), схвалена одностайно на 25-й сесії Постійної конференції міністрів освіти в Брюсселі, є найбільш системним міжнародним документом, релевантним для дослідження.

Двадцять компетентностей Рамки розподілено на чотири сфери –цінності, ставлення, уміння, знання та критичне розуміння, що структурно суголосне авторській багатокомпонентній моделі громадянського самоствердження. Принципово важливим є те, що Рамка розглядає демократичну компетентність як динамічний процес – здатність мобілізувати й застосовувати відповідні психологічні ресурси для ефективного реагування на вимоги демократичних ситуацій. Такий погляд цілком відповідає суб'єктному підходу, покладеному в основу нашого дослідження: громадянське самоствердження є не статичним рівнем вихованості, а динамічним процесом активної самореалізації особистості.

Рекомендації Рамки безпосередньо адресовані директорам і лідерам шкільної освіти: зосередитися на демократії та демократичному громадянстві як на основних цілях освіти; залучати зацікавлені сторони – педагогів та учнів – до написання навчальної програми закладу й ухвалення рішень; надавати належну підтримку педагогам щодо застосування компетентностей для культури демократії; створювати нові або доопрацьовувати чинні демократичні партисипативні структури, що забезпечать демократичну культуру в усіх навчальних закладах. Ці рекомендації є не що інше, як операційний опис управлінської функції керівника ЗЗСО у сфері громадянського самоствердження учнівської молоді та прямий міжнародний аналог принципів і умов, обґрунтованих у структурно-функціональній моделі нашого дослідження.

Паризька декларація про сприяння громадянству й загальні цінності свободи, толерантності та недискримінації через освіту (2015), підписана всіма міністрами освіти ЄС, підкреслила істотну роль громадянської освіти в зміцненні демократичної стійкості проти екстремізму та фейкових новин. В умовах

інформаційно-психологічної агресії Росії проти України цей аспект набуває критичного значення: формування громадянського самоствердження учнів нерозривно пов'язане з розвитком їхньої здатності розпізнавати маніпуляції та протистояти ворожим наративам. Стратегічна рамка Ради ЄС для співробітництва в освіті та підготовці на 2021–2030 рр. (ET-2030) підтвердила, що освіта і навчання мають бути зосереджені на «особистісній, соціальній та професійній реалізації всіх громадян на основі демократичних цінностей, рівності, соціальній згуртованості та активному громадянстві» – формулювання, яке точно відображає мету управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти в галузі розвитку громадянського самоствердження.

Таким чином, аналіз ініціатив Ради Європи та програмних документів ЄС дає змогу зробити чотири висновки, принципово значущі для нашого дослідження. По-перше, громадянська освіта визнана стратегічним пріоритетом освітньої політики на всіх рівнях – від загальноєвропейського до шкільного, а керівник закладу освіти є ключовим суб'єктом її реалізації.

По-друге, еволюція від «civics» до «citizenship» відповідає переходу від знаннєвої до суб'єктно-діяльнісної парадигми, що є теоретичним підґрунтям авторської концепції громадянського самоствердження як динамічного процесу самовизначення особистості.

По-третє, Рамка КДК Ради Європи і Рекомендація ЄС 2018 р. підтверджують, що громадянська компетентність є багатокомпонентним утворенням, де цінності, ставлення, уміння і знання є рівнозначними складовими, що відповідає авторській п'ятикомпонентній структурі громадянського самоствердження.

По-четверте, акцент на партисипативному підході – залученні учнів до реальних демократичних процесів закладу є універсальною управлінською умовою ефективності громадянської освіти, підтвердженою міжнародним досвідом і верифікованою в ході педагогічного експерименту дисертаційного дослідження.

Польський підхід до громадянського самоствердження молоді характеризується активною роллю «третього сектору» – громадських організацій, що беруть на себе як підготовку педагогів, так і розповсюдження знань про

демократичні цінності, права людини та громадянські обов'язки. Міністерство народної освіти ініціювало розробку проєкту глобального громадянського просвітництва в межах виконання Всесвітньої програми освіти в галузі прав людини. Польський досвід є найближчим до українського за сукупністю соціально-культурних і геополітичних умов. Ключовою концептуальною основою польської системи є «ідея малої батьківщини» (*mała ojczyzna*) – педагогічний принцип формування любові до Батьківщини через поглиблене вивчення рідного краю, локальної історії та місцевої культури.

Дослідниця М. Яблонська [173] підкреслює, що польська освітня модель успішно поєднує регіональний і загальнонаціональний виміри патріотичного виховання, формуючи в учнів ієрархічну систему ідентичностей: від локальної до національної та загальноєвропейської. Польська система активно використовує потенціал місць пам'яті (*lieux de mémoire*) – меморіалів, музеїв, місць трагедій і перемог: шкільні екскурсії до місць Варшавського повстання та Катині є обов'язковим компонентом освітнього процесу.

Важливою управлінською рисою в контексті розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді є розгалужена позашкільна система патріотичних організацій, що забезпечує неперервність виховного впливу поза межами шкільного часу. Польський досвід засвідчує ефективне виховання громадянського самоствердження потребує принципу від локального до загальнонаціонального, активного використання меморіального простору та партнерства між школою, сім'єю і громадою.

Досвід країн Балтії є для України особливо релевантним. Як зазначають дослідники, відновлення незалежності Естонії, Латвії та Литви є одним із найзначніших досягнень кінця ХХ ст., оскільки після п'ятдесяти років радянської окупації ці держави не лише відновили суверенітет, а й сформували стабільні демократичні суспільства зі стійкою громадянською ідентичністю. Стратегія включала три складники: повернення національних мов як єдиних мов навчання; системний перегляд змісту освіти – відновлення замовчуваних сторінок національної історії та реабілітація репресованих культурних діячів; розбудова

нових символічних просторів ідентичності. Принципово важливим є спостереження – процес оновлення розпочався на рівні низових ініціатив – учителів і шкіл, які ще до формальних змін законодавства почали переосмислювати зміст навчання відповідно до ідей національного відродження.

Дослідження ICCS 2022 у країнах Балтії виявило пряму залежність між участю учнів у громадянських активностях у школі та їхнім наміром до політичної участі в майбутньому (Civic Learning and Intended Political Participation, 2024). В Естонії добровільний іспит з громадянської освіти у 2018 р. обрали 1819 учнів проти 304 на іспиті з історії (ICCS, 2016), – переконливий доказ того, що якісна громадянська освіта формує органічний інтерес учнів.

Досвід Федеративної Республіки Німеччина пропонує унікальну модель формування громадянської ідентичності в умовах необхідності подолати тоталітарне минуле. Відповіддю стала концепція Бойтельсбахського консенсусу (Beutelsbacher Konsens), що закріплює три принципи: заборону індоктринації, обов'язковість представлення суперечливих позицій та орієнтацію на формування самостійного аналізу і прийняття рішень. Педагогу неприпустимо будь-якими засобами нав'язувати учням бажані думки і тим самим перешкоджати здобуттю ними самостійного судження. Саме тут проходить межа між громадянською освітою та індоктринацією. Ключовим елементом є також культура пам'яті – системна обов'язкова робота з темою відповідальності за минуле, яка формує не самозаперечення, а зрілу відповідальну ідентичність.

Фінська модель поєднує виняткові академічні результати з гуманістичним підходом до формування ідентичності. Принципова особливість – відсутність окремого обов'язкового предмета громадянської освіти при надзвичайно високих результатах виховання. Оновлений навчальний план 2014 р. включає сім наскрізних компетентностей, де кожен учень має право на успіх, а навчання розглядається як спосіб збудувати власну ідентичність, світогляд і розуміння себе, інших людей і суспільства. Важливо зазначити, що офіційне декларування цілей громадянського виховання не гарантує їхнього реального втілення без системних управлінських зусиль. Досвід Італії є цінним, передусім, як застереження проти

управлінської пастки формалізму. Реформа 2020–2021 р. запровадила громадянську освіту як обов’язковий наскрізний предмет з мінімальним обсягом 33 години на рік, інтегрований в усі навчальні дисципліни. Реформа охопила три змістові блоки: вивчення Конституції, економічний розвиток та сталість, цифрове громадянство.

Однак дослідники відзначають, що ключовою управлінською проблемою залишається «відсутність чіткої та переконливої моделі громадянина» в більшості підручників і програм, що відображає найбільш очевидний дефект громадянської освіти в всьому західному світі. Порівняння зарубіжних моделей з українською практикою дає змогу виявити принципові закономірності подано в таблиці 1.11.

Таблиця 1.11

Порівняльний аналіз моделей і управлінських детермінант розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді

Критерій	Польща	Країни Балтії	Італія	Фінляндія	Україна
Нормативна база	Розгалужена та системна	Чітке законодавство про мову й освіту	Обов’язковий предмет з 2020	Гнучкий національний курикулум	Розвинена, посилена у 2022–2025 рр.
Підхід до громадянської ідентичності	«Від малої батьківщини до великої»	Деколоніальний, мовно-центрований	Конституційно-громадянський	Особистісно-розвивальний	Деколоніальний і державоцентричний; утвердження української культурної та політичної суб’єктності
Роль державної мови	Основа ідентичності	Мова як державна стратегія	Важлива, але не домінує	Рідна мова – пріоритет	Конституційний пріоритет
Педагогічна автономія	Середня	Обмежена в перехідний період	Середня	Дуже висока	Зростає
Механізм інтеграції у навчання	Позашкільна мережа + меморіальні місця	Наскрізна мовно-культурна деколонізація	Наскрізний обов’язковий предмет	Усі предмети як єдина система компетентностей	Перехід від окремих заходів до системи
Участь сім’ї та громади	Висока	Середня	Декларована	Висока	Недостатньо системна
Основна управлінська проблема	Надмірна ідеологізація	Права меншин vs. громадянська ідентичність	Розрив між нормою і практикою	Пасивність у громадській участі	Формалізація виховних заходів

Джерело: складено автором на основі теоретичних узагальнень дослідження

Наукове осмислення громадянського самоствердження учнівської молоді неможливе без з’ясування його теоретичних витоків, адже саме від концептуальної основи залежить, які управлінські інструменти директор закладу загальної середньої освіти обирає для цілеспрямованого розвитку цього феномену. Аналіз

вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дає змогу виокремити кілька магістральних теоретичних традицій, кожна з яких безпосередньо визначає логіку управлінських дій: планування освітнього середовища, добір змісту виховної роботи, організацію педагогічної взаємодії та моніторинг результатів.

Філософське підґрунтя громадянського самоствердження формується на перетині ідей особистісної автономії та соціальної відповідальності. У вітчизняній думці ця діалектика найповніше розкрита в концепції особистісно орієнтованого виховання І. Беха, який зазначає на тому, що самоствердження особистості є процесом свідомого відстоювання нею своєї самобутності у різних видах діяльності [6]. Для управлінської практики керівника закладу освіти це означає пріоритетність суб'єктної позиції учня як критерію якості організованого педагогічного середовища. Менеджмент освітнього процесу, побудований на цьому принципі, передбачає управлінські рішення, що розширюють, а не звужують простір вибору та ініціативи учнівської молоді.

Ціннісно-ідеологічний вимір громадянського самоствердження ґрунтується на концепції національно-громадянської ідентичності, обґрунтованій В. Кременем, який стверджував, що «людина стверджується як громадянин лише тоді, коли усвідомлює свій нерозривний зв'язок із суспільством і державою та діє відповідно до цього усвідомлення» [57]. Управлінська імплікація цього положення полягає в необхідності цілеспрямованого проектування директором системи громадянських практик, у яких учні набувають досвіду реальної громадянської дії, а не лише засвоюють декларативні знання.

Соціально-психологічне підґрунтя феномену становлять теорії соціального навчання та рефлексивної самоідентифікації. К. Журба [37] визначає громадянське самоствердження як «усвідомлену активність особистості, спрямовану на позиціонування себе у правовому, моральному та громадянському просторі суспільства шляхом реалізації соціально значущих дій». Дане визначення надає управлінській команді школи чітку операційну рамку: щоб розвиток громадянського самоствердження відбувався, директор має забезпечити наявність реального правового й морального простору, в якому такий досвід стає можливим щодня.

Педагогіко-антропологічний контекст розвитку громадянського самоствердження у вітчизняній науці окреслений дослідженнями В. Тернопільської, яка доводить, що «соціальна самореалізація учнів відбувається у системі цілеспрямованих виховних впливів, де суб'єктна ініціатива підлітка є обов'язковою педагогічною умовою» [134]. З управлінського погляду це вимагає від директора переходу від традиційного патерналістського управління до розподіленого лідерства, за якого учні, педагоги й батьки разом проектують виховне середовище.

Компаративний аналіз зарубіжного досвіду переконливо демонструє, що провідні освітні системи вибудовують управління розвитком громадянської освіченості через цілісні стратегічні рамки, а не через окремі заходи. Польська реформа громадянської освіти та дослідниця М. Яблонська [173] передбачала обов'язкову інституційну відповідальність керівника за реалізацію громадянського навчального плану, що включає і змістовий компонент, і управлінський моніторинг. Для керівника закладу загальної середньої освіти це означає переосмислення власної ролі: від адміністратора освітнього процесу до справжнього, стратегічного лідера в управлінні розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

Досвід країн Балтії, зокрема естонська модель «відновлення освіти через громадянськість» свідчить про те, що національна система освіти здатна до прискореного інституційного переходу від авторитарної до демократичної моделі управління школою лише тоді, коли директор виступає агентом змін, а не їх пасивним реципієнтом. Управлінська функція директора як медіатора між загальнодержавною освітньою стратегією і конкретним шкільним середовищем набуває в цьому контексті особливого значення.

Німецький Бойтельсбахський консенсус пропонує три управлінські принципи, що мають універсальну педагогічну цінність: заборона маніпуляції учнями, пріоритет суперечливих суспільних питань у навчанні та розвиток політичної дієздатності учня. Перенесення цих принципів у площину управління закладом освіти означає, що директор зобов'язаний забезпечити поліфонічне

дискусійне середовище, в якому здобувачі освіти не просто засвоюють готові відповіді, а навчаються обґрунтовувати та відстоювати власні позиції.

Фінська модель демократичної шкільної культури вибудовується навколо принципу розподіленого управління, за якого кожен учасник освітнього процесу несе частку відповідальності за загальний результат. Управлінський урок для українського закладу освіти полягає в тому, що рівень громадянської зрілості учнів прямо корелює з рівнем демократичності внутрішньшкільного управління.

Порівняльний аналіз зарубіжних підходів дозволяє узагальнити ключові управлінські детермінанти розвитку громадянського самоствердження: наявність чіткої інституційної стратегії, яку формує й транслює керівник та його управлінська команда; забезпечення практико-орієнтованого демократичного середовища; моніторинг не лише когнітивних, а й поведінкових показників громадянськості учнів; розвиток педагогічного колективу як агентів громадянської освіти. Саме ці детермінанти покладено в основу авторської управлінської моделі, що розробляється в даному дослідженні.

Отже, вітчизняний та зарубіжний науковий доробок засвідчує, що громадянське самоствердження є комплексним управлінсько-педагогічним феноменом, розвиток якого не може бути зведений до стихійного виховного впливу чи епізодичних громадянських заходів. Воно потребує системного управлінського проєктування, в якому кожна теоретична концепція безпосередньо конвертується в конкретну управлінську функцію керівника: цілепокладання, організацію освітнього середовища, забезпечення педагогічних умов, моніторинг і рефлексивне коригування освітнього процесу. Аналіз теоретичних засад слугує підґрунтям для розроблення структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, яка обґрунтовується в наступних розділах дослідження.

Узагальнення компаративного аналізу дозволяє сформулювати п'ять ключових висновків для вдосконалення управлінської практики в закладах загальної середньої освіти України. По-перше, жодна з розглянутих моделей не є

ефективною без стратегічного лідерства директора як провідника цінностей та організатора системної виховної роботи.

По-друге, всі успішні моделі реалізують принцип наскрізної інтеграції цінностей громадянського самоствердження в усі навчальні предмети й позаурочну діяльність. Це відповідає ключовій педагогічній умові, виокремленій Р. Сойчук [124]: демократично-сприятливе освітнє середовище «передбачає не лише символічно-матеріальне наповнення простору, а й демократичний стиль взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

По-третє, балтійський і польський досвід переконливо засвідчує, що мова є стратегічним інструментом формування ідентичності, а не лише предметом навчання. Принципово важливою є позиція дослідників про те, що мова навчання визначає мову мислення, а отже й культурну рамку, в якій формується особистість. У вітчизняному контексті це надає особливого управлінського значення Закону України «Про забезпечення функціонування державної мови» (2019).

По-четверте, фінська та германська моделі переконують: ефективно виховання ідентичності неможливе без підготовленого, ціннісно вмотивованого педагогічного колективу. Управлінська відповідальність директора за розвиток ціннісного потенціалу педагогів є принципово важливою, що відповідає мотиваційно-цільовій функції управління в системі адаптивного управління та передбачає варіативне сполучення функцій управління та самоуправління, за якого взаємоузгоджуються цілі людини та організації.

По-п'яте, найбільш актуальним для сучасної України є деколоніальний вимір, репрезентований досвідом країн Балтії. Після п'ятдесяти років радянської окупації відновлення незалежності Естонії, Латвії та Литви стало можливим завдяки системному відновленню мовно-культурного освітнього простору.

Системне очищення освітнього середовища від чужорідних ідеологічних нашарувань, відновлення автентичних наративів і забезпечення пріоритету державної мови є не лише педагогічними, а й управлінськими завданнями, що потребують від директора стратегічної позиції та послідовних дій.

Аналіз зарубіжного досвіду дозволяє виокремити низку ефективних підходів до формування громадянського самоствердження, серед яких – орієнтація на діяльнісний підхід, створення умов для реальної участі учнів у соціальному житті, розвиток демократичної культури освітнього середовища, інтеграція громадянської освіти в усі сфери освітнього процесу.

Порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду засвідчує, що ключовим чинником ефективного формування громадянського самоствердження є створення цілісного освітнього середовища, яке поєднує навчальну, виховну та соціальну складові. Водночас в Україні цей процес потребує подальшого вдосконалення, зокрема в напрямі посилення практичної спрямованості громадянської освіти, розширення можливостей для участі учнів у соціальних практиках та впровадження ефективних механізмів управління цим процесом.

Водночас будь-яка управлінська стратегія формування громадянського самоствердження приречена на декларативність без надійного інструменту оцінювання її результатів. Порівняльний аналіз засвідчив, що саме системний моніторинг є тим механізмом, який у країнах Балтії, Польщі та Фінляндії перетворює виховні наміри на вимірювані досягнення, а управлінські рішення на науково обґрунтовані. Відтак логічним продовженням аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду є з'ясування стану самої системи моніторингу громадянського самоствердження здобувачів освіти, адже без розуміння того, як і чи взагалі вимірюється результат, неможливо ані об'єктивно оцінити наявний стан, ані спроектувати ефективну управлінську модель його розвитку.

Аналіз наявної системи моніторингу громадянської компетентності учнів в Україні та зарубіжних країнах виявляє принципову суперечність: незважаючи на розгалужену нормативну базу у сфері громадянської освіти та патріотичного виховання, загальнодержавного інструмента систематичного вимірювання рівня сформованості громадянського самоствердження здобувачів освіти в Україні розроблено недостатньо, що не дає можливості здійснити науково обґрунтовану оцінку ефективності впливу ЗЗСО і позбавляє управлінські команди достовірного зворотного зв'язку щодо реального стану громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

Емпіричною основою аналізу сучасного вітчизняного досвіду щодо стану сформованості громадянського самоствердження старшокласників закладів загальної середньої освіти слугують результати всеукраїнського опитування, проведеного наприкінці 2023 року лабораторією національно-патріотичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України в межах виконання наукового дослідження «Організаційно-педагогічні умови та технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання учнів загальної середньої освіти» (Л. Канішевська, В. Рагозіна, 2024). Опитуванням було охоплено 28 464 старшокласники та 21 665 учителів закладів загальної середньої освіти 19 областей і обласних центрів України, що дає підстави розглядати отримані дані як репрезентативні для характеристики загальнодержавних тенденцій. Безпосереднім предметом опитування визначено стан військово-патріотичного виховання, проте його результати містять цінний емпіричний матеріал і для аналізу сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді, оскільки готовність до захисту держави, усвідомлення власної причетності до суспільних процесів, дієва громадянська позиція є водночас і проявами, і чинниками громадянського самоствердження особистості старшокласника. Відтак отримані емпіричні дані доцільно проаналізувати в розрізі визначеної нами структури громадянського самоствердження учнівської молоді, що містить когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Когнітивний компонент громадянського самоствердження старшокласників, що передбачає обізнаність із історичним минулим, державотворчими процесами та культурно-мистецькою спадщиною українського народу, за результатами опитування сформований неоднозначно. Лише 49,7 % старшокласників визнають історичне минуле країни дуже важливим для її розвитку, тоді як 42,3 % обмежуються проміжною позицією («кожен сам обирає, наскільки важливе й потрібне для нього знання історичної спадщини»), а 8,0 % вважають його несуттєвим. При цьому дієвий, вільний від ситуативності інтерес до історичного минулого виявляють лише 24,7 % респондентів, тоді як 47,0 % цікавляться ним лише певною мірою. Подібна тенденція простежується й у площині обізнаності з українським мистецтвом: попри те, що 58,3 % старшокласників можуть назвати 3–

5 українських музикантів чи гуртів, лише 35,1 % обізнані з кінорежисерами й акторами, 23,4 % – з художниками і майстрами декоративно-ужиткового мистецтва, а 22,8 % опитаних чесно визнали, що не володіють інформацією про персоналій українського мистецтва в будь-якому з його різновидів.

Отже, когнітивна складова громадянського самоствердження сучасних старшокласників характеризується фрагментарністю та нерівномірністю: знання про державотворчі процеси і культурну спадщину України не набули для значної частини молоді статусу особистісно значущих і засвоюються переважно ситуативно, без глибокого осмислення.

Ціннісно-ідентифікаційний компонент, що відображає міру ототожнення особистості з українською нацією, державою та її майбутнім, за результатами опитування виявився сформованим на достатньому рівні в більшості респондентів: 60,3 % старшокласників планують пов'язати власне майбутнє з Україною, тоді як 12,0 % виявили бажання влаштувати життя за кордоном, а 27,7 % утримуються від однозначної відповіді з огляду на небезпеку війни. Розуміння сутності патріотизму також тяжіє до дієвих, а не декларативних форм: 79,9 % старшокласників убачають вияв патріотизму в служінні в Збройних силах України і/або волонтерській діяльності, 62,8 % – в участі в заходах патріотичної тематики та відзначенні державних свят, 50,6 % – у популяризації національних традицій. Це свідчить про те, що ідентифікація старшокласників з українською державою набула в умовах війни виразного діяльнісного забарвлення: бути українцем означає для більшості респондентів не стільки декларувати належність, скільки реально діяти на користь держави. Водночас наявність майже третини опитаних, які не визначилися щодо власного майбутнього з Україною, засвідчує вразливість ціннісно-ідентифікаційного компонента в умовах тривалої воєнної небезпеки та потребу цілеспрямованої педагогічної підтримки процесу ідентифікації молоді з державою.

Емоційно-мотиваційний компонент громадянського самоствердження, що виявляється в готовності особистості емоційно переживати події, пов'язані з життям держави, та внутрішній мотивації до громадянськи значущої діяльності, демонструє суттєвий розрив між декларованою заінтересованістю й реальною

активністю старшокласників. Так, лише 12,3 % опитаних беруть активну участь у військово-патріотичних заходах школи як організатори, 62,9 % долучаються лише за наявності часу й бажання, а 24,8 % цікавляться заходами іншого спрямування; при цьому 43,5 % старшокласників вважають, що подібних заходів у закладі освіти має бути більше. Цей розрив – між визнанням потреби в посиленні виховної роботи та власною пасивністю в її реалізації є показовим індикатором недостатньої внутрішньої мотивованості значної частини учнівської молоді.

Заразом високий мотиваційний потенціал має мистецький контент патріотичної тематики: 44,7 % старшокласників визнають потужний вплив українського мистецтва на формування патріотичних почуттів, а перегляд кінофільмів і мультфільмів патріотичної тематики (70,1 %) та участь у патріотичних квестах і пошукових експедиціях (74,9 %) виявилися чи не найбільш емоційно привабливими формами роботи. Це узгоджується з підходами вітчизняних дослідників І. Бех, О. Сухомлинська, які наголошують на провідній ролі емоційно-почуттєвого переживання у формуванні стійких громадянських якостей особистості, та підтверджує доцільність використання інтерактивних, емоційно насичених форм виховної роботи замість суто інформаційних [5; 130].

Діяльнісний компонент громадянського самоствердження, що передбачає реальну участь старшокласників у суспільно корисній, волонтерській, фізично-вишкільній діяльності на користь держави, виявився за результатами опитування найменш сформованим. Лише 40,3 % старшокласників системно вдосконалюють власний фізичний стан з огляду на можливу необхідність захищати державу в майбутньому, тоді як 25,1 % не приділяють цьому належної уваги. Ще тривожнішими є показники участі в гуртках спортивного та військово-патріотичного спрямування: регулярно відвідують такі гуртки лише 14,0 % старшокласників, а 62,5 % не відвідують їх узагалі. Подібна картина спостерігається й щодо участі у Всеукраїнській військово-патріотичній грі «Сокіл» («Джура»): 73,0 % опитаних ніколи не долучалися до подібних заходів. Водночас саме у формах підтримки Збройних сил України старшокласники виявляють найвищу діяльнісну активність: 70,3 % донатять на ЗСУ разом із батьками та друзями, а 39,7 % займаються волонтерською діяльністю. Отже,

діяльнісний компонент громадянського самоствердження сучасних старшокласників характеризується вибірковістю: молодь охоче залучається до короткотривалих, емоційно зрозумілих форм підтримки держави (донати, окремі волонтерські акції), однак залишається малоактивною в систематичній, тривалій діяльності, що потребує самодисципліни й регулярних зусиль (фізична підготовка, гурткова робота).

Рефлексивний компонент громадянського самоствердження, який передбачає здатність учнівської молоді до усвідомлення й оцінювання власної громадянської позиції, міри особистої причетності до суспільних процесів і відповідальності за них, безпосередньо в межах аналізованого опитування не виокремлювався як самостійний предмет вимірювання, що становить методичне обмеження використаних діагностичних інструментів. Проте про стан сформованості цього компонента можна опосередковано судити з виявлених суперечностей між декларованими цінностями і реальною поведінкою старшокласників: визнання важливості історичної пам'яті за низького пізнавального інтересу до неї, високе розуміння сутності патріотизму за недостатньої фізичної й вишкільної самопідготовки, бажання частішого проведення патріотичних заходів за низької власної активності в них. Подібні розбіжності засвідчують, що значна частина старшокласників ще не сформувала стійкої звички до самоаналізу власної громадянської позиції та зіставлення власних намірів із реальними діями, що актуалізує потребу розроблення спеціального діагностичного інструментарію для вивчення саме рефлексивної складової громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

Аналіз відповідей учителів закладів загальної середньої освіти доповнює характеристику стану сформованості громадянського самоствердження старшокласників у частині інституційно-педагогічних умов, що його забезпечують. Найбільший потенціал у вихованні громадянськості педагоги традиційно покладають на українську мову і літературу, історію (72,3 %), значно менше – на фізичне виховання (24,5 %) і лише 3,1 % – на інтегрований курс «Мистецтво», що засвідчує недооцінювання вчителями виховного потенціалу мистецької освіти. Водночас застосовувані педагогами методи й форми роботи виявляються здебільшого традиційними: перевагу бесідам і розповідям на патріотичну тематику

надають 87,7 % учителів, тоді як інтерактивні ігри, квести й дискусії застосовують лише 59,5 %, а творчі проєкти – 35,6 %. Особливо показовим є те, що, плануючи гіпотетичний дослідницько-творчий проєкт зі старшокласниками, лише 18,6 % педагогів обрали б інтерактивний формат (віртуальну пошукову гру чи квест), тоді як решта схиляються до звичних презентацій (37,3 %) або організаційно простіших благодійних акцій (44,1 %). Це засвідчує розрив між усвідомленням учителями потреби в оновленні змісту й форм громадянського виховання та їхньою реальною готовністю й спроможністю запроваджувати сучасні інтерактивні технології. Звертає на себе увагу і недостатній рівень обізнаності самих педагогів з українським мистецтвом: лише 24,2 % учителів можуть легко назвати 5–7 видатних митців України, а 11,7 % не можуть назвати жодного, що обмежує можливості вчителів використовувати мистецький контент як дієвий засіб громадянського виховання, попри визнання ними його значущості (38,2 % застосовують такий контент часто, 52,1 % – лише за потреби).

Узагальнення результатів проведеного аналізу дає підстави констатувати, що стан сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді закладів загальної середньої освіти в сучасних вітчизняних умовах характеризується низкою суперечностей, які потребують цілеспрямованого управлінського й педагогічного впливу. По-перше, спостерігається розрив між ціннісно-ідентифікаційним і діяльнісним компонентами: висока декларована готовність ідентифікувати себе з українською державою (60,3 %) і розуміння дієвої сутності патріотизму (79,9 %) не підтверджуються відповідним рівнем системної діяльнісної активності старшокласників (лише 14,0–40,3 % залежно від форми діяльності). По-друге, когнітивний компонент громадянського самоствердження залишається фрагментарним і недостатньо підкріпленим стійким пізнавальним інтересом до історії та культури власного народу. По-третє, інституційно-педагогічні умови формування громадянського самоствердження старшокласників не повною мірою відповідають запитам сучасної молоді: домінування традиційних, переважно інформаційно-просвітницьких форм роботи (бесіди, розповіді) в освітньому процесі суперечить виявленій схильності старшокласників до

інтерактивних, дослідницьких і творчих форматів діяльності (патріотичні квести, пошукові експедиції, проєкти). По-четверте, недостатня сформованість рефлексивного компонента унеможлиблює самостійне подолання старшокласниками виявлених суперечностей між цінностями і поведінкою без цілеспрямованої педагогічної підтримки. Виявлені суперечності підтверджують необхідність розроблення науково обґрунтованої системи управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, яка забезпечувала б узгоджений, цілісний вплив на всі компоненти досліджуваного феномена та долучала би до цього процесу як педагогічний колектив, так і батьківську й місцеву громаду.

Слід зазначити, що проаналізовані емпіричні дані відображають виключно вітчизняний досвід і ґрунтуються на результатах опитування, проведеного на матеріалі закладів загальної середньої освіти України.

Провідним міжнародним інструментом порівняльного моніторингу стану громадянської освіти є Міжнародне дослідження громадянської та громадянськознавчої освіти (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS), яке з 2009 р. що проводить Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (IEA); починаючи з циклу 2027 р. періодичність дослідження скорочено до п'яти років. ICCS є єдиним у світі дослідженням, повністю присвяченим вимірюванню громадянських знань, ставлень і залученості учнів 8-го класу (зазвичай віком 13–14 років) у міжнародному порівняльному контексті (Schulz et al., 2023). До третього циклу дослідження – ICCS 2022 – було залучено 22 країни та два земельні регіони Німеччини (Північний Рейн-Вестфалія і Шлезвіг-Гольштейн) як порівняльні (бенчмаркінгові) учасники в межах Німеччини, що загалом охопило близько 82 000 учнів із приблизно 3400 шкіл і 40 000 учителів (Schulz et al., 2023). Серед учасників циклу 2022 р. – країни, історичний і соціокультурний досвід яких становить особливий інтерес для України: Польща, Естонія, Латвія, Литва, Франція, Нідерланди, Норвегія, Румунія, Хорватія та інші.

Результати ICCS 2022 зафіксували тривожну тенденцію: середній бал із громадянських знань восьмикласників у країнах, для яких доступні порівнянні дані

циклів 2016 і 2022 рр., знизився з 517 до 504 балів – перше зафіксоване в історії проведення цього дослідження зниження середнього показника, на відміну від періоду 2009–2016 рр., коли спостерігалось зростання показників за відсутності їхнього погіршення в будь-якій країні (Schulz et al., 2023). Жодна з країн-учасниць не продемонструвала статистично значущого покращення результатів, тоді як шість країн – Болгарія, Колумбія, Литва, Норвегія, Словенія та Швеція – зафіксували статистично значуще погіршення (Schulz et al., 2023). Дослідники IEA пов'язують це зниження насамперед із наслідками пандемії COVID-19 для освітніх систем, зокрема з перериванням освітнього процесу та обмеженням можливостей для очної інтерактивної роботи на уроках громадянської освіти. Серед інших ключових висновків ICCS 2022: рівень громадянських знань стійко корелює з підтримкою демократичних цінностей і готовністю до участі в суспільному житті, зокрема з намірами голосувати на виборах; учні з вищим соціально-економічним статусом сім'ї демонструють вищий рівень громадянської компетентності; дівчата перевершують хлопців за рівнем громадянських знань у 18 із 22 країн, у двох країнах статистично значущої різниці не виявлено, а країн, де хлопці демонстрували б вищі результати, серед учасників дослідження не зафіксовано (Schulz et al., 2023).

Соціологічні дослідження Центру Разумкова (2023) та Фонду «Демократичні ініціативи» (2023) фіксують загальносуспільні тенденції: 94 % громадян пишаються українським громадянством, 97 % декларують патріотизм; частка тих, хто «дуже пишається» громадянством, зросла з 23 % (2000 р.) – до 71 % (2023 р.). Проте ці дослідження охоплюють доросле населення від 18 років і не дають змоги виокремити специфіку учнівської молоді шкільного віку та встановити динаміку сформованості конкретних компонентів громадянської компетентності.

Соціологічне дослідження Центру Разумкова, проведене у червні 2024 року серед 2016 респондентів, зафіксувало суттєві позитивні зрушення у сфері громадянської ідентичності та демократичних цінностей українців, що утворюють важливий суспільний контекст для осмислення феномену громадянського самоствердження учнівської молоді [41].

Щодо ціннісно-ідентифікаційного компонента дослідження засвідчило, що 91 % громадян України пишаються своїм українським громадянством, тоді як у 2015 році таких було 68 %, а у 2000 році лише 62 %. Це свідчить про стрімке зростання суб'єктивної значущості громадянської ідентичності, що є необхідною передумовою громадянського самоствердження особистості. Показово, що серед молоді віком 18–35 років більшість – 57 %, у першу чергу ототожнюють себе з Україною як державою, а не з локальною громадою чи регіоном, тоді як у 2006 році переважала саме локальна ідентичність. Частка тих, хто відносить себе до української культурної традиції, зросла з 56 % у 2006 році до 76 % у 2024 році.

Щодо когнітивного та аксіологічного компонентів дослідження зафіксувало зростання підтримки демократичних цінностей: 61 % опитаних вважають демократію найбільш бажаним типом державного устрою для України, а 64 % вважають європейську модель суспільного розвитку більш привабливою порівняно з 0,7 % тих, хто обирає російську. Особливо значущим є те, що серед тих, хто ідентифікує себе насамперед з Україною, підтримка демократії є вищою – 71,5 %, тоді як серед тих, хто ідентифікує себе з поселенням чи регіоном, цей показник значно нижчий. Це підтверджує теоретичне положення вашого дослідження про взаємозумовленість ціннісно-ідентифікаційного та когнітивного компонентів громадянського самоствердження [41].

Щодо орієнтованості на майбутнє як складової емоційно-мотиваційного компонента 67 % українців вважають, що найкращі часи для країни настануть у майбутньому, а не в минулому, що відображає конструктивну мотиваційну спрямованість суспільства. Серед молоді до 35 років частка тих, хто відчуває себе європейцями, становить 64 % – найвищий показник серед усіх вікових груп, що підтверджує особливе значення роботи з молоддю в контексті формування громадянського самоствердження [41].

Водночас дослідження зафіксувало певне послаблення показників у 2024 році порівняно з 2023 роком, що свідчить про те, що стихійно актуалізована під впливом воєнних обставин громадянська ідентичність потребує системного педагогічного

закріплення – саме того, що забезпечує цілеспрямований розвиток громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

Порівняння з країнами-учасницями ICCS підтверджує: там, де моніторинг громадянської освіти є системним і публічним, ефективність виховання помітно вища. Польща, яка бере участь у ICCS з 2009 р., за цей період підвищила середній бал учнів із 536 до 554 пунктів – і дослідники пов'язують це саме з можливістю системно порівнювати результати та коригувати управлінські рішення (IBE, 2023). Естонія використовує дані ICCS безпосередньо при розробці підручників і навчальних програм. Австрія та Нідерланди публікують розгорнуті національні звіти за результатами кожного циклу ICCS, що забезпечує системний зворотний зв'язок на всіх рівнях управління освітою.

Аналіз стану сформованості громадянського самоствердження дозволяє сформулювати конкретні управлінські рекомендації для різних рівнів системи освіти. На рівні державної освітньої політики актуальним є підключення України до ICCS 2027 (наступний цикл) або запуск аналогічного національного моніторингового дослідження за стандартизованою методологією, адже аналіз компетентнісного потенціалу громадянської та історичної освітньої галузі є необхідною основою для управлінських рішень у сфері профільної освіти.

На рівні закладу загальної середньої освіти, в межах забезпечення внутрішньої системи якості освіти, керівник повинен запровадити загальношкільний моніторинг громадянського самоствердження учнів. Для цього наявний достатній науковий інструментарій: п'ятикомпонентна структура (когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний), система критеріїв і показників, методика для дослідження ідентифікаційного компонента; комплекс діагностичних методів (анкетування, спостереження, аналіз продуктів діяльності), апробованих в дослідженнях ІПВ НАПН України.

Систематизація та стандартизація цього інструментарію в управлінській практиці управлінського лідера є безпосереднім завданням, яке впливає з аналізу наявного стану моніторингу.

На підставі проведеного аналізу можемо стверджувати, що проблема громадянського самоствердження особистості набуває особливої актуальності в умовах соціально-політичних трансформацій, що переживає сучасне суспільство. У вітчизняній педагогічній практиці цей феномен традиційно розглядається в площині громадянського виховання, патріотичної ідентичності та участі в суспільному житті, тоді як в зарубіжних наукових школах акцент зміщується на розвиток критичного мислення, громадянської компетентності та ціннісно-орієнтованої поведінки в демократичному суспільстві – ця відмінність у концептуальних підходах не суперечить, а взаємодоповнює загальну логіку дослідження.

Порівняльний аналіз свідчить, що в більшості країн управління розвитком громадянських якостей школярів здійснюється через інтеграцію партисипативних механізмів в освітній процес: учнівське самоврядування, дорадчі ради, проєктну діяльність суспільного спрямування. Вітчизняний досвід, попри наявність нормативно-правового підґрунтя (Закон України «Про освіту» [96], Концепція НУШ [77], Стратегія розвитку громадянської освіти [105]), характеризується певними суперечностями між декларованими цілями та реальним станом їхньої реалізації в ЗЗСО. Узагальнення зарубіжного досвіду дозволяє окреслити перспективні орієнтири для вдосконалення управлінської діяльності керівника ЗЗСО: імплементація партисипативної моделі управління, яка забезпечує реальну суб'єктну участь учнів, педагогів та батьків у прийнятті рішень; створення середовища, сприятливого для громадянської ініціативи; використання проєктів соціального партнерства, зокрема із залученням ветеранів та представників громади.

Таким чином, аналіз стану сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді підтвердив актуальність проблеми дослідження та необхідність розроблення науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі управління цим процесом у ЗЗСО, що й визначає напрям подальшого дослідження.

Висновки до першого розділу

Здійснений у першому розділі теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дає змогу сформулювати такі висновки. Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді є самостійною науковою проблемою, що перебуває на перетині педагогіки, організаційної психології, освітнього менеджменту й теорії громадянської освіти. Актуальність проблеми визначається системним розривом між теоретичним доробком у галузі громадянського виховання та управлінською практикою закладів загальної середньої освіти. Цей розрив виявляється у чотирьох суперечностях: між суспільним запитом на формування патріотично зорієнтованої молоді та нерозробленістю відповідних управлінських механізмів; між розвиненою теоретичною базою громадянського виховання та фрагментарністю її трансляції в практику директорів шкіл; між декларованим пріоритетом наскрізного ціннісного виховання та домінуванням знаннєвої моделі, що не залучає учнів до реальних громадянських практик; між потребою в психологічно безпечному освітньому середовищі в умовах воєнного стану та недостатньою готовністю управлінців до його цілеспрямованого конструювання.

Понятійно-категоріальний аналіз дефініцій понять «управління», «розвиток», «самоствердження» та «громадянське самоствердження» виявив принциповий антропологічний напрям у розумінні управлінської діяльності: від акценту на плануванні й контролі – до пріоритету розвитку, партнерства та суб'єктності учасників. На основі цього аналізу сформульовано авторське визначення: управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО – це цілеспрямована, системно організована й науково обґрунтована діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямована на проєктування і підтримку ціннісно насиченого, психологічно безпечного та соціально активного освітнього середовища, що забезпечує формування громадянської ідентичності учня, засвоєння системи демократичних цінностей, набуття досвіду відповідальної участі в суспільному житті та становлення здатності до свідомого самоствердження в умовах демократичного суспільства й захисту Батьківщини.

Теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати авторську п'ятикомпонентну структуру громадянського самоствердження учнівської молоді: когнітивний

компонент (знання про права, обов'язки, механізми демократії та функціонування громадянського суспільства); ціннісно-ідентифікаційний компонент (система демократичних і національно-патріотичних цінностей в поєднанні з усвідомленням громадянської приналежності); емоційно-мотиваційний компонент (внутрішня готовність і спонук до громадянської дії, психологічна стійкість в умовах воєнного стану); діяльнісний компонент (реальна участь у соціально значущих практиках як результат суб'єктної ініціативи); рефлексивний компонент (самоаналіз власної громадянської позиції, усвідомлення відповідальності та здатність до корекції громадянської поведінки). На відміну від тріадних структур попередників, запропонована структура дає змогу описати повний цикл громадянського самоствердження: знання – цінності – переживання – дія – рефлексія.

Аналіз провідних вітчизняних концепцій громадянського самоствердження засвідчив їхню концептуальну взаємодоповнюваність: кожна концепція описує окремий вимір єдиного феномену – від психологічного механізму внутрішньої мотивації до управлінської стратегії середовища. Управлінський акцент є наскрізним у кожній з концепцій, хоча й по-різному артикульованим. Синтез цих концепцій формує теоретичний фундамент авторської управлінської моделі, де психологічний механізм, ідентифікаційний процес, ціннісні засади, середовищна детермінація, дидактичне забезпечення та інформаційно-психологічна безпека постають рівнозначними площинами управлінської діяльності директора ЗЗСО.

Порівняльний аналіз наукових підходів до феномена громадянського самоствердження – гуманістичного, компетентнісного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного, партисипативного та безпекового надав змогу виявити їхній взаємодоповнювальний характер і встановивити принципову закономірність: кожен підхід містить власний управлінський висновок, а синтез їх охоплює повноту управлінських функцій директора ЗЗСО. Відсутність у практиці управління будь-якого з виокремлених елементів – психологічно безпечного середовища, ціннісного насичення освітнього простору, організації реальних громадянських практик, стратегічного управління розвитком закладу або інформаційно-психологічного захисту учнів – робить формування громадянського самоствердження неповним або декларативним.

Компаративний аналіз управлінських моделей США, Канади, Великобританії, Японії, Польщі, країн Балтії, Німеччини, Фінляндії, Італії та Австралії дав змогу верифікувати п'ять управлінських принципів, що мають пряме значення для вітчизняної практики: стратегічне лідерство директора як системоутворювальний чинник будь-якої ефективної моделі; наскрізна інтеграція громадянських цінностей в усі навчальні й позаурочні форми; мова навчання як стратегічний інструмент ідентичності, а не лише навчальний предмет; ціннісна вмотивованість педагогічного колективу як необхідна умова якісного результату; деколоніальний вимір як найбільш актуальний для сучасної України у контексті балтійського і польського досвіду. Хронологія еволюції ідей громадянського самоствердження від античної традиції через Просвітництво до сучасності засвідчує наскрізну логіку: від зовнішньо зумовленої участі у спільноті до внутрішньо мотивованої громадянської позиції як результату свідомого самовизначення.

Аналіз нормативно-правового забезпечення в Україні засвідчив, що відповідальність керівника закладу освіти за розвиток громадянського самоствердження учнів має не лише педагогічне, а й управлінсько-правове підґрунтя. Нормативні документи у сфері освіти, громадянської освіти, національно-патріотичного виховання, утвердження української національної та громадянської ідентичності, розвитку волонтерської діяльності та функціонування державної мови створюють підстави для переходу від епізодичних виховних заходів до системної управлінської політики ЗЗСО.

Таким чином, у першому розділі сформовано цілісну теоретичну платформу дослідження. Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти постає як багатовимірний науково обґрунтований процес, ефективність якого визначається системністю управлінської стратегії керівника, якістю партисипативної взаємодії всіх суб'єктів та наявністю дієвого моніторингу результатів.

Основні наукові результати розділу викладено в публікаціях автора [59; 135; 63].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У другому розділі обґрунтовано методологічні засади управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти: визначено наукові підходи, розроблено критеріально-рівневі характеристики сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді за визначеними структурними компонентами; обґрунтовано структурно-функціональну модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, визначено та визначено організаційно-педагогічні умови та технології управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, що забезпечують ефективність реалізації запропонованої моделі в практиці управлінської діяльності.

2.1 Наукові підходи, принципи, методи та критеріально-рівневі характеристики управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

Теоретичний аналіз феномену громадянського самоствердження учнівської молоді, здійснений у першому розділі дослідження, сформував концептуальне підґрунтя для переходу до методологічного та організаційно-педагогічного виміру проблеми. Такий перехід потребує операціоналізації теоретичних знань: визначення системи наукових підходів, принципів і методів, що слугуватимуть методологічним інструментарієм дослідження, а також розроблення критеріально-рівневих характеристик, що уможливлять діагностику реального стану розвитку досліджуваного феномена в закладах загальної середньої освіти.

Вагомий внесок у становлення методології педагогіки як самостійної галузі наукового знання зробив видатний український учений, академік НАПН України, доктор педагогічних наук С. Гончаренко [29]. У фундаментальній праці

«Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям» науковець визначає методологію педагогіки як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності, наголошуючи на необхідності чіткого обґрунтування кожного дослідження відповідно до чотирьох взаємопов'язаних рівнів: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового та технологічного. С. Гончаренко [29] послідовно обстоює думку про те, що науково-педагогічне дослідження лише тоді набуває методологічної повноцінності, коли воно пронизане єдністю світоглядних орієнтирів, загальнонаукових принципів, специфічних методів педагогіки та технологій збору й опрацювання емпіричного матеріалу. Ця ідея методологічної цілісності й багаторівневості, що знаходить відображення також американського педагога Дж. Дьюї [165], котрий розглядав педагогічне дослідження як органічну єдність теоретичного обґрунтування і практичної верифікації, є концептуальним підґрунтям методологічної системи, покладеної в основу цього підрозділу.

Поліпарадигмальний характер сучасної педагогічної науки зумовлює необхідність не вибору одного «правильного» підходу, а свідомої інтеграції взаємодоповнювальних підходів, що в сукупності охоплюють усі виміри досліджуваного феномену. Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді перебуває на перетині педагогіки, організаційної психології, освітнього менеджменту та теорії громадянської освіти й тому потребує інтегрованого методологічного інструментарію, здатного охопити як управлінський вимір (організацію, координацію, стимулювання), так і особистісно-розвивальний (формування ціннісних орієнтацій, суб'єктної позиції та громадянської ідентичності учня). На філософському рівні дослідження спирається на положення діалектики про взаємозв'язок явищ та на засади гуманістичної антропології, що розглядає людину як суб'єкта власного розвитку й активного учасника суспільного життя. На загальнонауковому рівні базовими є системний і синергетичний підходи; на конкретно-науковому – сукупність підходів, притаманних педагогічній науці й теорії управління освітою.

Реалізація структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді потребує чіткого визначення

методологічної основи управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти та його управлінської команди. Однією з таких основ є партисипативний підхід, застосування якого в контексті пропонованого дослідження потребує окремого теоретичного обґрунтування, зокрема у частині розмежування його сутності як підходу та як принципу управління.

У теорії менеджменту *партисипативність* традиційно розглядається як принцип ухвалення управлінських рішень на найнижчому з можливих рівнів організаційної ієрархії, що передбачає інституційну автономію закладу освіти у визначенні власних виховних стратегій. Водночас у сучасному науково-педагогічному дискурсі партисипативність набула значно ширшого трактування, вийшовши за межі суто управлінського принципу і сформувавшись як самостійний педагогічний підхід із власною концептуальною базою, методологічними засадами та інструментальним забезпеченням.

Порівняльний аналіз джерел та проєкцію партисипативного підходу на управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти систематизовано в таблиці 2.1

Таблиця 2.1

**Контент-аналіз дефініції «партисипативний підхід»
та його проєкція на управління розвитком громадянського
самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО**

Джерело	Визначення / концепція партисипативного підходу	Ключові акценти	Проекція на управління розвитком громадянського самоствердження в ЗЗСО
1	2	3	4
Freire P. Pedagogy of the Oppressed (1970)	Освіта має бути діалогічною, а не «банківською»: учень є активним суб'єктом пізнання, а не пасивним отримувачем знань; участь і критична свідомість є основою справжнього навчання	Діалог, критична свідомість, суб'єктність учня, активна участь у перетворенні дійсності	Теоретичне першоджерело партисипативного підходу: учень як суб'єкт громадянської дії, а не об'єкт педагогічного впливу

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4
Hart R. Children's Participation: From Tokenism to Citizenship (UNICEF, 1992)	Участь дітей у прийнятті рішень є не лише педагогічним методом, а й правом; виокремлено вісім рівнів участі від маніпуляції до повноцінної ініціативи дитини у спільних рішеннях із дорослими	Рівні участі, агентність дитини, розподіл влади між дорослими і дітьми, громадянська участь	Операціоналізація рівнів партисипації учнів у виховному процесі ЗЗСО як умова розвитку діяльнісного компонента громадянського самоствердження
INEE Glossary (2025)	Participatory learning – підхід, що фокусується на здобувачеві, заохочує навчання через практику (learning-by-doing), групову роботу, відкрите запитування та взаємне навчання	Активне залучення, конструктивізм, демократизація, колаборація	Забезпечення реального досвіду громадянської участі учнів через навчання-через-дію
UNESCO Global Report on ECCE (2023)	Якісна освіта має бути інклюзивною, орієнтованою на соціальну згуртованість; партисипативний підхід є підґрунтям для формування емоційного добробуту та сталого навчання впродовж життя	Соціальна згуртованість, інклюзивність, емоційний добробут, сталість	Психологічно безпечне партисипативне середовище як умова розвитку емоційно-мотиваційного компонента громадянського самоствердження
Council Recommendation EC (2019)	Педагоги мають володіти методами, що забезпечують демократичну залученість усіх учасників освітнього процесу	Демократична залученість, методична компетентність педагога	Готовність управлінської команди ЗЗСО до реалізації партисипативного підходу як управлінська умова
Узагальнене визначення (на основі контент-аналізу)	Партисипативний підхід – це узгоджена діяльність учасників освітнього процесу задля спільного розв'язання значущої проблеми й досягнення мети, що уможливило кооперацію, взаємовплив і взаєморозуміння між ними	Партнерська суб'єктність, спільне цілепокладання, діалог і взаємовплив, агентність та відповідальність	Системна основа управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО на засадах рівноправної участі всіх суб'єктів освітнього процесу

Джерело створено автором на основі теоретичного аналізу

Партисипативний підхід є провідним методологічним підґрунтям дослідження. В сучасній науці про управління освітою партисипативне управління розглядається як система організації спільної діяльності, що ґрунтується на залученні всіх учасників освітнього процесу до прийняття рішень, планування та оцінювання результатів. С. Зінченко [40] обстоює думку про те, що ефективне управління закладом освіти реалізується через громадсько-державне партнерство та демократизацію управлінських процесів, де суб'єктна участь усіх стейкхолдерів є не додатковим, а системоутворювальним чинником.

Теоретичне підґрунтя партисипативного підходу базується на концепціях демократії участі, гуманістичній педагогіці і суб'єкт-суб'єктній взаємодії. В контексті розвитку громадянського самоствердження цей підхід набуває особливого значення – залучення учнів до реального шкільного самоврядування й ухвалення рішень є водночас управлінською практикою та виховним середовищем, у якому відбувається становлення суб'єктної позиції особистості.

Принципово важливо, що партисипативність розглядається не лише як управлінська технологія, а як механізм формування демократичної культури особистості, оскільки здобувач освіти, який бере реальну участь у прийнятті рішень, набуває досвіду відповідальності, що є основою громадянського самоствердження.

Системний підхід забезпечує розгляд ЗЗСО як цілісної відкритої системи, що перебуває в постійній взаємодії з зовнішнім середовищем. Відповідно до цього підходу, управління розвитком громадянського самоствердження не може зводитися до окремих заходів: воно має охоплювати визначені напрямки діяльності закладу – *навчальний, виховний, управлінський, комунікативний та середовищний*.

Навчальна діяльність освітньої системи ЗЗСО охоплює зміст, форми та методи освітнього процесу, спрямовані на формування когнітивного компонента громадянського самоствердження. Саме в її межах здійснюється цілеспрямоване засвоєння учнями знань про права і обов'язки громадянина, принципи демократії, конституційні засади державності, механізми участі особистості у суспільному житті держави.

Цей напрямок реалізується через інтеграцію громадянської освіти в навчальні предмети, використання проблемно-дослідницьких, дискусійних і проєктних технологій. О. Пометун [90] доводить, що громадянська компетентність формується, передусім, через активні та інтерактивні методи навчання, в яких учень є суб'єктом пізнання, а не пасивним реципієнтом інформації та наголошує, що завдання «Громадянської освіти» передбачають формування в учнів умінь «поводитися», «проявлятися», «реалізуватися в життєвих ситуаціях», «отримувати досвід поведінки, взаємодії, взаємовідносин», що уможливорюється лише за умови активної залученості здобувача освіти до навчання.

Виховна діяльність забезпечує формування ціннісно-мотиваційного та діяльнісного компонентів громадянського самоствердження через позаурочну та позашкільну діяльність, що включає систему виховних заходів патріотичного, морально-етичного та громадянського спрямування, волонтерську та проєктну діяльність соціального характеру, учнівське самоврядування, взаємодію з ветеранськими організаціями та громадськими ініціативами.

Академік НАПН України І. Бех [6] наголошує, що сучасна виховна система має бути орієнтована на «створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в громадянській і професійній компетентності й цілісній самореалізації». О. Сухомлинська [128] досліджує морально-етичні засади громадянського та національно-патріотичного виховання як фундамент становлення суб'єктної позиції особистості.

Системоутворювальною є управлінська діяльність, оскільки саме вона забезпечує цілеспрямованість, скоординованість та ефективність функціонування всіх інших підсистем. Вона охоплює планування та програмування розвитку громадянського самоствердження як стратегічного пріоритету закладу, організацію педагогічного колективу, моніторинг і оцінювання результатів, прийняття управлінських рішень на основі аналізу діагностичних даних.

Почесний академік НАПН України В. Маслов [69] підкреслює, що науково обґрунтоване управління ЗЗСО передбачає системну інтеграцію функцій

планування, організації, контролю та регулювання в єдину управлінську технологію, орієнтовану на розвиток усіх суб'єктів освітнього процесу, розвиває цю ідею через концепцію громадсько-державного партнерства як системоутворювального чинника ефективного управління закладом освіти.

Комунікативна діяльність забезпечує якість і характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу – між керівником і педагогічним колективом, між учителями й учнями, між закладом та батьківською спільнотою, між школою та зовнішніми партнерами. О. Онаць [80] розглядає комунікативну взаємодію як ключовий механізм демократизації управління: конструювання організаційних механізмів партнерської взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, що є необхідною умовою функціонування громадсько-активної школи.

Комунікативна діяльність включає як формальні канали (педагогічні ради, батьківські збори, учнівські конференції), так і неформальні (шкільні медіа, публічні обговорення) і є простором, у якому учень здобуває досвід публічного висловлювання позиції та конструктивного діалогу.

Середовищна складова охоплює фізичний, психологічний і соціокультурний простір закладу, що справляє безперервний виховний вплив на особистість учня, включаючи предметно-просторове оформлення закладу, психологічний клімат колективу, традиції та ритуали шкільного життя, систему норм та цінностей, що реально функціонують в повсякденній практиці. В. Кремень [55] обґрунтовує необхідність побудови людиноцентричного освітнього середовища, де щоденна практика закладу відображає проголошені громадянські цінності.

Усі п'ять складових перебувають у стані динамічної взаємозалежності, адже зміни в одній неминує зумовлюють трансформації в інших, а ефективність управління розвитком громадянського самоствердження визначається не досконалістю окремої підсистеми, а якістю їхньої системної інтеграції під єдиним управлінським задумом. Наочне узагальнення функцій підсистем та відповідних наукових джерел подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Складові освітньої системи ЗЗСО та їхня роль у розвитку громадянського
самоствердження учнівської молоді**

Складові освітньої системи ЗЗСО	Функція в контексті розвитку громадянського самоствердження	Дослідники проблеми громадянського самоствердження
Освітня	Формування когнітивного компонента ГС через зміст, форми та методи освітнього процесу	О. Пометун [91], Т. Ремех [115]
Виховна	Формування ціннісно-мотиваційного та діяльнісного компонентів ГС через позаурочну і позашкільну діяльність	І. Бех [6; 7], О. Сухомлинська [128–132]
Управлінська	Планування, організація, моніторинг і оцінювання розвитку ГС як стратегічного пріоритету закладу	В. Маслов [70]
Комунікативна	Забезпечення діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу	О. Онаць [79–80]
Середовищна	Формування фізичного, психологічного та соціокультурного простору закладу як виховного середовища	В. Кремень [57]

Джерело: складено автором

Як наголошує науковець В. Кремень [55], сучасна освіта повинна функціонувати як відкрита гуманістична система, орієнтована на розвиток особистості та її громадянської свідомості. Т. Рожнова [116] і Т. Волотовська [21] доводять, що лише системне, а не епізодичне управлінське втручання забезпечує стійкі результати у формуванні особистості.

Системний підхід обґрунтовує логіку побудови авторської структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді: вона має охоплювати концептуально-цільовий, теоретико-методологічний, суб'єктно-управлінський, змістово-технологічний, організаційно-педагогічний та діагностико-результативний блоки як єдине ціле, де управлінська діяльність керівника виконує системоутворювальну функцію.

Синергетичний підхід доповнює системний, акцентуючи нелінійність, самоорганізацію та непередбачуваність розвитку складних соціальних систем. Застосування синергетичної парадигми до аналізу освітніх систем є відносно новим, але стрімко зростаючим напрямом педагогічної науки: починаючи з 90-х

років XX ст. дослідники в галузі освітнього менеджменту дедалі активніше звертаються до концептуального апарату синергетики для пояснення тих явищ, які не піддаються опису в межах класичної лінійної моделі управління.

Теорія складних адаптивних систем, розвинена на основі синергетичних ідей, доводить, що відкриті соціальні системи, зокрема заклади освіти, здатні до саморозвитку та якісних перетворень саме в умовах нестабільності та біфуркаційних точок: криза не лише руйнує усталені структури, а й відкриває можливості для виходу системи на якісно новий рівень організації.

У контексті повномасштабної війни ця ідея набуває особливої практичної ваги: українська система освіти, функціонуючи в умовах хронічної нестабільності, демонструє феноменальну здатність до самоорганізації – дистанційне навчання, збереження освітнього процесу в укриттях, волонтерська мобілізація педагогічних колективів є яскравими прикладами синергетичних ефектів у реальній практиці.

Для управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді синергетичний підхід має безпосереднє методологічне значення: він обґрунтовує, що директор ЗЗСО не може і не повинен повністю контролювати всі процеси виховної системи – його завданням є створення умов для самоорганізації, підтримка ініціатив, що виникають знизу, і стратегічне спрямування енергії колективу в русло громадянської суб'єктності. Саме така модель управління – підтримуюча, а не директивна – є сутністю партисипативного підходу, покладеного в основу авторської структурно-функціональної моделі.

Громадянське самоствердження учнівської молоді не підпорядковується лінійній логіці «вплив – результат», оскільки воно розгортається динамічно нерівномірно, через точки якісного переходу – «точки біфуркації», після яких можливе суттєве зростання суб'єктності. Участь у волонтерській акції, переживання суспільно значущої події або досвід відповідальності за колективне рішення можуть стати саме такою точкою. Для управлінської теорії це означає принципову зміну ролі директора: від адміністратора – до модератора розвивального середовища, що стимулює внутрішні механізми самоорганізації учнів.

Аксіологічний підхід є визначальним для усвідомлення змістового виміру громадянського самоствердження. І. Бех [6] обґрунтовує, що породжувальною клітинкою духовності особистості є цінність, внутрішній сенс якої визначає її вчинкове життя. М. Боришевський [14] встановлює, що розвиток громадянських якостей особистості залежить від структурних компонентів самосвідомості, а засобом самоствердження виступає громадянська спрямованість як стійка система мотивів, що виникають на основі громадянських цінностей. К. Журба [36] конкретизують аксіологічний зміст через систему цінностей національно-культурної ідентичності: самоповагу, національну гідність, справедливість, відповідальність, патріотизм.

Аксіологічний підхід у контексті управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді передбачає цілеспрямоване формування системи цінностей національно-культурної ідентичності як ціннісно-сміслового ядра особистості. На відміну від когнітивного засвоєння знань про громадянськість, аксіологічний вимір орієнтований на інтеріоризацію цінностей, тобто на їхнє перетворення з зовнішніх нормативних вимог на внутрішні особистісні смисли, що реально регулюють поведінку, вчинки та громадянську позицію учня.

Система цінностей національно-культурної ідентичності, що становить аксіологічний зміст моделі, охоплює п'ять взаємопов'язаних складників. *Самоповага* як ціннісна основа громадянського самоствердження формується у процесі усвідомлення учнем власної гідності, унікальності своєї особистості та приналежності до українського народу; вона є передумовою будь-якої суб'єктної громадянської дії, оскільки людина, яка не поважає себе, не здатна відстоювати права інших. *Національна гідність* виявляється у свідомому прийнятті та переживанні належності до українського народу, його культури, мови, історичної пам'яті й державності; вона не є замкненим самолюбіванням, а відкритою та відповідальною ідентичністю, що поєднує пошану до власного народу з повагою до інших. *Справедливість* як громадянська цінність формує в учня здатність оцінювати суспільні явища та власні вчинки з позиції морально-правових норм, відстоювати рівність прав, засуджувати несправедливість і діяти відповідно до

принципів верховенства права. *Відповідальність* є ключовою рисою громадянина-суб'єкта: вона передбачає готовність брати на себе зобов'язання перед громадою, державою, майбутніми поколіннями; в умовах воєнного стану відповідальність набуває особливого смислу – це й відповідальність за захист Батьківщини, й відповідальність за збереження демократичних цінностей. патріотизм є *інтегративною цінністю*, що об'єднує всі попередні: вона виявляється в реальній готовності служити Україні – через навчання, волонтерство, громадянську активність, збереження культурної пам'яті та захист державного суверенітету.

Дослідники К. Журба [36] та К. Чорна [145] наголошують, що національно-культурна ідентичність підлітка формується як суб'єктне переживання належності до українського народу, свідоме прийняття його моральних цінностей, що характеризується формуванням відповідної «Я»-концепції та виявляється у власній самоповазі й національній гідності. І. Бех [6] підкреслює, що виховання громадянських цінностей є ефективним лише тоді, коли воно здійснюється не шляхом прямого навчання, а через організацію ціннісно насиченого досвіду переживання та вчинку, в якому особистість самостверджується як суб'єкт морального вибору. О. Сухомлинська [130] акцентує, що морально-етичні засади громадянського виховання мають базуватися на національно-культурній традиції, пронизаній ідеями людської гідності, любові до Батьківщини та відповідальності перед народом.

Таким чином, аксіологічний зміст управління розвитком громадянського самоствердження не є переліком абстрактних чеснот, він становить ціннісно-смыслову вісь, навколо якої вибудовується громадянська ідентичність особистості. Завдання управлінської діяльності директора ЗЗСО полягає у створенні такого освітнього середовища, в якому кожна з зазначених цінностей не лише проголошується, а й реально проживається учнем у щоденній практиці шкільного та суспільного життя.

Аксіологічний підхід принципово відрізняє знання про цінності» від «прийнятих цінностей лише ті, що стали власними переконаннями особистості, прогнозують реальну поведінку. Для керівника ЗЗСО це означає відповідальність

за наповнення організаційної культури закладу ціннісним змістом, де декларовані цінності живуть у щоденній практиці, а не лише в офіційних документах.

Компетентнісний підхід проєктує результативну рамку дослідження. Відповідно до Рекомендації ЄС 2006/962/ЄС, соціальні та громадянські компетентності належать до восьми ключових, необхідних для навчання впродовж усього життя. Державний стандарт базової середньої освіти (2020) закріплює громадянську та соціальну компетентність наскрізно. О. Пометун [92] наголошує, що «громадянська компетентність у всіх своїх компонентах – ціннісному, діяльнісному та процесуальному може формуватися через зміст і організацію освітнього процесу. Н. Бібік [8] визначає компетентність як інтегральний показник готовності особистості до ефективної діяльності та соціальної самореалізації. Компетентнісний підхід пропонує керівникові операційні критерії для планування, моніторингу та оцінювання результатів виховної роботи і є методологічною основою діагностичного інструментарію цього дослідження.

Діяльнісний підхід ґрунтується на класичному тлумаченні ключового поняття – провідна діяльність»: у підлітковому та юнацькому віці соціальна взаємодія та навчально-професійна діяльність є джерелами громадянської ідентичності й суб'єктної позиції. Дж. Дьюї [165] синтезував цей підхід з теорією демократичної освіти: «навчання через дію» і «школа як демократична спільнота» – формула, де виховання громадянина відбувається через реальний досвід участі. В управлінському вимірі діяльнісний підхід означає свідоме конструювання управлінською командою закладу загальної середньої освіти таких форм організації шкільного життя, що забезпечують максимальне залучення учнівської молоді до суб'єктно значущої громадянської дії: волонтерства, самоврядування, соціальних проєктів та патріотичних ініціатив.

Особистісно орієнтований підхід визначає гуманістичний вектор дослідження. К. Роджерс [211] обґрунтовував, що повноцінний розвиток особистості забезпечується не зовнішнім примусом, а внутрішньо мотивованою активністю у сприятливому середовищі. І. Бех [6] наголошує, що особистісно орієнтоване виховання «передбачає визнання унікальності кожної дитини, її права

на власний шлях розвитку та побудову виховного процесу відповідно до індивідуальних особливостей, потреб та інтересів вихованця». В. Кремень [55] розвиває цей підхід у концепції людиноцентризму, де розвиток кожної особистості є стратегічною метою освіти.

Адаптований механізм «дієвої причетності», описаний І. Бехом [6], є яскравим прикладом: «громадянське самоствердження не може бути нав'язаним ззовні – воно має формуватися через власну активність особистості, її свідомий вибір цінностей». В управлінському вимірі це означає відмову від уніфікованих виховних впливів на користь індивідуалізованих стратегій підтримки громадянського розвитку кожного учня.

Дослідник А. Бандура [152] обґрунтував самоєфективність як ключовий чинник суб'єктної активності: учень, який вірить у власну здатність змінювати ситуацію, діє активніше й наполегливіше.

Здійснений аналіз наукових підходів до управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти засвідчує їхню концептуальну взаємодоповнювальність і водночас функціональну диференційованість.

Жоден із розглянутих підходів не є самодостатнім: діяльнісний без аксіологічного описує дію поза ціннісним змістом; компетентнісний без суб'єктного зводить громадянське самоствердження до формального набору вимірюваних показників; управлінський без особистісно орієнтованого ризикує перетворитися на адміністрування без педагогічного смислу.

Саме тому методологічну основу дослідження утворює не один, а ієрархічно впорядкована сукупність підходів, де партисипативний та системний виступають провідними, що визначають загальну логіку управлінської діяльності; синергетичний — ситуативно-адаптивним, що забезпечує гнучкість реагування на динамічні зміни освітнього середовища; аксіологічний і особистісно орієнтований — ціннісно-смысловими, що наповнюють процес громадянського самоствердження суб'єктивним значенням; компетентнісний та діяльнісний — операційними, що визначають конкретний зміст і форми педагогічної діяльності; суб'єктний — процесуальним, що забезпечує становлення особистості як ініціативного учасника власного громадянського розвитку.

Порівняльну характеристику зазначених підходів з визначенням їхньої ролі, функції та управлінського акценту в контексті розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді систематизовано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика наукових підходів до розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО

Підхід	Дослідники	Сутність громадянського самоствердження	Проекція на менеджмент
1	2	3	4
Партисипативний	Г. Єльнікова [34]; Дж. Дьюї [165]	Розвиток самоствердження відбувається через реальну участь учнів у прийнятті рішень; школа – демократична спільнота	Провідний: залучення учнів до самоврядування як управлінська стратегія директора
Системний	Г. Єльнікова [33]; Т. Рожнова [116]; Т. Вологовська [21]; В. Кремень [56; 57]	Громадянське самоствердження – результат цілісної, внутрішньо узгодженої виховної системи закладу	Структурний: обґрунтовує логіку побудови моделі управління
Аксіологічний	І. Бех [4]; М. Боришевський [11–14]; К. Журба [36]; О. Сухомлинська [129–132]	Самоствердження ґрунтується на внутрішньому прийнятті цінностей свободи, гідності, патріотизму; «прийняті цінності» ≠ «знання про цінності»	Ціннісний: директор формує ціннісний клімат школи через організаційну культуру
Особистісно орієнтований	К. Роджерс [211]; А. Маслоу [195]; І. Бех [5]; В. Кремень [56; 57]	Самоствердження є результатом свідомого ціннісного вибору; визнання унікальності кожного учня	Гуманістичний: індивідуалізація виховних траєкторій
Компетентнісний	О. Пошетун [89; 91], Н. Бібік [8]; Держстандарт 2020 [102]	Самоствердження операціоналізується через громадянські компетентності, що підлягають вимірюванню та цілеспрямованому формуванню	Операційний: основа критеріальної системи та моніторингу

Продовження табл. 2.3

1	2	3	4
Діяльнісний	Дж. Дьюї [165]	Розвиток відбувається через реальні громадянські практики; провідна діяльність підлітка – соціальна взаємодія	Базовий: обґрунтовує необхідність реальних практик у виховній системі
Суб'єктний	Р. Сойчук [124]; К. Журба [36]	Самоствердження – динамічний процес від зовнішнього впливу до внутрішньої суб'єктної позиції; самоефективність як ключовий чинник	Процесуальний: організація учнівської ініціативності та самоврядування

Джерело: узагальнено автором за результатами аналізу наукових джерел

Методологічна основа дослідження включає систему принципів – нормативних вимог до організації управлінської та виховної діяльності в ЗЗСО, що виокремлені з визначених підходів, як відповідні правила і конкретизують їх у практичних орієнтирах. На відміну від підходів, що розкривають природу феномену, принципи відповідають на запитання: як організувати управлінську діяльність, щоб розвиток громадянського самоствердження став системним результатом, а не декларацією. В. Маслов [69] наголошує на тому, що принципи управління школою є відображенням об'єктивних закономірностей педагогічного процесу в нормативних вимогах до управлінської діяльності.

Принцип демократизації та партнерства проектує ухвалення управлінських рішень щодо розвитку громадянського самоствердження за реальної участі учнів, педагогів і батьків. Г. Єльнікова [33] підкреслює, що адаптивне управління передбачає варіативне сполучення функцій управління та самоуправління, за якого взаємоузгоджуються цілі людини та організації.

Концепція Нової української школи [77] закріплює педагогіку партнерства як один з наскрізних принципів оновленої освітньої системи, визначаючи її зміст через рівноправну, поважну та відповідальну взаємодію між учителем, учнем і батьками, засновану на спільних цілях та взаємній довірі. Партнерство в цій

концепції розглядається не як методичний прийом, а як базова ціннісна настанова, що пронизує весь уклад закладу освіти – від організації уроку до стратегічного планування розвитку школи.

Принципово важливо, що педагогіка партнерства, закладена в Концепції НУШ, є не лише виховною, а й управлінською моделлю: вона передбачає реальне залучення учнів до ухвалення рішень, що безпосередньо стосуються їхнього навчання та шкільного життя, тобто є практикою громадянської суб'єктності в щоденному вимірі.

Саме тому принцип демократизації та партнерства в контексті цього дослідження набуває подвійного значення – як управлінський принцип організації діяльності управлінської команди ЗЗСО і як виховний принцип формування в учнів досвіду відповідальної участі, що є основою громадянського самоствердження.

Принцип системності та наступності передбачає наскрізний і скоординований виховний вплив на здобувачів освіти під час освітнього процесу без розривів та дублювань. У контексті управління розвитком громадянського самоствердження цей принцип означає, що формування громадянської суб'єктності не може бути епізодичним заходом чи відповіддю на актуальні суспільні події, воно має становити неперервну, внутрішньо узгоджену лінію педагогічного впливу, що простягається від початкової до старшої школи і охоплює урочну, позаурочну та позашкільну діяльність в їхній органічній єдності.

Як зазначає С. Гончаренко [29], системність у педагогічній науці передбачає розгляд будь-якого педагогічного явища як цілісної структури, елементи якої перебувають у закономірному взаємозв'язку, а зміна одного елемента неминуче зумовлює зміни в інших.

Учений І. Бех [6] підкреслює, що наступність у вихованні забезпечується не формальним дотриманням вікової послідовності, а змістовою спадкоємністю ціннісних орієнтирів: кожен наступний виховний етап має спиратися на набутий особистістю досвід і розвивати його на якісно вищому рівні суб'єктної активності.

Дослідниця О. Савченко [118], досліджуючи проблему наступності в освіті, акцентує на тому, що скоординованість педагогічних впливів між різними ланками

освітнього процесу є необхідною умовою формування цілісної особистості, здатної до самовизначення та відповідальної громадянської дії.

У практиці управління ЗЗСО реалізація принципу системності та наступності передбачає розроблення наскрізної програми розвитку громадянського самоствердження, узгодженої на рівні освітньої програми закладу, календарно-тематичного планування, планів виховної роботи класних керівників та програм учнівського самоврядування – таким чином, щоб кожен компонент моделі органічно продовжував і поглиблював попередній.

Принцип гуманізму та дитиноцентризму підпорядковує всю управлінську стратегію розвитку особистості учня як найвищої цінності. В контексті управління розвитком громадянського самоствердження цей принцип означає, що жодна управлінська технологія, жоден організаційний механізм і жодна виховна форма не мають самодостатньої цінності – всі вони є засобами, підпорядкованими єдиній меті: становленню вільної, гідної, суб'єктно активної особистості, здатної усвідомлено реалізовувати себе в громадянському просторі.

Розробляючи концепцію людиноцентризму в освіті, В. Кремень [55] обґрунтовує, що сучасна освітня система має забезпечувати умови для саморозкриття кожної особистості, її самоствердження та самореалізації на засадах загальнолюдських і національних цінностей, оскільки людина є найвищою цінністю, а її всебічний розвиток – найважливішою метою суспільного прогресу.

Як стверджує І. Бех [6], гуманістична орієнтація виховання передбачає відмову від авторитарного педагогічного впливу на користь суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в якій вихованець постає не об'єктом формуючих впливів, а активним творцем власного духовного та громадянського «Я».

Учена О. Сухомлинська [129], досліджуючи морально-етичні засади виховання в українській педагогічній традиції, підкреслює, що гуманізм у вітчизняній педагогіці завжди мав національно-культурне коріння – повага до гідності дитини нерозривно пов'язана з повагою до культури, мови і духовних надбань народу, якому вона належить.

У практиці управління ЗЗСО реалізація принципу гуманізму та дитиноцентризму виявляється в пріоритеті індивідуальних освітніх траєкторій, у побудові виховного середовища на засадах психологічної безпеки та взаємоповаги, у відмові від репресивних форм дисципліни на користь діалогічних механізмів вирішення конфліктів, а також у визнанні права кожного учня на власний темп і спосіб громадянського самоствердження.

Таким чином, цей принцип є не лише декларацією гуманістичних орієнтирів, а практичним критерієм оцінювання якості управлінських рішень, оскільки рішення вважається обґрунтованим тоді, коли воно слугує розвитку особистості, а не адміністративній зручності.

Принцип ціннісної орієнтованості зобов'язує директора школи формувати організаційну культуру закладу освіти, пронизану громадянськими та патріотичними цінностями, й виступати особистим носієм і провідником цих цінностей у щоденній управлінській практиці.

Як зауважує Г. Тимошко [136], керівник повинен виступати носієм і провідником цінностей, оскільки організаційна культура закладу не формується сама по собі – вона є відображенням ціннісних пріоритетів керівника, що транслуються через управлінські рішення, стиль спілкування, символічні дії та інституційні традиції.

У контексті управління розвитком громадянського самоствердження цей принцип набуває особливого значення, адже виховання громадянських цінностей у здобувачів освіти є неможливим в інституційному середовищі, де ці цінності залишаються декларативними. Ціннісна орієнтованість управлінської діяльності передбачає, що громадянські та патріотичні цінності – самоповага, національна гідність, справедливість, відповідальність, любов до України – не лише проголошуються в документах закладу, а реально втілені в його життя: в характері взаємин між усіма учасниками освітнього процесу, в змісті шкільних традицій та ритуалів, у системі нагородження й визнання, у підборі педагогічних кадрів та в оцінюванні результатів діяльності.

Досліджуючи організаційну культуру як управлінський феномен, ми переконуємося, що ціннісне ядро закладу освіти формується цілеспрямовано і свідомо через систему управлінських впливів керівника, який визначає норми поведінки, символіку, традиції та механізми соціального схвалення, що разом утворюють ціннісний простір закладу, в якому відбувається розвиток кожної особистості, а ціннісна орієнтованість виховного процесу передбачає не зовнішнє нав'язування цінностей, а організацію такого освітнього середовища, в якому учень переживає цінність як особисто значущу через власний досвід вчинку, відповідальності та громадянської дії, тобто лише та цінність стає регулятором поведінки, яку особистість прийняла як власну.

Видатний вітчизняний педагог і науковець В. Кремень [56] розвиває цю думку, обґрунтовуючи, що ціннісна орієнтованість освіти є не методичним інструментом, а світоглядною позицією, що пронизує всі рівні освітньої системи – від державної політики до повсякденної взаємодії вчителя з учнем.

Особливої ваги цей принцип набуває в умовах російсько-української війни, коли організаційна культура ЗЗСО стає простором формування стійкої національної ідентичності та громадянської мобілізованості, в умовах зовнішньої агресії виховання ціннісного ставлення до Батьківщини набуває характеру першочергового педагогічного пріоритету, адже любов до України, національна гідність і відповідальність за її майбутнє мають формуватися не ситуативно, а як стрижневі якості особистості через системну ціннісно орієнтовану виховну роботу.

У практиці управління реалізація принципу ціннісної орієнтованості виявляється в кількох взаємопов'язаних напрямках:

- у розробленні та імплементації ціннісно насиченої місії та стратегії розвитку закладу, де громадянські цінності зафіксовані як інституційні пріоритети;
- у формуванні педагогічного колективу, об'єднаного спільними ціннісними орієнтирами й готового транслювати їх у взаємодії з учнями;
- у створенні системи шкільних традицій, ритуалів та символів, що актуалізують національно-культурну ідентичність і патріотичну пам'ять;

- у забезпеченні єдності вимог щодо дотримання громадянських цінностей у всіх підсистемах закладу – навчальній, виховній, управлінській та середовищній.

Таким чином, керівник закладу загальної середньої освіти, реалізуючи принцип ціннісної орієнтованості, виступає не адміністратором освітнього процесу, а ціннісним лідером – особистістю, чия управлінська діяльність є свідченням громадянської суб'єктності і слугує найбільш переконливим прикладом для учнів.

Принцип діяльності та суб'єктності вимагає організації реальних громадянських практик як обов'язкового елемента виховної системи закладу загальної середньої освіти. Теоретичне підґрунтя цього принципу становить положення діяльнісного підходу про те, що особистість формується не в процесі пасивного сприймання зовнішніх впливів, а виключно у власній предметно-перетворювальній та соціально значущій діяльності. Щодо розвитку громадянського самоствердження це означає: учень стає суб'єктом громадянського життя не тоді, коли він вивчає норми демократії, а тоді, коли він реально бере участь в ухваленні рішень, захищає права, долучається до суспільно корисної справи та несе відповідальність за її результат.

Обґрунтовуючи суб'єктність як провідний принцип сучасного виховання, І. Бех [6] наголошує, що справжнє виховання є можливим лише тоді, коли вихованець виступає суб'єктом власного розвитку, а не об'єктом педагогічних впливів, і що саме через діяльність, в якій особистість здійснює моральний вибір і несе за нього відповідальність, відбувається інтеріоризація цінностей, доводячи, що громадянська компетентність формується виключно в діяльності, тобто учень має не лише знати про права та обов'язки громадянина, а поводитись, реалізовуватися в життєвих ситуаціях, отримувати досвід поведінки, взаємодії, взаємовідносин.

В умовах воєнного стану *принцип діяльності* набуває особливої гостроти: громадянська активність учнів має виходити за межі навчального класу і виявлятися у волонтерстві, меморіальній діяльності, підтримці захисників України та участі у відбудові громади.

Актуальним є те, що з 2025 року реалізація цього принципу отримала юридичне закріплення: Закон України № 4186-IX [99] унормовує обов'язковість

організації громадянських практик у системі загальної середньої освіти, що надає принципу діяльності та суб'єктності нормативного статусу, зобов'язуючи керівника ЗЗСО забезпечити відповідні умови на рівні освітньої програми, планів виховної роботи та організаційної структури закладу. Це означає, що участь учнів у реальних громадянських практиках – учнівському самоврядуванні, соціальних проєктах, волонтерській діяльності, взаємодії з органами місцевого самоврядування перестає бути доброю педагогічною традицією і стає законодавчо закріпленою вимогою до якості освітнього процесу.

Управлінське забезпечення діяльнісного підходу потребує від керівника ЗЗСО цілеспрямованого проєктування організаційних умов для реалізації учнівської суб'єктності, а саме: розроблення механізмів реального делегування повноважень органам учнівського самоврядування, включення учнів до процедур прийняття управлінських рішень, забезпечення ресурсної підтримки ініціатив, що виходять від самих здобувачів освіти, громадсько-активна школа є організаційною моделлю, в якій суб'єктність учнів реалізується не у вигляді формальних структур, а через реальну участь у вирішенні питань, що стосуються як внутрішнього життя закладу, так і розвитку місцевої громади.

У практичному вимірі реалізація принципу діяльності та суб'єктності в управлінні розвитком громадянського самоствердження передбачає:

- включення громадянських практик до освітньої програми закладу як обов'язкового, а не факультативного компонента;
- забезпечення наступності громадянської діяльності учнів від початкової до старшої школи; розроблення критеріїв оцінювання суб'єктної активності учнів поряд із традиційними результатами навчальних досягнень;
- системну підтримку педагогічного колективу в застосуванні діяльнісно орієнтованих форм виховної роботи.

Принцип діяльності та суб'єктності є не лише педагогічним орієнтиром, а й управлінським зобов'язанням керівника ЗЗСО, виконання якого безпосередньо визначає якість розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді.

Принцип науковості й доказовості зобов'язує керівника ЗЗСО обґрунтовувати управлінські рішення щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді на підставі об'єктивних даних моніторингу, результатах педагогічної діагностики та верифікованих наукових джерелах, а не на суб'єктивних оцінках, управлінській інтуїції чи декларативних звітах.

Як зазначає В. Маслов [69], науковість управлінської діяльності передбачає застосування системи діагностичних процедур, що дають змогу отримати об'єктивну інформацію про реальний стан педагогічного процесу і на цій основі приймати обґрунтовані управлінські рішення, а не покладатися на враження чи усталені практики. В умовах сьогодення інформаційний менеджмент у ЗЗСО є невід'ємною складовою ефективного управління – систематичний збір, аналіз та інтерпретація даних про стан освітнього процесу є основою для стратегічного планування та коригування управлінських рішень.

Як підкреслює С. Гончаренко [29], доказовість є фундаментальною вимогою педагогічного дослідження, оскільки будь-яке твердження про ефективність виховних впливів має бути підкріплене верифікованими емпіричними даними, отриманими в умовах коректно організованого дослідження.

Переконливим міжнародним аргументом на користь цього принципу є досвід участі у Міжнародному дослідженні громадянської освіти ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), що проводиться під егідою ІЕА й охоплює понад 20 країн світу. Польща, яка системно бере участь у дослідженнях ICCS, починаючи з 1999 р., демонструє, як доказова база міжнародного моніторингу може слугувати інструментом цілеспрямованого вдосконалення національної системи громадянської освіти: результати кожного циклу ICCS використовуються польськими освітніми органами для коригування навчальних програм, підготовки вчителів і розроблення нових виховних стратегій.

Польський досвід засвідчує, що систематичний моніторинг рівня громадянської компетентності учнів дозволяє виявляти реальні прогалини у знаннях, цінностях і громадянській активності молоді та адресно реагувати на них управлінськими і педагогічними засобами – замість того, щоб покладатися на загальні враження про рівень патріотичності чи громадянську свідомість учнів.

Дані ICCS 2022 підтверджують, що країни, які впровадили системний моніторинг громадянської освіти на національному рівні, демонструють значно вищі показники громадянської залученості молоді порівняно з країнами, де виховна робота здійснюється без зворотного зв'язку та діагностики.

Дослідниця О. Пометун [89] наголошує, що оцінювання результатів громадянської освіти є особливо складним завданням саме тому, що її мета виходить за межі знаннєвих результатів й охоплює ціннісні орієнтації та поведінкові практики учнів, які не піддаються вимірюванню традиційними тестовими інструментами і вимагають розроблення спеціалізованого діагностичного інструментарію. К. Чорна [145] і К. Журба [36] підкреслюють, що діагностика сформованості громадянської самосвідомості та національної ідентичності учнів потребує комплексного підходу, що поєднує кількісні методи – анкетування, тестування – з якісними: спостереженням, аналізом продуктів діяльності, портфолію та рефлексивними методиками.

У практиці управління закладом загальної середньої освіти реалізація принципу науковості та доказовості передбачає:

- запровадження системи внутрішнього моніторингу рівня сформованості громадянського самоствердження учнів із використанням валідизованого діагностичного інструментарію;
- регулярний аналіз отриманих даних на рівні педагогічної ради та методичних об'єднань із метою коригування виховних стратегій;
- загальноукраїнських і міжнародних, для порівняння власних результатів з ширшим контекстом;
- формування в педагогічного колективу культури доказового мислення, за якої кожна виховна ініціатива обґрунтовується не традицією чи авторитетом, а реальними даними про потреби учнів і ефективність застосовуваних методів.

Принцип науковості та доказовості є не лише методологічною вимогою до дослідника – він слугує своєрідним практичним стандартом управлінської культури директора ЗЗСО, що відрізняє системне управління розвитком громадянського самоствердження від ситуативної виховної роботи.

Принцип відкритості й партнерства з громадою перетворює заклад загальної середньої освіти на відкриту соціально-педагогічну систему, що перебуває в постійній, змістовній та взаємовигідній взаємодії з зовнішнім середовищем – громадою, інститутами громадянського суспільства, некомерційними організаціями, ветеранськими та волонтерськими об'єднаннями. На відміну від традиційної моделі закритої школи, в якій виховання громадянськості обмежується межами закладу освіти, цей принцип виходить з розуміння, що громадянське самоствердження як суб'єктна якість особистості може бути сформоване лише в реальному суспільному просторі – через безпосередню участь учнів у житті громади, через взаємодію з живими носіями громадянських цінностей і через досвід значущої співпраці.

Розробляючи концепцію громадсько-активної школи як організаційної моделі сучасного ЗЗСО, О. Онаць [80] підкреслює, що відкритість закладу до громади є не факультативним доповненням до основної діяльності, а системоутворювальною ознакою школи нового типу, що громадсько-активна школа – це заклад, який не лише навчає і виховує дітей, а й стає центром розвитку громади, залучаючи її ресурси для збагачення освітнього процесу й водночас спрямовуючи потенціал учнів на розв'язання реальних суспільних проблем.

Партнерська взаємодія закладу з інститутами громадянського суспільства є необхідною умовою ефективного громадсько-державного управління освітою – лише тоді, коли школа відкрита до діалогу з громадою, управлінські рішення набувають суспільної легітимності й реального виховного резонансу.

Особливого значення цей принцип набуває через партнерство з ветеранськими та волонтерськими організаціями – інститутами, що в умовах російсько-української війни стали живим уособленням громадянської суб'єктності, відповідальності та любові до України. І. Бех [6] наголошує, що виховний вплив живого прикладу є незрівнянно потужнішим за будь-які словесні настанови, зустріч учнів із захисниками України, волонтерами і громадськими діячами створює емоційно насичені виховні ситуації, в яких громадянські цінності

переживаються як реальні, особисто значущі й досяжні, а не як абстрактні норми з підручника.

Дослідниці К. Журба [37] і К. Чорна [145] підкреслюють, що взаємодія учнівської молоді з носіями активної громадянської позиції – учасниками бойових дій, волонтерами, представниками громадських організацій, що є потужним чинником формування національної ідентичності та громадянської мотивації, оскільки дає змогу учням ідентифікувати себе з реальними зразками громадянського служіння українському народу.

Концепція Нової української школи закріплює партнерство школи з громадою як один з ключових принципів нової освітньої моделі, наголошуючи, що сучасний заклад освіти є не ізольованою установою, а органічною частиною місцевої громади, відповідальною за її розвиток і водночас збагаченою її ресурсами. Демократична культура особистості формується виключно в умовах реальної участі у прийнятті рішень, що стосуються спільного блага: демократія не може бути засвоєна теоретично – вона потребує практики. У цьому сенсі партнерство школи з громадою є не лише виховним ресурсом, а й демократичною практикою, що моделює для учнів реальний досвід громадянської взаємодії.

У практиці управління ЗЗСО реалізація принципу відкритості та партнерства з громадою передбачає кілька взаємопов'язаних напрямів:

- укладання угод про співпрацю з ветеранськими організаціями, волонтерськими об'єднаннями та органами місцевого самоврядування, що надає партнерству інституційного характеру і забезпечує його системність;
- включення представників громади до освітнього процесу як лекторів, менторів, експертів із громадянської тематики та живих прикладів громадянської суб'єктності;
- залучення учнів до спільних з громадою проєктів соціального спрямування – волонтерських акцій, меморіальних ініціатив, екологічних і культурних проєктів, що перетворює шкільне виховання на реальну суспільну практику;
- відкриття ресурсів закладу для громади (бібліотеки, спортивної бази,

культурних та освітніх заходів), що формує у здобувачів освіти розуміння школи як спільного блага і простору громадянської відповідальності. Таким чином, принцип відкритості та партнерства з громадою є не лише управлінською стратегією директора ЗЗСО, а й потужним виховним механізмом, що перетворює саме середовище закладу на простір живої громадянської дії.

Принцип безпеки та психологічної стійкості набуває особливого значення в умовах воєнного стану, коли освітній процес здійснюється в принципово нових і надзвичайно складних соціально-психологічних умовах, що безпосередньо позначаються на психічному стані всіх учасників освітнього процесу – учнів, педагогів, батьків і керівника закладу.

У контексті управління розвитком громадянського самоствердження цей принцип є не допоміжним, а системоутворювальним: громадянська суб'єктність, відповідальна активність і ціннісна стійкість особистості можуть формуватися лише в умовах базової психологічної захищеності – тоді, коли учень відчувається в безпеці, є прийнятим, почутим і підтриманим. Особистість, яка перебуває в стані хронічного стресу, травматизації або психологічної небезпеки, не здатна до повноцінної суб'єктної громадянської дії, оскільки вона зосереджена на виживанні, а не на самоствердженні.

Пряму залежність між психологічною ресурсністю учасників освітнього процесу та ефективністю функціонування закладу освіти в кризових умовах доводить Л. Карамушка [45], акцентуючи на тому, що психологічна готовність педагогічного колективу до діяльності в умовах соціальної нестабільності є необхідною передумовою збереження якості освітнього процесу і психологічного благополуччя учнів.

Це означає, що керівник ЗЗСО, реалізуючи принцип безпеки та психологічної стійкості, має дбати не лише про фізичну захищеність учнів під час повітряних тривог і виконання протиповітряних заходів, а й про психологічний клімат колективу, емоційний стан педагогів і системну психологічну підтримку всіх учасників освітнього процесу.

Як стверджує І. Бех [6], психологічна безпека є необхідною умовою повноцінного виховного процесу: лише в атмосфері довіри, поваги та прийняття учень здатний відкрито виявляти свою громадянську позицію, брати на себе відповідальність і здійснювати вчинок, що є основою самоствердження.

Учений В. Кремень [55] розвиває цю думку, обґрунтовуючи, що людиноцентрична освіта передбачає створення такого інституційного середовища, в якому кожна особистість – учень, учитель, керівник – відчуває себе захищеною в своїй гідності, підтриманою у своїх прагненнях і вільною у своєму самовираженні.

У сучасних умовах війни психологічна стійкість учнівської молоді є невід’ємним складником громадянської зрілості, що охоплює здатність зберігати ціннісну орієнтованість, громадянську активність і національну ідентичність попри травму втрат, адже вимушене переміщення та невизначеність майбутнього є найвищим виявом громадянського самоствердження особистості.

Психологічна стійкість у контексті цього принципу розглядається не як природжена риса, а як якість, що цілеспрямовано формується в умовах підтримувального освітнього середовища. Вона охоплює кілька взаємопов’язаних складників: емоційну регуляцію, тобто здатність усвідомлювати і конструктивно опрацьовувати складні переживання; когнітивну гнучкість, що проявляється у здатності зберігати ясність мислення і готовність до планування в умовах невизначеності; ціннісну стабільність, тобто збереження громадянських орієнтирів та національної ідентичності попри зовнішній тиск; соціальну зв’язність як відчуття приналежності до колективу, громади, народу, що є потужним захисним ресурсом в умовах кризи. Саме ці якості є водночас ознаками психологічної стійкості та проявами громадянського самоствердження, що підтверджує нерозривний зв’язок між цим принципом і предметом дослідження.

У практиці управління ЗЗСО реалізація принципу безпеки та психологічної стійкості передбачає кілька системних напрямів. По-перше, це – забезпечення фізичної безпеки освітнього середовища відповідно до вимог воєнного стану (функціонування укриттів, організація дистанційного та змішаного навчання, відпрацювання алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях); по-друге, організацію

системної психологічної підтримки учнів і педагогів через роботу практичного психолога, групи підтримки, програми психологічної реабілітації для дітей з родин захисників України та внутрішньо переміщених осіб; по-третє, формування антибулінгової політики закладу та інклюзивного середовища, що унеможливорює цькування, дискримінацію та будь-які форми психологічного насильства; по-четверте, підтримку психологічного ресурсу педагогічного колективу через супервізію, групи взаємопідтримки в умовах надмірного стресового навантаження; по-п'яте, цілеспрямоване формування в учнів навичок психологічної саморегуляції та стресостійкості як компонентів громадянської зрілості через відповідні виховні програми, курс «Захист України», практики рефлексії та колективного опрацювання досвіду втрат і надій.

Таким чином, принцип безпеки та психологічної стійкості в умовах воєнного стану є не ситуативною реакцією на кризову ситуацію, а стратегічним управлінським пріоритетом, що визначає саму можливість розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді: особистість, яка вистояла, зберегла гідність і громадянську орієнтованість попри випробування війною, є найпереконливішим результатом виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Узагальнення принципів з їхньою управлінською реалізацією подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Принципи управління розвитком громадянського самоствердження
учнівської молоді в ЗЗСО**

Принцип	Контекст управління розвитком громадянського самоствердження	Управлінська реалізація в ЗЗСО
1	2	3
Демократизації та партнерства	Управлінські рішення приймаються за участю учнів, педагогів, батьків; школа – демократична спільнота (Д. Дьюї [165])	Учнівське самоврядування з реальними повноваженнями; батьківські й педагогічні ради
Системності та наступності	Виховання громадянськості — наскрізний процес від 1 до 11 класу; всі компоненти системи узгоджені (Г. Єльнікова [33], Т. Рожнова [116])	Скоординовані плани виховної роботи на всіх рівнях; єдина концепція виховання закладу

Продовження табл. 2.4

1	2	3
Гуманізму і людиноцентризму	Особистість учня – найвища цінність; управлінська стратегія підпорядкована його розвитку (І. Бех [6], В. Кремень [55])	Психологічно безпечне середовище; індивідуалізація виховних траєкторій
Ціннісної орієнтованості	Організаційна культура закладу пронизана громадянськими і патріотичними цінностями; директор – носій і провідник цінностей (Г. Тимошко [136])	Символіка, традиції, ритуали; ціннісний клімат як управлінський пріоритет
Діяльності та суб'єктності	Громадянське самоствердження формується через реальну участь, а не трансляцію знань (Р. Соичук [124])	Волонтерство, проєктна діяльність, соціальні ініціативи як обов'язкові елементи
Науковості та доказовості	Управлінські рішення ґрунтуються на даних моніторингу і наукових дослідженнях (Г. Єльнікова [33], польська модель ICCS)	Систематична діагностика рівнів сформованості; коригування стратегії за результатами
Відкритості та партнерства із громадою	Школа – відкрита система, що взаємодіє з громадою, НУО, ветеранськими організаціями (Закон № 4186-IX, 2025) [99]	Угоди про партнерство; спільні проєкти з громадою та волонтерськими організаціями
Безпеки і психологічної стійкості	В умовах воєнного стану середовище має забезпечувати психологічний захист і ресурсність (Л. Карамушка [45], О. Брюховецька [16])	Психологічний супровід; інформаційно-психологічна безпека учнів

Джерело: узагальнено автором за результатами аналізу наукових джерел

Визначені підходи та принципи реалізуються через комплекс методів – управлінських, педагогічних і дослідницьких. В управлінській площині використовуються: *методи стратегічного планування* (розроблення концепцій, програм і планів розвитку громадянського самоствердження); *методи організації виховного середовища* (проєктування простору ціннісної взаємодії, символіки, ритуалів, традицій закладу); *методи мотивації та стимулювання* (підтримка учнівських ініціатив, публічне визнання громадянських досягнень, система заохочень); *методи моніторингу й корекції*, систематична діагностика рівнів сформованості, аналіз результатів, коригування стратегії, управлінські методи в сучасному закладі освіти мають бути орієнтовані на розвиток, а не на контроль.

У педагогічній площині застосовуються методи виховного впливу, що відповідають діяльнісному і партисипативному підходам: *метод проєктів*

(соціальні та громадянські проекти як форма реального самоствердження); кейс-стаді (аналіз реальних суспільних ситуацій); дискусія та дебати (розвиток критичного мислення і громадянської позиції); сервіс-лернінг – навчання через суспільно корисну службу, що активно впроваджується в країнах з розвиненою традицією громадянської освіти; симуляції демократичних процесів (шкільні вибори, дебати, парламентарні засідання); волонтерська і благодійна діяльність. О. Пометун [90] обґрунтовує, що методика формування громадянської компетентності має базуватися на активних підходах, де знання є результатом самостійної роботи учнів.

У дослідницькій площині для цього дослідження застосовуються: теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація); емпіричні (анкетування, тестування, педагогічне спостереження, фокус-групи, аналіз портфоліо активності); статистичні (кількісна обробка даних, визначення кореляцій, коефіцієнт Коена d для визначення розміру ефекту).

Операціоналізація поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» потребує розроблення чіткої критеріально-рівневої системи, що уможливило б об'єктивну діагностику та моніторинг. Критерій – це ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання досліджуваного явища; показник – конкретний, вимірюваний прояв критерію; рівень – якісна характеристика ступеня сформованості. Р. Сойчук [124] визначила «систематичний моніторинг рівнів вихованості» серед ключових педагогічних умов виховання самоствердження.

Авторська діагностична система дослідження ґрунтується на п'ятикомпонентній структурі громадянського самоствердження учнівської молоді, обґрунтованій у першому розділі дисертації. Кожен компонент має чітко визначений критерій, систему показників, методи діагностики та чотири рівні сформованості – початковий, середній, достатній і високий. Вибір саме цієї структури зумовлений тим, що громадянське самоствердження є інтегративною якістю особистості, яка не зводиться до жодного одного виміру – знань, цінностей чи активності, а охоплює весь спектр суб'єктного становлення: від усвідомлення до дії і від дії до рефлексії.

Як зазначає С. Гончаренко [29], багатокомпонентність діагностичної моделі є необхідною умовою її валідності: вона дозволяє фіксувати не ізольовані прояви, а цілісну динаміку розвитку особистості.

Когнітивний компонент відображає рівень громадянської грамотності учня – систему знань про права і обов'язки громадянина, принципи демократії та верховенства права, конституційні засади української державності, механізми функціонування громадянського суспільства та інститутів місцевого самоврядування. Критерієм цього компонента виступає громадянська обізнаність – здатність учня не лише відтворювати засвоєні знання, а й застосовувати їх для аналізу суспільних явищ і обґрунтування власної громадянської позиції.

Ціннісно-ідентифікаційний компонент відображає ступінь сформованості системи громадянських і патріотичних цінностей учня та його ідентифікацію з українським народом, його культурою, мовою, історичною пам'яттю і державністю. Критерієм є ціннісна зрілість – стійкість і усвідомленість громадянської ідентичності, що виявляється у прийнятті цінностей національно-культурної спільноти як власних і значущих. Показниками – ступінь ідентифікації з українським народом і державою; прийняття цінностей демократії, свободи, справедливості та людської гідності; сформованість почуття національної гідності і самоповаги; ставлення до захисників України та осмислення власної причетності до долі держави, ціннісно-ідентифікаційний компонент є ядром національно-культурної ідентичності особистості: «суб'єктне переживання належності до українського народу, свідоме прийняття його моральних цінностей, що характеризуються ототожненням і формуванням відповідної «Я»-концепції, що виявляється у власній самоповазі», є основним діагностичним індикатором цього компонента.

Методами діагностики є анкетування з проєктивними запитаннями, ціннісні опитувальники, аналіз есе та рефлексивних творів. Рівні сформованості: початковий – розмита, несформована ідентичність, ціннісні орієнтири нестійкі; середній – ситуативна ідентифікація з українською спільнотою, цінності декларуються, але не регулюють поведінку; достатній – стійка громадянська ідентичність, цінності

усвідомлені і особисто прийняті; високий – зріла, рефлексивна ідентичність, цінності є основою життєвих рішень і громадянської поведінки.

Емоційно-мотиваційний компонент відображає емоційне ставлення учня до громадянської дійсності та рівень його внутрішньої мотивації до участі в суспільному житті. Критерієм є громадянська мотивованість – стійке внутрішнє спонукання до відповідальної громадянської дії, що виникає не під зовнішнім тиском, а з усвідомленої потреби бути суб'єктом суспільних перетворень.

Показниками є: емоційна залученість до суспільних подій і долі захисників України; сформованість почуття відповідальності за стан громади та держави; наявність стійкого інтересу до громадянської діяльності; готовність до особистих зусиль заради суспільного блага. І. Бех [6] обґрунтовує, що мотиваційний компонент виховання є вирішальним: «виховний результат досягається лише тоді, коли цінність стає мотивом – тобто переходить у внутрішнє спонукання до дії», а не залишається зовнішньою нормою.

Методами діагностики є проєктивні методики, шкали мотивації, спостереження за емоційними реакціями та аналіз участі в суспільно значущих подіях. Рівні сформованості: початковий – байдужість до суспільних подій, відсутність громадянської мотивації; середній – ситуативний інтерес, мотивація нестійка, залежна від зовнішніх стимулів; достатній – стійкий інтерес до громадянського життя, виражена емоційна залученість; високий – глибока внутрішня мотивація, громадянська дія виступає особистісною потребою.

Діяльнісний компонент відображає реальну громадянську активність учня – міру його участі в шкільному самоврядуванні, волонтерській діяльності, соціальних проєктах, меморіальних практиках та суспільно значущих ініціативах. Критерієм є громадянська активність – систематична, усвідомлена і відповідальна участь у реальних практиках суспільного значення. Показниками є: участь в органах учнівського самоврядування; волонтерська та благодійна діяльність; ініціювання або реалізація соціально значущих проєктів; участь у громадських акціях, меморіальних заходах, підтримці захисників України; лідерська активність у колективі. В умовах воєнного часу діяльнісний компонент набуває особливої

ваги, адже Україна зробила цивілізаційний вибір з потужним акцентом на формуванні цивілізаційної суб'єктності, а тому громадянська активність учнів є не виховним доповненням, а соціальним обов'язком.

Методами діагностики є спостереження, аналіз портфоліо, облік участі в заходах, експертна оцінка педагогів і батьків. Рівні сформованості громадянського самоствердження учнів: початковий – пасивність, участь у громадянській діяльності лише під тиском; середній – епізодична участь, відсутність власної ініціативи; достатній – регулярна участь у громадянських практиках, елементи ініціативності; високий – системна, ініціативна громадянська активність, лідерська позиція у суспільно значущій діяльності.

Рефлексивний компонент відображає здатність учня до осмислення власного громадянського досвіду, критичної самооцінки своєї громадянської позиції та свідомого проектування власного розвитку як суб'єкта суспільного життя. Критерієм є громадянська рефлексивність – здатність до усвідомленого самоаналізу власної громадянської ідентичності, вчинків і ціннісних орієнтацій. Показниками його сформованості є: здатність критично оцінювати власні громадянські вчинки та рішення; усвідомлення власних сильних сторін і зон розвитку як громадянина; здатність формулювати особисті громадянські цілі; готовність переглядати стереотипи і некритично засвоєні установки. Рефлексія є найвищим рівнем суб'єктності особистості: «людина стає справжнім суб'єктом власного розвитку лише тоді, коли вона здатна побачити себе збоку, оцінити власний вчинок і зробити висновок для майбутнього – саме ця здатність відрізняє громадянина-суб'єкта від пасивного виконавця соціальних очікувань (І. Бех [6]), а рефлексивна культура особистості є ознакою її моральної зрілості і громадянської відповідальності (О. Сухомлинська [130]).

Методами діагностики є рефлексивні щоденники, есе «Я як громадянин», методика незакінчених речень, портфоліо особистісного зростання та структуроване самооцінювання. Рівні сформованості: початковий – нездатність до самоаналізу, відсутність усвідомлення власної громадянської ролі; середній – ситуативна рефлексія, поверховий самоаналіз без висновків для дії; достатній –

регулярна рефлексія, здатність до критичної самооцінки; високий – глибока, системна рефлексія як основа свідомого громадянського самовдосконалення і проектування власного розвитку як суб'єкта суспільного життя.

Усі п'ять компонентів перебувають у стані динамічної взаємообумовленості: когнітивний забезпечує знанняву основу, ціннісно-ідентифікаційний – смислове ядро, емоційно-мотиваційний – енергію дії, діяльнісний – реальний громадянський досвід, а рефлексивний – зворотний зв'язок і основу для свідомого саморозвитку. Інтегральним результатом їх взаємодії є громадянське самоствердження учня як суб'єктна якість особистості – здатність відповідально і свідомо реалізовувати себе в громадянському просторі, спираючись на стійку національну ідентичність, систему демократичних цінностей і досвід реальної суспільної дії.

Розроблена критеріально-рівнева система діагностики громадянського самоствердження учнівської молоді є методологічно цілісним інструментарієм, що забезпечує об'єктивне вимірювання динаміки досліджуваного феномену на всіх етапах педагогічного експерименту. Її побудова підпорядкована єдиній логіці: кожен із п'яти компонентів громадянського самоствердження отримує власний критерій як якісну характеристику, систему показників як операціоналізовані індикатори цієї характеристики, відповідний діагностичний інструментарій і чотири рівні сформованості, що дають змогу фіксувати реальну динаміку розвитку від початкового до високого рівня.

Вибір критеріїв здійснювався за принципом максимальної відповідності природі кожного компонента. Для когнітивного компонента таким критерієм визначено громадянську обізнаність – не як просту наявність знань, а як здатність усвідомлено орієнтуватися в системі громадянських прав та обов'язків і застосовувати їх для аналізу реальних суспільних явищ. Така операціоналізація є принципово важливою для експерименту: вона дозволяє розрізнити учнів, які механічно засвоїли матеріал, і тих, у кого сформувалося реальне громадянське мислення. Когнітивний критерій у нашому дослідженні вимірюється не лише тестом знань, а й аналізом виконання проблемних завдань і контент-аналізом

письмових робіт – методами, що фіксують не відтворення, а розуміння та застосування.

Для ціннісно-ідентифікаційного компонента критерієм обрано ціннісну зрілість як стійкість і усвідомленість громадянської та національно-культурної ідентичності. Вибір методики зумовлений її здатністю виявляти реальні ідентифікаційні маркери особистості те, як учень насправді визначає себе, а не те, що він вважає «правильною відповіддю» в умовах формального опитування. Застосування цієї методики на констатувальному і контрольному етапах в експериментальній та контрольній групах дозволяє відстежити, чи змінюється структура самоідентифікації учнів під впливом упровадженої моделі управління: зростання питомої ваги громадянських і патріотичних маркерів у відповідях учнів ЕГ порівняно з КГ є переконливим доказом ефективності педагогічного впливу. Ціннісна ідентичність є найбільш стійким індикатором громадянської зрілості особистості, оскільки вона формується повільно, але, сформувавшись, стає регулятором поведінки.

Для емоційно-мотиваційного компонента критерій громадянської мотивованості операціоналізується через розрізнення автономної та зовнішньої мотивації, відповідно до теорії самодетермінації, адаптованої для умов освітнього процесу. Ця відмінність є принципово важливою для експерименту, оскільки якщо участь учнів у громадянських практиках зумовлена виключно вимогою педагога або заохоченням, її виховний ефект є мінімальним; якщо ж вона виникає з внутрішньої потреби, вона свідчить про реальне громадянське самоствердження.

Застосування шкали психологічного благополуччя в умовах воєнного стану є додатковим аргументом на користь принципу безпеки та психологічної стійкості як необхідної передумови розвитку громадянської мотивації: учень, виснажений хронічним стресом, не здатний до повноцінної громадянської активності. Виховний результат досягається лише тоді, коли цінність стає мотивом, тобто переходить у внутрішнє спонукання до дії (І. Бех [6]), що і є змістом переходу від середнього до достатнього рівня сформованості цього компонента.

Для діяльнісного компонента критерій громадянської активності операціоналізується через показники, безпосередньо пов'язані з авторськими інструментами дослідження. Включення до системи показників участі в проєктах «Вартові України», «Сиріус» дидактичній грі «Орбіта громадянськості» та навчальній програмі галузевого гуртка «Школа громадянської мужності» є методологічно обґрунтованим: саме ці інструменти є ключовими змінними формувального етапу експерименту в ЕГ, тому їхній діагностичний облік дозволяє встановити пряму кореляцію між участю в авторських практиках і динамікою громадянської активності.

Портфоліо громадянської активності як метод діагностики забезпечує накопичувальну фіксацію цієї динаміки протягом усього експерименту, а соціометрія дозволяє фіксувати зміни в лідерському статусі учнів ЕГ – один з найбільш об'єктивних індикаторів реальної суб'єктності.

Для рефлексивного компонента критерій громадянської рефлексивності є найбільш складним в операціоналізації, оскільки він фіксує не зовнішню спостережувану поведінку, а внутрішній процес самоаналізу. Тому методи його діагностики є переважно якісними: рефлексивні щоденники, що ведуться учнями ЕГ систематично протягом формувального етапу, дозволяють відстежити поступове ускладнення самоаналізу – від поверхових емоційних реакцій до глибоких роздумів про власну громадянську роль; есе «Я як громадянин», написані на початку та наприкінці експерименту, є конкретним документальним свідченням якісних змін у самосвідомості учня.

Порівняння цих матеріалів в подальшому дослідженні та експериментальній перевірці між ЕГ і КГ є одним із ключових аргументів в обґрунтуванні ефективності авторської моделі. здатність до рефлексії є ознакою моральної та громадянської зрілості особистості, а її розвиток є показником справжньої, а не декларативної вихованості [130].

Критеріально-рівневу систему систематизовано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Критеріально-рівневі характеристики розвитку громадянського
самоствердження учнівської молоді**

Компонент	Критерій	Показники	Методи діагностики	Рівні сформованості
1	2	3	4	5
Когнітивний (знансвий)	Громадянська обізнаність як здатність усвідомлено орієнтуватися в системі громадянських прав та обов'язків, механізмах демократії та національній історії	1) повнота і системність знань про права людини, Конституцію України, механізми демократичного врядування;	тест громадянських знань (pre/post-test в ЕГ і КГ);	1. Початковий – фрагментарні, несистематизовані знання, труднощі в застосуванні
		2) знання національної історії, культури та державної символіки;	анкетування з закритими та відкритими запитаннями;	2. Середній – систематизовані знання на рівні відтворення без аналізу
		3) здатність застосовувати знання для аналізу суспільних явищ;	аналіз виконаних проблемних завдань;	3. Достатній – усвідомлені знання, здатність до самостійного аналізу
		4) розуміння механізмів громадянської участі та місцевого самоврядування	контент-аналіз письмових робіт учнів	4. Високий – критично осмислені знання як основа аргументованої позиції
Ціннісно-ідентифікаційний	Ціннісна стійкість та усвідомленість громадянської та національно-культурної ідентичності як особистісно прийнятої	1) патріотизм і національна гідність як усвідомлені особистісні цінності;	методика М. Куна – Т. Макпартленда «Хто я?» (ідентифікаційні маркери) тест;	1. Початковий – декларовані цінності без особистісного прийняття, «розмита» ідентичність
		2) ідентифікація з українським народом, державою, символами;	ціннісний опитувальник, адаптований для учнів ЗЗСО;	2. Середній – усвідомленні цінності, ситуативна ідентифікація з громадою
		3) прийняття цінностей демократії, людської гідності свободи, справедливості;	контент-аналіз творчих робіт, есе, малюнків;	3. Достатній – стійкі переконання, усвідомлена ідентичність з українським народом

Продовження табл. 2.5

1	2	3	4	5
		4) шанобливе ставлення до захисників України та осмислення власної причетності до долі держави	метод незакінчених речень на громадянську тематику	4. Високий – особистісно прийняті цінності як основа громадянських рішень і вчинків
Емоційно-мотиваційний	Громадянська мотивованість стійке внутрішнє спонукання до відповідальної громадянської дії з усвідомленої потреби, а не під зовнішнім тиском	1) внутрішня мотивація до громадянської активності (автономна, а не зовнішня)	шкала базової психологічної задоволеності (адапт. Р. Раян, Е. Десі)	1. Початковий – ситуативна емоційна реакція; мотивація зовнішня або відсутня
		2) емоційна залученість до суспільних подій і доль захисників України	шкала психологічного благополуччя (для умов воєнного стану)	2. Середній – стійкий інтерес до суспільних подій; мотивація нестабільна
		3) почуття причетності, гордості за Батьківщину, відповідальності за її майбутнє	проективні методики (малюнок, незакінчене речення «Я відчуваю...»)	3. Достатній – внутрішня мотивація до громадянської участі; емоційна залученість
		4) психологічна стійкість і здатність до вольової дії в умовах воєнного стану	спостереження за емоційними реакціями під час громадянських заходів	4. Високий – громадянське покликання; дія як внутрішня потреба і сенс
Діяльнісний (суб'єктивний)	Громадянська активність як систематична, усвідомлена і відповідальна участь у реальних громадянських практиках	1) участь в органах учнівського самоврядування, ухваленні рішень в закладі освіти;	портфоліо громадянської активності (облік участі в заходах ЕГ/КГ);	1. Початковий – участь лише за вимогою дорослих, пасивна позиція
		2) волонтерська, благодійна та меморіальна діяльність (зокрема проєкт «Вартові України»);	педагогічне спостереження (структуроване за картою спостережень);	2. Середній – участь за заохоченням, відсутність власної ініціативи
		3) ініціювання та реалізація соціально значущих проєктів (гра «Орбіта», курс «Школа громадянської мужності»);	соціометрія (лідерський статус у колективі);	3. Самостійна регулярна участь у громадянських практиках
		4) готовність до захисту Батьківщини, участь у суспільних акціях, лідерська позиція	фокус-групи з учнями, експертна оцінка педагогів і батьків	4. Високий – ініціювання, організація і лідерство в суспільно значущій діяльності

Продовження табл. 2.5

1	2	3	4	5
Рефлексивний	Громадянська рефлексивність – здатність до усвідомленого самоаналізу власної громадянської ідентичності, вчинків і ціннісних орієнтацій та свідомого проєктування власного розвитку як суб'єкта суспільного життя	1) здатність критично оцінювати власні громадянські вчинки, рішення, позиції;	рефлексивні щоденники (систематичне ведення впродовж експерименту);	1. Початковий – нездатність до самоаналізу, відсутність усвідомлення власної громадянської ролі
		2) усвідомлення власних сильних сторін і зон розвитку як громадянина;	есе «Я як громадянин» (початок і кінець формульовального етапу);	2. Середній – ситуативна рефлексія, поверховий самоаналіз без висновків для дії
		3) здатність формулювати особисті громадянські цілі та траєкторію самовдосконалення;	портфоліо особистісного зростання з рубриками само-оцінювання;	3. Достатній – обґрунтована регулярна рефлексія, критична самооцінка, формулювання цілей
		4) готовність переглядати стереотипи; відкритість до діалогу та конструктивної критики	структуроване самооцінювання за шкалою громадянської суб'єктності	4. Високий – глибока системна рефлексія як основа свідомого громадянського самовдосконалення

Джерело: розроблено автором

Принципово важливим є те, що всі п'ять груп показників і методів діагностики ми плануємо застосовувати паралельно в експериментальній та контрольній групах на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, що забезпечить порівнянність отриманих даних і доказовість зафіксованої динаміки.

Чотири рівні сформованості громадянського самоствердження - початковий, середній, достатній і високий – відповідають логіці поступового переходу від зовнішньо зумовленої до внутрішньо мотивованої громадянської позиції: від фрагментарних знань і ситуативних емоцій через усвідомлені переконання до суб'єктної ініціативи і лідерства. Ця логіка суголосна стадіальній теорії розвитку особистості Е. Еріксона [171] та концепції самоефективності А. Бандури [152] – перехід на вищий рівень вимагає не лише педагогічного стимулу, а й відповідних управлінських умов – психологічно безпечного середовища, реальних можливостей для участі та публічного визнання громадянських досягнень.

Наукові принципи є сполучною ланкою між методологічними підходами та конкретними управлінськими механізмами. Якщо підходи відповідають на запитання «з яких позицій досліджувати феномен?», то принципи відповідають на запитання «якими правилами керуватися в управлінській та педагогічній діяльності?». В. Маслов [69] наголошує, що «принципи управління школою є відображенням об'єктивних закономірностей педагогічного процесу в нормативних вимогах до управлінської діяльності». Для цього дослідження принципи розвитку громадянського самоствердження є одночасно теоретичними узагальненнями й управлінськими орієнтирами для керівника ЗЗСО.

Запропонована система охоплює десять принципів, об'єднаних у три групи: принципи особистісно-ціннісного виміру (принципи 1–4), організаційно-управлінського виміру (принципи 5–8) та партнерсько-стратегічного виміру (принципи 9–10). Кожна група відображає окремий рівень управлінської відповідальності керівника ЗЗСО – від внутрішнього ціннісного ядра особистості до зовнішніх організаційних умов та соціально-стратегічних чинників. Нижче подано детальну характеристику кожного принципу.

Першу групу утворюють принципи, що відображають закономірності внутрішнього ціннісного розвитку особистості як невід'ємної основи громадянського самоствердження. Ці принципи орієнтують керівника ЗЗСО на визнання здобувача освіти як повноправного суб'єкта виховного процесу, а не об'єкта педагогічних впливів.

Принцип суб'єктності виходить з фундаментальної тези, що громадянське самоствердження – це завжди власний, внутрішньо вмотивований акт особистості. Жодна зовнішня сила – ні педагог, ні адміністрація, ні держава не здатна «прищепити» громадянськість насильно. І. Бех [6], один з найвагоміших дослідників проблематики виховання особистості в Україні, наполягає: «громадянське самоствердження не може бути нав'язаним ззовні – воно має формуватися через власну активність особистості, її свідомий вибір цінностей». Це положення має принципове методологічне значення, оскільки воно розмежовує справжнє самоствердження і його зовнішній симулякр – демонстративну поведінку, розраховану на схвалення авторитетних дорослих.

Учений В. Кремень [56] у своїй концепції людиноцентризму акцентує на тому, що освіта ХХІ ст. має бути орієнтована на розвиток суб'єктності учня як здатності до самовизначення, саморегуляції та відповідальної дії. К. Роджерс [211] із позицій гуманістичної психології доводить, що особистісне зростання є результатом внутрішньо мотивованої активності, а не зовнішнього примусу; педагог у цій системі виконує роль «фасилітатора» – людини, яка створює умови для самостійного відкриття учнем власних цінностей.

Управлінська проєкція: керівник ЗЗСО забезпечує умови для педагогіки партнерства, де учнівське самоврядування є реальним, а не формальним інститутом. Управлінська діяльність орієнтована на надання учням реальних повноважень у прийнятті рішень, що стосуються шкільного життя, це і є практичне втілення суб'єктності.

Принцип ціннісного пріоритету спирається на доведену І. Бехом [6] та К. Журбою [37] закономірність: громадянські знання, навички і навіть компетентності залишаються «мертвим капіталом», якщо вони не вкорінені в особистісно прийнятій системі цінностей. Знання про права людини не захищає від ксенофобії; знання про демократію не гарантує демократичної поведінки. Дієвими є лише ті цінності, що стали власними переконаннями, пережитими, осмисленими, включеними до Я-концепції.

Дослідниці К. Журба [36] і С. Федоренко [138] конкретизують аксіологічний зміст через атрибути Я-концепції учня: самоповагу, національну гідність, справедливість, відповідальність, любов до України як ціннісне ставлення, а не абстрактний патріотизм. І. Бех [6] розрізняє «знаєме» і «реально діюче» ставлення: перше існує на рівні декларацій, друге – на рівні вчинків.

Управлінська проєкція: керівник ЗЗСО несе відповідальність за ціннісне насичення організаційної культури закладу: шкільну символіку, традиції, щоденні ритуали пам'яті та вшанування. Аксіологічне середовище – це управлінський продукт, а не стихійний результат.

Принцип вікової відповідності спирається на теорію психосоціального розвитку Е. Еріксона [171], згідно з якою «кожна вікова стадія пов'язана з

розв'язанням нормативної кризи, результат якої визначає характер подальшого становлення». Для молодшого шкільного віку нормативним завданням є формування компетентності й базової довіри до соціальних інституцій; для підліткового – становлення ідентичності й усвідомленого самовизначення; для старшої школи – набуття суб'єктної позиції щодо власного майбутнього і майбутнього суспільства.

На думку Ж. Піаже [205], когнітивні межі засвоєння абстрактних моральних і громадянських понять необхідно обґрунтовувати залежно від стадії інтелектуального розвитку: формально-операційне мислення, необхідне для засвоєння понять «демократія», «права людини», «відповідальність громадянина», стає доступним лише з 11–12 років. І. Бех [6] доповнює цей принцип ідеєю сенситивних періодів для різних складових громадянськості: молодший шкільний вік – сприятливий для формування емоційно-прихильного ставлення до рідного краю; підлітковий – для становлення соціальної ідентичності та групової лояльності; старший шкільний – для критичного осмислення громадянських обов'язків.

Управлінська проєкція полягає в тому, що директор ЗЗСО здійснює диференціацію виховних програм за ступенями навчання, забезпечує моніторинг вікової динаміки показників громадянського самоствердження та уникає «дорослих» форм і методів у роботі з молодшими учнями.

Принцип національно-культурної ідентичності обґрунтовує нерозривний зв'язок між громадянським самоствердженням і усвідомленою приналежністю до українського народу, його культури, мови, традицій та цінностей. Громадянське самоствердження у відриві від національно-культурної ідентичності – це лише абстрактний «cosmopolitan citizenship», що не має особистісного коріння й не формує стійкої громадянської поведінки.

Як зазначають К. Журба [36] та С. Федоренко [138], формування громадянськості органічно вписане в цілісне гуманітарне середовище навчального закладу, науковці виокремлюють «українськість» як системотвірний елемент ціннісної матриці виховання. В. Кимліка [190] з позицій ліберальної політичної

філософії підтверджує, що культурна ідентичність є правомірним і необхідним виміром демократичного громадянства, а не перешкодою для нього.

Особливого значення цей принцип набуває в умовах збройної агресії проти України: захист національно-культурної ідентичності стає не лише педагогічним, а й безпековим завданням. Дослідники І. Бех [6], К. Журба [36–38], С. Федоренко [138] у праці «Формування в учнівської і студентської молоді національної солідарності в умовах війни та повоєнного часу» [5] обґрунтовують поняття «національна солідарність» як нову форму громадянського самоствердження, що виникає у відповідь на спільну загрозу.

Управлінська проєкція: системна інтеграція національно-патріотичного виховання в усі компоненти виховної системи ЗЗСО, а не реалізація його як окремого «заходу». Мова навчання, шкільна символіка, увіковічення пам'яті захисників, традиції – все це є управлінськими інструментами реалізації цього принципу.

Організаційно-управлінські принципи відносяться до другої групи, саме вони визначають умови реалізації ціннісного вектора в організаційній діяльності ЗЗСО й орієнтують управлінську команду на системне, діяльнісне й середовищно-обумовлене управління виховним процесом.

Принцип діяльнісної основи виходить з положення про провідну роль практичної діяльності у становленні особистості. Громадянськість не можна засвоїти через читання підручника чи прослуховування лекцій – вона формується через реальну участь у громадянських практиках. Дж. Дьюї [165] висловив це в лаконічній формулі: «ми навчаємося, роблячи»); демократична школа, на його думку, сама має бути «зародком демократичного суспільства».

Як стверджує І. Бех [6], особистісне самоствердження є наслідком виконання морально значущих вчинків, рефлексії над їх наслідками, в працях О. Савченко [118] підкреслюється значення «активного учіння», а саме залучення здобувачів освіти до вирішення реальних соціальних завдань як умови формування відповідальної громадянської позиції.

Управлінська проєкція: волонтерство, соціальні проєкти, сервіс-лернінг, участь у самоврядуванні, шефська робота є обов'язковими структурними

елементами виховної системи ЗЗСО. Керівник забезпечує організаційні умови для того, щоб кожен учень мав реальні можливості для громадянського вчинку.

Принцип системності вимагає, щоб управлінське забезпечення розвитку громадянського самоствердження охоплювало всі підсистеми закладу як узгоджене, внутрішньо скоординоване ціле – освітній процес, виховну роботу, організаційну культуру, позашкільну діяльність, взаємодію з родинами.

Дослідниця Т. Рожнова [116] доводить, що розрізнені виховні заходи, навіть якісно виконані, не замінюють системного впливу на ціннісне становлення особистості – це лише цілісна, узгоджена система здатна забезпечити сталі результати.

Управлінська проєкція: директор ЗЗСО будує модель управління як систему взаємопов'язаних компонентів, де кожен педагогічний захід є елементом загальної стратегії, а не автономною подією. Управлінська системність передбачає наявність діагностики, планування, реалізації та рефлексивного оцінювання результатів.

Принцип середовищної зумовленості ґрунтується на тому, що громадянське самоствердження відбувається не у вакуумі, а в конкретному освітньому та соціальному середовищі, яке або підтримує, або гальмує цей процес. С. Федоренко [138] конкретизує: «формування громадянськості органічно вписане в цілісне гуманітарне середовище навчального закладу, яке є продуктом цілеспрямованої управлінської стратегії керівника».

Учена Г. Тимошко [136] у своїх дослідженнях управлінської культури керівника підкреслює, що «середовище закладу – це завжди результат управлінського вибору: яку атмосферу, які норми взаємодії, які зразки поведінки. Середовище громадянського самоствердження – це простір, де учень бачить живі приклади громадянської активності, де його громадянські ініціативи підтримуються і публічно визнаються.

Управлінська проєкція: директор ЗЗСО виступає архітектором середовища» – людиною, яка проєктує фізичний, соціальний і символічний простір закладу як умову для громадянського самоствердження учнів, це стосується й оформлення приміщень, і норм шкільної комунікації, й системи відзначення досягнень.

Принцип безперервності виходить з того, що громадянське самоствердження – це тривалий, поетапний процес, що охоплює весь термін перебування учня в закладі загальної середньої освіти і потребує управлінської наступності між різними ступенями. Е. Еріксон [171] обґрунтовує, що кожне попереднє вирішення вікової кризи є підґрунтям для наступного: переривання цього процесу гальмує формування зрілої громадянської ідентичності.

Науковець Л. Карамушка [46] у своїх дослідженнях психології управління закладами освіти акцентує на стратегічному горизонті управлінського планування» як необхідній умові особистісного розвитку учнів – ефективне управління виховною та освітньою діяльністю передбачає не лише поточне планування, а й стратегічне проєктування на весь освітній цикл. В. Маслов [69] підкреслює важливість наступності між початковою, базовою і профільною освітою як організаційної умови безперервного розвитку.

Управлінська проєкція: стратегічне планування виховної роботи на весь термін навчання; забезпечення наступності між ступенями освіти через систему портфоліо, наскрізних виховних ліній та традицій. Зміна класного керівника не повинна означати «обнуління» виховної роботи з класом.

Третю групу утворюють партнерсько-стратегічні принципи, що відповідають на виклики сучасного безпекового контексту та потребу у взаємодії ЗЗСО з широким соціальним оточенням. Ці принципи особливо актуальні в умовах воєнного стану, коли школа є одним із ключових інститутів збереження і розвитку громадянської ідентичності.

Принцип партнерської взаємодії спирається на концепцію «влади разом» М. Фоллет [175] – інтегративну управлінську модель, де координація і спільна творчість замінюють домінування та контроль. Для розвитку громадянського самоствердження учнів недостатньо зусиль лише школи необхідна узгоджена взаємодія педагогів, батьків, громадських організацій, органів місцевого самоврядування, ветеранських спільнот.

Цей принцип у педагогічному контексті верифікує Р. Сойчук [124], наполягаючи на тому, що виховання громадянського самоствердження потребує

узгодженої взаємодії педагогів, батьків і дітей і що жоден із суб'єктів не може нести відповідальність за результат поодинці. К. Журба [36] підкреслює значення реальних прикладів громадянської активності, які здобувачі освіти бачать у батьків та представників громади, це потужніший виховний чинник, ніж будь-яка методична розробка.

Наведені положення органічно вписуються в концептуальну логіку дослідження й потребують теоретичного розгортання в єдиному науковому тексті.

Партнерська взаємодія закладу загальної середньої освіти з різними інституціями суспільства є невід'ємною умовою ефективного управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, однак в умовах воєнного стану ця взаємодія набуває якісно нових змістових і функціональних характеристик. Якщо в мирний час партнерство школи розглядалося переважно як організаційно-педагогічний ресурс, що розширює виховні можливості закладу, то в умовах повномасштабної збройної агресії воно перетворюється на інструмент національної консолідації та трансляції живого досвіду громадянського самоствердження.

Особливого значення в цьому контексті набуває партнерство з ветеранськими організаціями та родинами загиблих захисників України: воно є одночасно потужним виховним ресурсом і формою суспільної пошани, що утверджує в свідомості учнів нерозривний зв'язок між громадянською відповідальністю та жертвністю в ім'я держави. Зустрічі з ветеранами, спільні меморіальні заходи, участь у проєктах увічнення пам'яті полеглих формують у школярів не абстрактне патріотичне почуття, а конкретний екзистенційний досвід причетності до національної долі, що є сутнісною ознакою громадянського самоствердження як особистісного феномену.

Управлінська проєкція партнерської взаємодії передбачає, що директор закладу загальної середньої освіти виступає не пасивним учасником, а активним організатором розгалуженої мережі партнерства, яка охоплює батьківську громаду, органи місцевого самоврядування, ветеранські організації, заклади вищої освіти та підприємства. Принципово важливо наголосити, що таке партнерство не може

зводиться до підписання формальних меморандумів та угод про співпрацю, які нерідко залишаються декларативними документами без реального змістового наповнення. Йдеться про якісно іншу модель взаємодії – партисипативну, проєктно орієнтовану, засновану на спільній участі всіх суб'єктів у конкретних виховних ініціативах. Лише така співпраця здатна забезпечити системний вплив на розвиток громадянського самоствердження учнів, оскільки вона занурює їх у реальне соціальне середовище громадянської дії, де партнери школи є не гостями на виховних заходах, а рівноправними суб'єктами виховного процесу.

Окремим і принципово новим у системі засад виховання є принцип інформаційно-психологічної стійкості, що постає безпосереднім породженням специфіки сучасної гібридної війни та не має аналогів у класичних концепціях громадянського виховання. Його новизна зумовлена докорінною зміною самого середовища, в якому здійснюється формування особистості громадянина: якщо традиційні підходи до виховання громадянськості розгорталися в умовах відносно стабільного інформаційного простору, то сучасні українські учні живуть і формуються в умовах цілеспрямованої інформаційно-психологічної агресії, що є органічним складником російської гібридної стратегії проти України.

В умовах повномасштабної збройної агресії формування громадянського самоствердження не може ігнорувати реальну загрозу ворожих інформаційних маніпуляцій, дезінформації та пропаганди, які цілеспрямовано атакують ідентичність українських учнів, прагнучі підірвати їхній зв'язок з національними цінностями, спотворити образ власної держави та паралізувати громадянську волю.

Сучасна інформаційна агресія є відкритою війною за ідентичність, яка ведеться за власними стратегічними законами: вона не знає лінії фронту, не припиняється ні вдень, ні вночі, й найбільш вразливою її жертвою є саме молода людина, чия ідентичність перебуває у процесі становлення.

Цифрове середовище, в якому сьогодні існують підлітки, перетворилося на поле битви за смисли: алгоритми соціальних мереж, анонімні телеграм-канали, фейкові новини та псевдодокументальний контент слугують інструментами

цілеспрямованого розмивання національної свідомості, нав'язування пасивності, цинізму та зневіри у власних силах.

За цих обставин принцип інформаційно-психологічної стійкості набуває значення не допоміжного, а системоутворювального компонента виховання громадянського самоствердження: без здатності розпізнавати маніпуляції, критично верифікувати інформацію та зберігати ціннісну стійкість під тиском ворожих наративів жодна інша складова громадянськості не може бути повноцінно реалізована в умовах тривалого збройного протистояння.

Метою національно-патріотичного виховання в умовах збройного конфлікту є формування громадянсько-патріотичного світогляду, що органічно поєднує в собі ціннісно-ідентифікаційний, когнітивний та діяльнісний виміри й водночас виступає засобом інформаційно-психологічного спротиву. Такий світогляд є не ідеологічним конструктом, нав'язаним ззовні, а внутрішнім стрижнем особистості, що формується через осмислений вибір, критичне мислення та досвід громадянської дії.

Саме тому процес громадянського самоствердження учня як суб'єктного утвердження себе в якості громадянина вільної України – є одночасно і педагогічною метою, і формою індивідуального спротиву інформаційній агресії: учень, який усвідомлює свою ідентичність, укорінений у національних цінностях та здатний до самостійного критичного судження, принципово стійкий до зовнішніх маніпулятивних впливів.

У цьому сенсі виховання громадянського самоствердження в умовах воєнного стану набуває виміру, що виходить далеко за межі школи, воно стає внеском системи освіти у збереження національної ідентичності і, відтак, у забезпечення стратегічної стійкості українського суспільства.

Дослідники І. Бех, К. Журба, С. Федоренко в методичному посібнику «Формування в учнівської і студентської молоді національної солідарності в умовах війни та повоєнного часу» [3] обґрунтовують поняття «національна солідарність» як нову форму громадянського самоствердження, що виникає у відповідь на спільну загрозу. Здатність критично оцінювати інформацію,

розпізнавати маніпуляції та зберігати психологічну рівновагу в умовах тиску – це компетентності, що безпосередньо пов'язані з громадянським самоствердженням і потребують цілеспрямованого формування.

Управлінська проєкція: системна медіаосвіта як обов'язковий компонент виховної системи; навчання критичного мислення та верифікації інформації; конструювання позитивного образу майбутньої України як стратегічного горизонту – противаги деструктивним наративам ворога.

Активне впровадження цифрових інструментів в освітній процес закладів загальної середньої освіти актуалізує необхідність цілеспрямованого управлінського супроводу громадянського самоствердження учнівської молоді в умовах цифрового середовища, що набуває особливої гостроти у контексті повномасштабної збройної агресії росії проти України та супровідної інформаційно-психологічної війни.

Цифровий простір постає водночас і ресурсом громадянської активності, і полем ризиків – маніпулятивного впливу, деструктивного контенту, розмивання ціннісних орієнтирів та ерозії національної ідентичності, що зумовлює необхідність інтеграції медіаосвітнього компонента в систему управлінських заходів.

З позицій партисипативного управління, керівник закладу освіти покликаний забезпечити організаційно-педагогічні умови для формування в учнів критичного медіамислення, цифрової резильєнтності та відповідальної мережевої поведінки як складових громадянської суб'єктності. Етичний вимір управління цифровим середовищем передбачає дотримання принципів інформаційної безпеки, захисту персональних даних, протидії кібербулінгу та маніпулятивним технологіям, що реалізується через систему локальних нормативних актів, регулярних профілактичних заходів і змістової наповненості дистанційного та змішаного форматів навчання.

Особливого значення в умовах дистанційної та змішаної освітньої взаємодії набуває управлінське забезпечення рівного доступу всіх суб'єктів освітнього процесу до якісних інформаційних ресурсів, зокрема для здобувачів освіти з числа внутрішньо переміщених осіб, дітей із сімей військовослужбовців та здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Відтак, управлінська модель розвитку

громадянського самоствердження учнівської молоді органічно включає медіаосвітній, безпековий та етичний субкомпоненти як нерозривні складові сучасного освітнього простору, що функціонує в умовах гібридних загроз і цифрової трансформації суспільства.

Десять принципів утворюють не механічний перелік, а цілісну ієрархічну систему, де кожен є необхідним і жоден не є достатнім самостійно. Між принципами існують відносини взаємного зумовлення і взаємної підтримки: порушення будь-якого послаблює всю систему.

Ігнорування принципу суб'єктності (принцип 1) перетворює виховання на маніпуляцію – зовні вмотивовану поведінку без внутрішнього переконання. Відмова від принципу ціннісного пріоритету (принцип 2) надає компетентних, але аморальних громадян. Нехтування принципом вікової відповідності (принцип 3) означає або недооцінку, або перевантаження учнів. Розрив між громадянськістю і національно-культурною ідентичністю (принцип 4) формує абстрактний «глобальний громадянин» без корінного зв'язку з рідною землею.

Відсутність діяльнійної основи (принцип 5) призводить до «декларативного патріотизму» – красномовних висловлювань без реальних вчинків. Несистемність (принцип 6) перетворює виховання на набір епізодичних заходів. Деструктивне або нейтральне середовище (принцип 7) нівелює будь-які цілеспрямовані педагогічні зусилля. Відсутність безперервності (принцип 8) означає постійний «старт з нуля» без накопичення виховного ефекту.

Ізольованість школи від громади, яка виявляється в нехтуванні дев'ятим принципом соціального партнерства та відкритості освітнього середовища, є однією з найбільш системно руйнівних управлінських деформацій, оскільки позбавляє учнів живих, автентичних прикладів громадянської активності – тих прикладів, які жодна навчальна програма не здатна замінити.

Громадянське самоствердження як особистісний феномен не формується виключно в межах класної кімнати через засвоєння теоретичних знань про права і обов'язки громадянина – воно потребує зустрічі з реальними носіями громадянської позиції, з людьми, чиє життя є втіленням ціннісного вибору на

користь спільного блага. Ветерани, волонтери, місцеві активісти, підприємці, які підтримують громаду, – всі вони є тим живим педагогічним ресурсом, доступ до якого школа відкриває або перекриває через свою управлінську культуру. Освітній управлінець, який розглядає зовнішнє середовище як джерело загроз або зайвих клопотів, а не як виховний простір можливостей, фактично обирає модель закритої інституції, що суперечить самій природі громадянського виховання. Замкнена на собі школа виховує учнів, які знають про громадянськість з підручників, але не мають досвіду її живого втілення, й саме цей розрив між знанням та досвідом є однією з ключових причин, чому декларативна громадянська освіта не перетворюється на реальне громадянське самоствердження особистості.

Нехтування принципом інформаційно-психологічної стійкості, що є десятим і принципово новим у системі засад управління розвитком громадянського самоствердження, в умовах воєнного стану означає не просто педагогічну прогалину, а реальну загрозу безпеці дітей у широкому та глибокому розумінні цього поняття.

Керівник закладу загальної середньої освіти несе відповідальність за безпеку учнів не лише у фізичному вимірі – організації евакуації, дотримання протоколів цивільного захисту, забезпечення укриттів, а й у вимірі психологічному та ідентичнісному. Залишити учнів беззахисними перед ворожими наративами, дезінформаційними кампаніями та маніпулятивними технологіями, які цілеспрямовано атакують свідомість української молоді через цифрові канали, – це управлінська недбалість, що має наслідки не менш серйозні, ніж недотримання норм фізичної безпеки.

Ворожа пропаганда в умовах гібридної війни є зброєю, і школа, яка не готує дітей до протидії цій зброї, фактично відправляє їх на фронт без захисту. Керівник закладу освіти, який усвідомлює цю складну реальну загрозу, не може ставитися до медіаграмотності та критичного мислення як до факультативних надбудов над основним змістом освіти: вони є елементами системи виховання громадянської стійкості, тобто стратегічним пріоритетом управлінської діяльності.

З наведеного аналізу випливає принципово важливий управлінський висновок: діяльність директора закладу загальної середньої освіти має

ґрунтуватися на свідомому, рефлексивному та системному застосуванні всієї сукупності принципів управління розвитком громадянського самоствердження – у стратегічному проєктуванні, поточному плануванні та оперативному управлінні.

Жоден з десяти принципів не може бути відкинутий або відкладений як несвоєчасний: вони утворюють цілісну, внутрішньо взаємозумовлену систему, в якій порушення будь-якого елементу неминуче деформує функціонування всієї конструкції управлінської діяльності.

Стратегічне проєктування на рівні закладу – розроблення концепції розвитку, освітньої програми, стратегічного плану вимагає від керівника та управлінської команди здатності операціоналізувати всю систему принципів у довгостроковій управлінській логіці: визначити, яким чином кожен з принципів відображається в місії закладу, в пріоритетах виховної роботи, в моделі партнерської взаємодії з громадою та у системі оцінювання результатів.

Поточне планування – річне, семестрове, тематичне, передбачає конкретизацію принципів у змістових модулях виховної діяльності, у виборі технологій і форм роботи, у розподілі ресурсів між різними напрямками розвитку громадянського самоствердження.

Систематизацію всіх принципів подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Принципи розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

Принцип	Сутність громадянського самоствердження	Дослідники	Управлінська проєкція в ЗЗСО
1	2	3	4
1. Суб'єктності	Учень – активний суб'єкт власного самоствердження; жодна громадянська позиція не може бути «прищеплена» ззовні	І. Бех [6], В. Кремень [56], К. Роджерс [211]	Педагогіка партнерства; учнівське самоврядування як суб'єктна практика
2. Ціннісного пріоритету	Громадянські компетентності дієві лише тоді, коли спираються	І. Бех [6], К. Журба [37], С. Федоренко [138]	Директор відповідає за ціннісне насичення організаційної

Продовження табл. 2.6

1	2	3	4
2. Ціннісного пріоритету	на внутрішньо прийняту систему цінностей особистості	І. Бех [6], К. Журба [37], С. Федоренко [138]	культури: символіка, традиції, щоденна практика
3. Вікової відповідності	Зміст і форми розвитку самоствердження відповідають сенситивним періодам і психологічним новоутворенням кожного вікового етапу	Е. Еріксон [171], Ж. Піаже [205], І. Бех [6]	Диференціація виховних програм за ступенями навчання; моніторинг вікової динаміки показників
4. Національно-культурної ідентичності	Громадянське самоствердження невід’ємно пов’язане з формуванням усвідомленої національної та культурної ідентичності	К. Журба [36], С. Федоренко [138], В. Кимліка [190]	Системна інтеграція НПВ в усі компоненти виховної системи, а не як окремого «заходу»
5. Системності	Розвиток самоствердження – результат цілісної, внутрішньо узгодженої виховної системи; епізодичні заходи не замінюють системи	Г. Єльнікова [34], Т. Рожнова [116], Т. Вологовська [21]	Побудова моделі управління як системи взаємопов’язаних компонентів
6. Діяльнісної основи	Самоствердження формується через реальну участь у громадянських практиках, а не засвоєння знань про них	І. Бех [6], О. Савченко [118], Дж. Дьюї [165]	Волонтерство, соціальні проєкти, сервіс-лернінг як обов’язкові елементи виховної системи
7. Середовищної зумовленості	Якість гуманітарного та організаційного середовища ЗЗСО є визначальною умовою глибини самоствердження учнів	Г. Тимошко [136], С. Федоренко [138], Г. Єльнікова [34]	Керівник ЗЗСО – «архітектор середовища»; умови педагогічної взаємодії як управлінський продукт
8. Безперервності	Тривалий, поетапний процес охоплює весь термін навчання; потребує управлінської наступності між ступенями освіти	Е. Еріксон [171], Л. Карамушка [45], В. Маслов [69]	Стратегічне планування на весь термін навчання; наступність між початковою, базовою і профільною освітою
9. Партнерської взаємодії	Ефективний розвиток самоствердження потребує узгодженої взаємодії	К. Журба [36], Р. Сойчук [124], М. Фоллет [175]	Партнерство з батьківською громадою,

Продовження табл. 2.6

1	2	3	4
9. Партнерської взаємодії	ЗЗСО, сім'ї, громади та держави	К. Журба [36], Р. Сойчук [124], М. Фоллет [175]	ветеранськими організаціями, органами місцевого самоврядування
10. Інформаційно-психологічної стійкості	В умовах збройної агресії самоствердження включає формування стійкості до ворожих інформаційних маніпуляцій	В. Курило, О. Караман [65], Г. Почепцов [94], І. Бех [6], К. Журба [36]	Системна медіаосвіта; конструювання позитивного образу майбутньої України як стратегічний горизонт

Розроблення критеріально-рівневих характеристик управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді є необхідною умовою проведення педагогічного експерименту та об'єктивного оцінювання його результатів. Без операціоналізованих критеріїв і чітко описаних рівнів неможливо ні зафіксувати вихідний стан управлінської практики, ні встановити факт її розвитку за наслідками формувального впливу.

Методологічне підґрунтя становлять: системний підхід до управління освітою; аксіологічний підхід у педагогіці та управлінні; структурно-функціональний підхід до аналізу виховних систем; теорія партисипативного управління і самооцінювання закладу освіти. Кожен із зазначених підходів вносить у критеріальну систему власний акцент: системний – вимогу охоплення всіх управлінських функцій; аксіологічний – наполягання на ціннісному вимірі; структурно-функціональний – кореляцію з компонентами громадянського самоствердження учнівської молоді; партисипативний – орієнтацію на діалогічний, розвивальний, а не лише контрольний характер оцінювання.

Критерії мають бути об'єктивними, конкретними, вимірюваними та охоплювати всі суттєві сторони досліджуваного явища, фективне самооцінювання закладу освіти спирається на критерії, вироблені спільно учнями, батьками та педагогами і перетворюється на інструмент розвитку, а не лише контролю, тому в даному контексті моніторинг як засіб навчання системи – тобто спрямованого на колективне вдосконалення практики, а не на розподіл відповідальності.

Відбір критеріїв здійснювався відповідно до трьох методологічних вимог. По-перше, критерії мають відображати всі ключові управлінські функції – від ціннісно-мотиваційної до контрольної-оцінювальної, оскільки управлінська діяльність директора ЗЗСО є багатофункціональною і жодна з її функцій не може бути проігнорована. По-друге, вони мають корелювати зі структурними компонентами громадянського самоствердження учнів – когнітивним, ціннісно-ідентифікаційним, діяльнісним та особистісно-рефлексивним, управлінська діяльність є засобом, а не метою, і критерії її ефективності мають вимірюватися через вплив на учня. По-третє, вони мають враховувати специфіку управлінської діяльності в умовах воєнного стану – зокрема необхідність формування інформаційно-психологічної стійкості, налагодження партнерства з ветеранськими організаціями та управління в умовах підвищеної психоемоційної напруженості освітнього середовища.

На цій основі виділено чотири критерії управлінської діяльності керівної команди ЗЗСО: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, організаційно-діяльнісний та результативно-моніторинговий – з наскрізним партисипативним виміром, що пронизує кожен із чотирьох критеріїв.

Ціннісно-мотиваційний критерій відображає ступінь відповідності управлінської стратегії керівної команди закладу загальної середньої освіти ціннісному вектору громадянського самоствердження учнів. Він фіксує, чи є громадянські цінності – патріотизм, відповідальність, суб'єктність, національна гідність – реальними орієнтирами управлінських рішень, а не лише декларативними елементами стратегічних документів.

Як зазначає І. Бех [6], управління виховним процесом є ефективним лише тоді, коли сам керівник є носієм тих цінностей, розвиток яких він намагається забезпечити в учнів. О. Сухомлинська [129] підкреслює, що аксіологічна спрямованість управлінської культури директора є визначальною умовою ціннісного клімату закладу. Відтак ціннісно-мотиваційний критерій охоплює не лише задекларовані пріоритети, а й повсякденну управлінську практику – способи прийняття рішень, норми комунікації, систему відзначення та визнання.

Показники ціннісно-мотиваційного критерію: ціннісна орієнтованість управлінської стратегії та програмних документів ЗЗСО; особиста громадянська позиція та відповідна поведінка членів керівної команди; стан організаційної культури та ціннісного клімату закладу; наявність і дієвість системи мотивування педагогів, батьків та учнів до громадянської активності.

Зв'язок з компонентами громадянського самоствердження здобувачів освіти полягає в тому, що цей критерій найбільш безпосередньо пов'язаний з ціннісно-ідентифікаційним і когнітивним компонентами громадянського самоствердження саме організаційна культура закладу, що транслює громадянські цінності, є середовищем їх інтеріоризації.

Когнітивно-компетентнісний критерій характеризує рівень управлінської компетентності керівної команди ЗЗСО у сфері організації розвитку громадянського самоствердження учнів. Він охоплює як теоретичну обізнаність – розуміння сутності феномену громадянського самоствердження, його структурних компонентів, закономірностей розвитку, – так і практичну здатність до розроблення, реалізації і рефлексивного оцінювання відповідних виховних програм.

Дослідниця Г. Єльнікова [34] визначає управлінську компетентність керівника як інтегральну характеристику, що поєднує систему знань, умінь, ставлень і досвіду, необхідних для ефективного виконання управлінських функцій. В. Маслов [69] наголошує, що некомпетентне управління виховним процесом є більш деструктивним, ніж його відсутність, оскільки імітує діяльність, не продукуючи результату та виокремлює рефлексивну складову компетентності – здатність керівника і педагогічної команди до інформованого самооцінювання як умови безперервного розвитку.

Показники когнітивно-компетентнісного критерію: глибина і системність розуміння керівною командою сутності громадянського самоствердження та механізмів його розвитку; компетентність у розробленні і реалізації цілісних виховних програм; здатність до педагогічної рефлексії і самооцінювання власної управлінської діяльності; обізнаність щодо правових, психолого-педагогічних і організаційних засад виховання в умовах воєнного стану.

Зв'язок з компонентами громадянського самоствердження учнів: цей критерій корелює з когнітивним та особистісно-рефлексивним компонентами громадянського самоствердження учнів: компетентна й рефлексивна управлінська діяльність є умовою розгортання відповідних якостей у вихованців.

Організаційно-діяльнісний компонент є центральним у системі, оскільки відображає реальну управлінську практику, те, що і як керівна команда ЗЗСО фактично робить для розвитку громадянського самоствердження учнів. Він охоплює весь цикл управлінських дій: від стратегічного проєктування – до оперативного регулювання і партисипативної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Партисипативний вимір цього критерію відображає ступінь реального залучення учнів, батьків, педагогів і представників громади до прийняття управлінських рішень у сфері виховання – не декларованого, а фактичного. К. Журба [36] і Р. Сойчук [124] доводять, що партисипативність управління є необхідною умовою суб'єктності вихованця, тобто учень, якого залучають до управлінського діалогу, набуває досвіду громадянської відповідальності.

Показники організаційно-діялісного критерію: якість стратегічного і оперативного планування розвитку громадянського самоствердження; дієвість механізмів партисипативного управління (учнівське самоврядування, батьківські ради, педагогічні ради як діалогічний інститут); повнота і системність реалізації програм громадянського виховання; залучення ветеранів, батьківської громади і представників місцевого самоврядування до виховного процесу.

Зв'язок з компонентами громадянського самоствердження учнів: безпосередній зв'язок з діялісним і особистісно-суб'єктним компонентами ГС: реальні виховні практики є умовою реального суб'єктного досвіду учня.

Результативно-моніторинговий критерій відображає здатність керівної команди ЗЗСО до системного відстеження динаміки розвитку громадянського самоствердження учнів і використання здобутих даних для коригування управлінської стратегії. Він замикає управлінський цикл, перетворюючи моніторинг з формальної процедури звітності на реальний інструмент розвитку.

На думку Г. Єльнікової [34], моніторинг – безперервний процес збору, аналізу та інтерпретації даних про стан освітньої системи з метою прийняття обґрунтованих управлінських рішень» та наголошує, що «ефективний моніторинг передбачає не лише вимірювання, а й колективну інтерпретацію його результатів: коли педагоги, учні і батьки разом аналізують дані, вони набувають спільної відповідальності за результат. М. Фуллан [176] зазначає, що системи, які навчаються, відрізняються від систем, що лише звітують, саме тим, що використовують дані не для розподілу відповідальності, а для спільного пошуку кращих рішень.

Показники результативно-моніторингового критерію: наявність і функціонування системи діагностики рівнів громадянського самоствердження учнів за авторською методикою (когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти); регулярність, повнота й достовірність моніторингових процедур; позитивна динаміка показників громадянського самоствердження учнівської молоді за результатами педагогічного експерименту; реальне використання результатів моніторингу для корекції управлінської стратегії.

Зв'язок з компонентами громадянського самоствердження учнів: цей критерій охоплює всі компоненти громадянського самоствердження учнів через механізм зворотного зв'язку – якість моніторингу визначає здатність управлінської системи своєчасно реагувати на прогалини у формуванні кожного компонента.

Для кожного критерію визначено чотири рівні сформованості управлінської діяльності: початковий (низький), середній (базовий), достатній (розвинений) і високий (системний), що відповідають логіці поступового переходу від фрагментарної, нерефлексивної управлінської практики до цілісної, партисипативної, стратегічно орієнтованої системи управління розвитком громадянського самоствердження учнів.

Ця чотирирівнева шкала узгоджена з рівнями сформованості громадянського самоствердження здобувачів освіти, що дає змогу встановлювати кореляції між якістю управлінської діяльності та реальними результатами виховного процесу, що є умовою валідності педагогічного експерименту.

На ціннісно-мотиваційному рівні він виявляється у спільному з педагогами і батьками формулюванні місії і цінностей закладу. На когнітивно-компетентнісному – у здатності до колективної рефлексії та розподіленого лідерства. На організаційно-діяльнісному – в реальному, а не імітаційному залученні учнів і батьків до прийняття управлінських рішень. На результативно-моніторинговому – у спільній інтерпретації даних діагностики і колективному пошуку рішень.

Як зауважує М. Фуллан [176], закладам, де самооцінювання є колективною відповідальністю, а не директорською привілеєю, притаманний найвищий рівень інституційного розвитку.

Визначення критеріїв, показників та рівневих характеристик управлінської діяльності є необхідною умовою операціоналізації структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, адже без чітких орієнтирів оцінювання будь-яка модель залишається теоретичною конструкцією, відірваною від практики управлінської діяльності.

Виходячи з авторської п'ятикомпонентної структури громадянського самоствердження та логіки структурно-функціональної моделі, критеріально-рівневі характеристики управлінської діяльності розроблено за чотирма взаємопов'язаними критеріями: ціннісно-мотиваційним, що відображає аксіологічну спрямованість управлінської стратегії та організаційної культури закладу; когнітивно-компетентнісним, що характеризує рівень управлінської обізнаності та рефлексивної культури керівної команди; організаційно-діяльнісним, що охоплює якість стратегічного планування, функціонування партисипативних механізмів і партнерської взаємодії з громадою; результативно-моніторинговим, що визначає повноту та системність діагностичного супроводу і зворотного зв'язку між результатами та управлінськими рішеннями.

Для кожного критерію визначено чотири рівні сформованості управлінської діяльності – початковий, середній, достатній та високий, — що утворюють цілісну шкалу оцінювання якості управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді.

Порівняльну характеристику рівневих показників за кожним критерієм систематизовано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Критеріально-рівневі характеристики управлінської діяльності щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО

Критерій / Рівень	Початковий (низький)	Середній (базовий)	Достатній (розвинений)	Високий (системний)
1	2	3	4	5
1. Ціннісно-мотиваційний	Цінності громадянськості у стратегії задекларовані, але не операционалізовані; організаційна культура аксіологічно нейтральна; мотивування педагогів і учнів до громадянської активності відсутнє або ситуативне	Ціннісна орієнтованість стратегії усвідомлена, але реалізується непослідовно; окремі елементи ціннісного середовища присутні; мотивування здійснюється переважно адміністративними засобами	Ціннісно-мотиваційна основа управлінської стратегії чітко сформульована і відображена в документах; організаційна культура цілеспрямовано насичується громадянськими цінностями; застосовуються різноманітні форми мотивування	Громадянські цінності є системотвірними для всієї організаційної культури ЗЗСО; особиста громадянська позиція керівної команди є зразком для учнів і педагогів; мотивування органічно вбудоване в уклад шкільного життя
2. Когнітивно-компетентнісний	Керівна команда має загальні уявлення про ГС, але не володіє системними знаннями про механізми його розвитку; педагогічна рефлексія відсутня або формальна	Найвні знання про окремі аспекти розвитку ГС; компетентність у розробленні виховних програм обмежена; рефлексія здійснюється ситуативно, за результатами окремих заходів	Керівна команда системно орієнтується у психолого-педагогічних і правових засадах розвитку ГС; здатна розробляти і реалізовувати цілісні виховні програми; рефлексія є регулярною	Висока управлінська компетентність у всіх аспектах розвитку ГС; здатність до генерації і адаптації інноваційних підходів; систематична рефлексія і самооцінювання як норма управлінської діяльності

Продовження табл. 2.7

1	2	3	4	5
3. Організаційно-діяльнісний	Стратегічне планування у сфері ГС відсутнє або декларативне; партисипативні механізми не функціонують; виховні заходи епізодичні, не пов'язані між собою; залучення громади мінімальне	Планування виховної роботи здійснюється, але без чіткої орієнтації на розвиток ГС; окремі партисипативні форми присутні; виховні програми реалізуються нерівномірно; партнерство з громадою ситуативне	Стратегічне планування розвитку ГС здійснюється систематично; партисипативні механізми функціонують; виховні програми реалізуються цілісно; налагоджено партнерство з ветеранськими організаціями і батьківською громадою	Цілісна система стратегічного і оперативного управління розвитком ГС; партисипативне управління є нормою; виховні програми охоплюють усі ступені навчання; глибока інтеграція ЗЗСО в соціальний і громадянський контекст громади
4. Результативно-моніторинговий	Моніторинг ГС учнів відсутній або зводиться до формального збору даних; результати діагностики не використовуються для корекції управлінської діяльності	Окремі діагностичні процедури присутні, але не є системними; результати фіксуються, проте їхній вплив на управлінські рішення обмежений; зворотний зв'язок нерегулярний	Система моніторингу ГС функціонує регулярно; дані діагностики системно враховуються у плануванні; зворотний зв'язок між результатами і управлінськими рішеннями налагоджений	Комплексна, багатоінструментальна система моніторингу ГС; результати використовуються для стратегічного коригування і розвитку закладу; дані є основою для звітності перед освітньою громадою та органами управління

Джерело: розроблено автором

Складна, інтегративна структура громадянського самоствердження актуалізує застосування критеріального підходу до його оцінювання, а науково обґрунтована діагностика цього утворення передбачає виокремлення базових критеріїв, параметризація яких здійснюється за допомогою системи взаємопов'язаних показників та критеріальних рівнів.

Для забезпечення повноти і практичної застосовності критеріально-рівневої системи узагальнено зв'язки між критеріями, їхніми показниками, відповідними компонентами громадянського самоствердження учнів та джерелами обґрунтування в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Критерії та показники оцінювання управлінської діяльності в ЗЗСО щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді

№ з/п	Критерій	Показники	Зв'язок з компонентами ГС учнів	Дослідники
1	2	3	4	5
1	Ціннісно-мотиваційний	1) ціннісна орієнтованість управлінської стратегії; 2) особиста громадянська позиція керівної команди; 3) стан організаційної культури та ціннісного клімату; 4) мотивування учасників ОП до громадянської активності	Когнітивний та ціннісно-ідентифікаційний компоненти ГС	І. Бех [6], О. Сухомлинська [129], К. Журба [37]
2	Когнітивно-компетентнісний	1) глибина розуміння сутності громадянського самоствердження та механізмів його розвитку; 2) компетентність у розробленні та реалізації виховних програм; 3) здатність до педагогічної рефлексії та самооцінки; 4) обізнаність щодо правових, психолого-педагогічних засад	Когнітивний та особистісно-рефлексивний компоненти ГС	Г. Єльнікова [34], В. Маслов [69]
3	Організаційно-діяльнісний	1) якість стратегічного й оперативного планування; 2) дієвість механізмів партисипативного управління;	Діяльнісний та особистісно-суб'єктний компоненти ГС	М. Боришевський [11], М. Fullan [176]

Продовження табл. 2.8

1	2	3	4	5
	Організаційно-діяльнісний	3) реалізація програм громадянського виховання у практиці; 4) залучення ветеранів, батьків, громади до виховного процесу	Діяльнісний та особистісно-суб'єктний компоненти ГС	М. Боришевський [11], М. Fullan [176]
4	Результативно-моніторинговий	1) наявність системи діагностики рівнів ГС учнів; 2) регулярність і достовірність моніторингу; 3) динаміка показників ГС за результатами педексперименту; 4) використання результатів для корекції управлінської стратегії	Усі компоненти ГС – через зворотний зв'язок	Г. Єльнікова [34], М. Fullan [176]

Джерело: розроблено автором

Таким чином, розроблена критеріально-рівнева система є операціоналізованим інструментом вимірювання ефективності управлінської діяльності ЗЗСО щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді. Її використання в педагогічному експерименті дасть змогу: здійснити констатувальний зріз стану управлінської практики у контрольних і експериментальних групах; зафіксувати динаміку змін після формувального етапу; забезпечити достовірність порівняння результатів ЕГ і КГ. Системний, аксіологічно насичений характер критеріальної системи відповідає вимогам валідності, надійності та практичної значущості педагогічного дослідження.

На основі визначених критеріїв виокремлено *три рівні управлінської діяльності директора ЗЗСО* щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді: *репродуктивний (низький), конструктивний (середній) та творчий (високий)*. Логіка трирівневої диференціації відображає якісно різні стани управлінської діяльності і є усталеною в педагогічній науці.

Репродуктивний рівень характеризується ситуативністю та реактивністю управлінської діяльності: директор здійснює роботу з національно-патріотичного

виховання переважно під впливом зовнішніх вимог, без сформованої особистої переконаності. К. Журба [36] застерігає, що «без стратегічного бачення управління стає хаотичним, фрагментарним». Планування носить формальний характер, педагогічний колектив не об'єднаний спільним баченням, моніторинг фрагментарний, рішення приймаються інтуїтивно без діагностичного підґрунтя.

Конструктивний рівень відображає більш зрілу та цілеспрямовану управлінську позицію. Керівник усвідомлює значущість розвитку громадянського самоствердження і виявляє стійкий особистісний інтерес, хоча транслює свою позицію ще не завжди системно. Завдання відображені в концепції та річному плані, планування є системним, однак стратегічна перспектива може бути недостатньо розробленою, такий рівень як перехідний: «завершення одного управлінського циклу стає початком наступного на більш високому рівні». Елементи партисипативного управління присутні, проте залучення учнів залишається недостатнім.

Творчий рівень відповідає зрілій, системній та ціннісно вмотивованій управлінській моделі. Керівник є переконаним носієм і провідником цінностей громадянського самоствердження, справжнім моральним лідером, який власним прикладом надихає педагогів, учнів та батьків. І. Бех [6] підкреслює, що «переживання трагічних подій може стати потужним поштовхом до поглиблення громадянської ідентичності, якщо керівник забезпечить педагогічно виважений супровід цього процесу».

Стратегічне планування орієнтоване на формування цілісної виховної системи; партнерство з ветеранськими організаціями та родинами захисників — стабільне і змістовне; партисипативне управління реалізується повноцінно: педагоги, учні та батьки є рівноправними суб'єктами планування, реалізації та самооцінювання, «оцінювання, у яке залучені самі стейкхолдери, перетворює школу на ту, що говорить сама за себе» — саме такою є школа на творчому рівні. Розгорнуту рівневу характеристику за всіма критеріями систематизовано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Критеріально-рівневі характеристики
управлінської діяльності керівника ЗЗСО**

Критерій	Репродуктивний (низький)	Конструктивний (середній)	Творчий (високий)
Ціннісно-мотиваційний	Ситуативна, зовнішньо мотивована активність;	Стійкий інтерес;	Глибока ціннісна переконаність;
	НПВ – під тиском вимог;	прагнення мотивувати колектив – ще несистематично;	директор – визнаний ціннісний лідер;
	відсутня сформована позиція	позиція сформована, але не завжди транслюється	надихає педагогів, учнів, батьків особистим прикладом
Когнітивно-компетентнісний	Поверхові знання нормативної бази;	Знає законодавство та основні підходи;	Системні глибокі знання;
	не орієнтується у сучасних дослідженнях	обізнаний(-а) з деякими розробками; компетентність потребує поглиблення	творчо застосовує концепції І. Беха, К. Журби до умов конкретного закладу
Організаційно-діяльнісний	Формальне планування без стратегії;	Системне планування;	Стратегічна виховна система;
	виховна робота – окремі заходи;	часткова координація педагогів і батьків;	потужна координація всіх суб'єктів;
	координація і партисипація відсутні	елементи партисипативної взаємодії	партнерство з ветеранами; повноцінне партисипативне управління
Результативно-моніторинговий	Діагностика фрагментарна або відсутня;	Діагностика проводиться;	Системний моніторинг з чіткими індикаторами;
	рішення інтуїтивні;	корекція здійснюється, але несистематично;	рішення ґрунтуються на аналізі даних;
	самооцінювання відсутнє	окремі елементи партисипативного самооцінювання	залучені всі суб'єкти
Загальний бал (max 80)	20–39 балів	40–59 балів	60–80 балів

Джерело: розроблено автором

Підсумовуючи результати теоретико-методологічного аналізу, здійсненого в межах цього підрозділу, можна сформулювати такі висновки.

По-перше, управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти є складним багатовимірним

феноменом, що потребує інтегрованого методологічного підґрунтя. Жоден із розглянутих наукових підходів – системний, партисипативний, синергетичний, аксіологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний та суб'єктний не є самодостатнім, натомість їхня ієрархічно впорядкована сукупність утворює цілісну методологічну систему, здатну охопити всі виміри досліджуваного феномену, від ціннісно-смыслового до операційно-діяльнісного.

По-друге, критеріально-рівнева система оцінювання управлінської діяльності директора закладу загальної середньої освіти, побудована за чотирма критеріями – ціннісно-мотиваційним, когнітивно-компетентнісним, організаційно-діяльнісним та результативно-моніторинговим, — забезпечує повноту охоплення всіх сутнісних аспектів управлінської діяльності в досліджуваній сфері. Трирівнева шкала – репродуктивний, конструктивний та творчий рівні, дає змогу здійснювати диференційовану діагностику і водночас визначати конкретний вектор розвитку управлінської компетентності керівника.

По-третє, комплексний діагностичний інструментарій, що включає три взаємопов'язані анкети та матрицю критеріально-рівневого оцінювання із загальним балом від 20 до 80, забезпечує тристороннє вимірювання управлінської діяльності з позицій керівника, педагогів та учнівської молоді. Саме така комплексність є принципово важливою, оскільки відповідає сутності партисипативного підходу: кожен суб'єкт освітнього процесу є не лише об'єктом педагогічного впливу, а й рівноправним учасником оцінювання якості виховної системи закладу.

По-четверте, розроблена трирівнева характеристика управлінської діяльності засвідчує, що творчий рівень управління, характеризується не лише системністю стратегічного планування та повнотою моніторингу, а й глибокою ціннісною переконаністю керівника, його здатністю виступати визнаним ціннісним лідером, що надихає педагогів, учнів і батьків особистим прикладом громадянської позиції.

Це підтверджує теоретичне положення дослідження про те, що управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді є не лише організаційно-технологічним, а й особистісно-лідерським феноменом.

По-п'яте, запропонований діагностичний пакет є науково обґрунтованим інструментарієм для проведення констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту і забезпечує методологічну завершеність підрозділу на технологічному рівні: від наукових підходів і принципів через комплекс методів до чотирикритеріальної системи діагностики та трирівневої характеристики управлінської діяльності керівника ЗЗСО.

Це дає підстави стверджувати, що здійснений методологічний аналізу складників системи управління є достатнім для обґрунтування структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

2.2 Обґрунтування структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

У сучасній педагогічній науці моделювання розглядається як один із найбільш ефективних методів дослідження освітніх процесів, що забезпечує інтеграцію теоретичних і практичних знань та дозволяє прогнозувати результати педагогічної діяльності. Використання педагогічного моделювання сприяє не лише вдосконаленню змісту освітнього процесу, а й підвищенню ефективності управління ним, створенню цілісної системи організації навчально-виховної діяльності та визначенню механізмів розвитку особистості здобувача освіти.

Поняття «модель» у науковий обіг увели німецькі філософи і математики, які трактували її як форму отримання знань про навколишній світ та інформаційний еквівалент досліджуваного об'єкта. У сучасному науковому розумінні модель визначається як умовне або схематичне відображення певного об'єкта, процесу чи явища, що дає змогу досліджувати його структуру, функції та закономірності розвитку, а моделювання забезпечує перехід від емпіричного рівня пізнання до теоретичного осмислення педагогічних явищ та дозволяє коригувати теоретичні положення у процесі експериментальної діяльності.

На думку В. Кременя [54], модель є уявною або матеріально реалізованою системою, яка відображає соціальний чи природний об'єкт та виступає джерелом отримання нової інформації про нього.

Педагогічне моделювання це – опосередковане теоретичне або практичне дослідження педагогічного об'єкта за допомогою спеціально створеної системи, яка перебуває у відповідності до об'єкта пізнання та здатна заміщувати його у процесі дослідження. Такий підхід дозволяє отримати нову інформацію про педагогічний процес, структуру, закономірності та механізми функціонування.

При розробленні структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти доцільно враховувати підхід, який виокремлює основні етапи моделювання, а саме: визначення складу елементів моделі, встановлення зв'язків між ними, характеристику окремих компонентів і моделі загалом, окреслення рівнів розвитку та механізмів функціонування системи. З огляду на це педагогічна модель розглядається як відкрита та динамічна система, що функціонує під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників освітнього середовища.

Зовнішні чинники ефективності педагогічної моделі охоплюють соціокультурні, правові, економічні та інноваційні процеси, які визначають сучасний розвиток освіти. Внутрішні чинники пов'язані зі змістом освіти, формами організації освітнього процесу, методами, засобами та педагогічними умовами формування особистості здобувача освіти. Саме взаємодія цих чинників забезпечує цілісність та результативність функціонування педагогічної системи.

Аналіз наукових підходів до педагогічного моделювання засвідчив наявність різних концепцій побудови педагогічних моделей. Моделювання педагогічної діяльності передбачає теоретичне структурування реальної педагогічної системи на взаємопов'язані елементи, взаємодія яких забезпечує цілісність освітнього процесу. У цьому контексті педагогічна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді повинна відображати системну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та бути спрямованою на

формування громадянської свідомості, соціальної відповідальності, правової культури, активної життєвої позиції та готовності учнів до суспільної діяльності.

Таким чином, структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти має розглядатися як цілісна система взаємопов'язаних компонентів, що включає мету, принципи, педагогічні умови, форми, методи, засоби та очікувані результати управлінської діяльності. Основною функцією такої моделі є організація дослідно-експериментальної роботи, забезпечення ефективного управління освітнім процесом та підвищення рівня розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

Моделювання в освіті є одним із важливих напрямів сучасної педагогічної та управлінської науки, що пов'язаний із цілеспрямованим моделюванням, прогнозуванням і конструюванням освітніх систем, процесів, технологій та умов розвитку особистості. У сучасному науковому дискурсі моделювання розглядається як особливий вид професійної діяльності, спрямований на створення нових або вдосконалення наявних освітніх систем відповідно до суспільних потреб, стратегічних цілей освіти та запитів особистості.

У педагогічній науці поняття «проектування» трактується як процес науково обґрунтованого створення моделі майбутнього педагогічного або управлінського об'єкта, визначення шляхів його реалізації, прогнозування результатів та організації умов ефективного функціонування. Проектування в освіті передбачає не лише розроблення певної педагогічної конструкції, а й цілісне бачення розвитку освітнього середовища, прогнозування результатів освітньої діяльності та визначення механізмів їх досягнення.

Педагогічне проектування – процес створення педагогічних систем, орієнтованих на гарантоване досягнення запланованих результатів навчання та виховання, створення інноваційних освітніх систем та технологій, спрямованих на вдосконалення освітнього середовища й забезпечення розвитку особистості. Сучасне освітнє проектування повинно бути орієнтоване на створення умов для самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, ціннісної сфери та

суб'єктності. Надзвичайної важливості набуває системний підхід до організації освітнього процесу та необхідності наукового обґрунтування всіх компонентів педагогічної діяльності, в даному аспекті педагогічне проєктування є важливим інструментом гуманізації освіти та розвитку особистості..

В. Маслов [69] визначає проєктування як процес моделювання майбутнього стану освітньої системи та обґрунтування шляхів її розвитку. Науковець підкреслює, що проєктування в управлінні освітою має забезпечувати системність управлінських рішень, прогнозування результатів та створення умов для ефективного функціонування закладу освіти. Є. Хриков [143] акцентує увагу на тому, що проєктування в освіті є важливим механізмом інноваційного розвитку закладу освіти та передбачає створення цілісних моделей освітньої діяльності, орієнтованих на досягнення стратегічних цілей розвитку освіти. Г. Єльнікова [34] є однією з провідних українських науковиць у галузі адаптивного управління, педагогічного проєктування та моделювання освітніх систем, її наукові праці присвячені проблемам управління розвитком закладів загальної середньої освіти, проєктуванню управлінських систем, кваліметричному моделюванню та створенню адаптивного освітнього середовища.

Г. Єльнікова [34] розглядає проєктування в освіті як цілеспрямований процес моделювання майбутнього стану освітньої системи, визначення стратегічних цілей її розвитку, прогнозування результатів та створення механізмів ефективного управління освітніми процесами. Науковиця підкреслює, що проєктування є невід'ємною складовою інноваційного управління закладом освіти, оскільки забезпечує системність, цілісність і результативність управлінської діяльності. Особливого значення у наукових працях Г. Єльнікової [34] набуває поняття адаптивного управління, яке дослідниця визначає як процес гнучкого реагування освітньої системи на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища, потреби особистості та суспільства.

У сучасному науковому дискурсі моделювання розглядається як необхідна складова інноваційної діяльності закладу освіти, що забезпечує проєктування освітнього середовища, прогнозування результатів розвитку особистості та

створення ефективних механізмів управління освітніми процесами. У контексті нашого дослідження проектування виступає важливим інструментом розроблення структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, оскільки дозволяє забезпечити цілісність, системність, наукову обґрунтованість та результативність управлінського впливу на процес формування громадянсько зрілої особистості в закладі освіти.

Як наголошує Г. Єльнікова [34], «модель управління розвитком закладу є науково обґрунтованою лише тоді, коли її архітектура є відповіддю на реальні управлінські дефіцити, виявлені в ході діагностики, а не абстрактною схемою».

Моделювання як метод наукового пізнання дозволяє досліджувати складний об'єкт через побудову його спрощеного аналога, що зберігає суттєві властивості оригіналу. В. Маслов [69] розкриває три функції педагогічної моделі: гносеологічну (пізнавальну), прогностичну та інструментальну, що забезпечують її ефективність як засобу управлінського проектування. О. Мармаза [68] наголошує, що «конструювання моделі управлінської діяльності керівника закладу освіти є необхідною умовою системного перетворення освітньої організації: воно дозволяє визначити стратегічні орієнтири, конкретизувати цілі, упорядкувати управлінські дії та передбачити очікувані результати».

Логічним завершенням теоретико-методологічного осмислення досліджуваного феномену є розроблення структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, яка інтегрує концептуальні положення, методологічні підходи та організаційно-педагогічні умови в єдину взаємозумовлену систему.

Розроблена модель є структурно-функціональною, що зумовлено специфікою предмета дослідження: управління як діяльність передбачає не лише чітку структурну організацію складових системи, але й визначення функціонального навантаження кожного її компонента та характеру взаємозв'язків між ними. Структурний аспект моделі відображає її архітектоніку – внутрішню будову та ієрархічну організацію блоків; функціональний аспект розкриває

динаміку управлінського процесу, механізми взаємодії суб'єктів та умови досягнення прогнозованого результату.

Модель побудована з дотриманням таких методологічних вимог, як цілісність, системність, відповідність меті дослідження, відтворюваність в умовах реального освітнього середовища та верифікованість через педагогічний експеримент. Вона охоплює шість структурно-функціональних блоків, кожен з яких виконує самостійну роль у загальній логіці управлінського забезпечення розвитку громадянського самоствердження учнів, водночас перебуваючи у нерозривному зв'язку з іншими компонентами системи.

Специфіка запропонованої структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді визначається особливостями динамічної зміни об'єкта управління. На відміну від управління навчальними досягненнями, де результат здебільшого піддається кількісному вимірюванню, управління розвитком громадянського самоствердження спрямоване на формування складних інтегративних особистісних утворень – громадянської ідентичності, ціннісних орієнтацій, суб'єктної позиції, готовності до суспільно значущої діяльності та відповідального громадянського вибору. Саме тому ефективність такого управління не може визначатися лише рівнем засвоєння знань, а потребує врахування внутрішніх мотиваційних, діяльнісних та рефлексивних характеристик особистості.

Теоретико-методологічним підґрунтям моделі виступають системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, середовищний, гуманістичний, суб'єкт-суб'єктний та партисипативний підходи, а також деколоніальний підхід – принципово новий для вітчизняної педагогічної думки вимір, що набув особливої ваги в умовах повномасштабної збройної агресії. Кожен із підходів вносить у модель власний методологічний акцент і забезпечує системну повноту охоплення досліджуваного феномену.

На основі аналізу наукових джерел та з урахуванням специфіки управлінської діяльності в ЗЗСО розроблено структурно-функціональну модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, яка

охоплює шість взаємопов'язаних блоків: *концептуально-цільовий, теоретико-методологічний, суб'єктно-управлінський, змістово-технологічний, організаційно-педагогічний та діагностико-результативний*. Системний характер моделі забезпечується не лише наявністю зазначених блоків, але й характером зв'язків між ними: кожен блок виконує відповідну функцію і водночас є умовою ефективного функціонування інших. *Структурна складова* моделі відображає сукупність елементів системи та зв'язків між ними, тобто її внутрішню архітектуру. Структура забезпечує цілісність та стабільність системи, визначає ієрархічні відносини між її компонентами.

Функціональна складова моделі розкриває динамічний аспект системи – способи і механізми реалізації управлінських дій для досягнення поставленої мети. Функції управління (прогностична, організаційна, координаційна, мотиваційна, контрольно-аналітична) утворюють операційну основу моделі.

Таким чином, *структурно-функціональна модель* – це не статична схема, а динамічна конструкція, в якій структура і функції перебувають у діалектичній єдності: структура визначає можливий діапазон функцій, а функції підтримують і розвивають структуру.

Структурно-функціональна модель виконує такі наукові функції: *описову* – систематизує уявлення про процес управління розвитком громадянського самоствердження; *пояснювальну* – розкриває причинно-наслідкові зв'язки між управлінськими діями та їх результатами; *прогностичну* – дозволяє передбачати можливі результати впровадження управлінських стратегій; *нормативну* – задає орієнтири для практичної управлінської діяльності керівника ЗЗСО; *трансформаційну* – забезпечує перехід системи від наявного стану до якісно нового рівня розвитку громадянського самоствердження учнів.

Узагальнену характеристику блоків подано в таблиці 2.10, а далі – розгорнутий опис кожного з них.

Концептуально-цільовий блок виконує функцію системоутворювального ядра всієї моделі, задаючи її телеологічне підґрунтя. Стратегічною метою визначено системне управлінське забезпечення розвитку громадянського самоствердження

учнів у ЗЗСО. Завдання моделі структуровані навколо п'яти ключових векторів: формування громадянської ідентичності, розвитку суб'єктності, виховання лідерства, зміцнення інформаційної стійкості та забезпечення наступності між рівнями освіти. Ці завдання відображають багатовимірність феномену громадянського самоствердження і засвідчують, що модель орієнтована не на окремий аспект громадянського виховання, а на його інтегральний розвиток в управлінській площині, виховання в усі сфери шкільного життя.

Таблиця 2.10

Структура та функції блоків моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО

№ з/п	Блок моделі	Основний зміст	Виконувана функція
1	Концептуально-цільовий	Мета, завдання, стратегічні орієнтири, соціальне замовлення	Визначає вектор і кінцевий результат управлінської діяльності
2	Теоретико-методологічний	Наукові підходи, принципи, законодавче підґрунтя	Забезпечує науковість і обґрунтованість моделі
3	Суб'єктно-управлінський	Суб'єкти управління, управлінські функції, партисипативна взаємодія	Визначає хто і як здійснює управлінський вплив
4	Змістово-технологічний	Напрями, форми, методи, технології, проєкти	Наповнює управлінський процес конкретним педагогічним змістом
5	Організаційно-педагогічний	Умови, середовище, педагогічне партнерство, підвищення кваліфікації	Формує сприятливе середовище для реалізації моделі
6	Діагностико-результативний	Критерії, показники, рівні ГС, моніторинг, результат	Забезпечує вимірювання і оцінювання ефективності моделі

Джерело: розроблено автором

Стратегічні завдання моделі: (1) формування громадянської свідомості, національної ідентичності та системи демократичних цінностей; (2) розвиток громадянської суб'єктності як здатності до усвідомленого вибору і відповідальної дії; (3) забезпечення умов для реальної, а не декларативної участі учнів у суспільному житті; (4) формування лідерських якостей і здатності до ініціювання

громадянських практик; (5) розвиток інформаційно-психологічної стійкості в умовах збройної агресії; (6) забезпечення наступності громадянського виховання між ступенями освіти.

Соціальне замовлення, що детермінує цільовий блок, формується на трьох рівнях: державному – Конституція України [52], Закон України «Про освіту» [96], Закон «Про повну загальну середню освіту» [97], Стратегія національно-патріотичного виховання [110], Концепція НУШ [77]; суспільному – запит на формування активного громадянина в умовах збройного конфлікту і повоєнного відновлення; інституційному – освітня програма і виховна концепція конкретного закладу загальної середньої освіти.

Г. Єльнікова [34] наголошує, що «цільовий компонент є системоутвірним для будь-якої моделі управління: розмитість мети породжує розмитість усіх інших компонентів», тому чіткість і операціоналізованість мети концептуально-цільового блоку є необхідною умовою ефективності всієї моделі.

Теоретико-методологічний блок формує наукове підґрунтя моделі та визначає її концептуальну архітектуру. Методологічну основу становить розширена система підходів у форматі «9+1»: системний, аксіологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, середовищний, гуманістичний, суб'єкт-суб'єктний, партисипативний і деколоніальний підходи. Введення деколоніального підходу є принципово важливим в контексті сучасного українського освітнього дискурсу, оскільки відображає потребу в осмисленні національної ідентичності, звільненні від культурно-освітніх залежностей і утвердженні суверенної суб'єктності українського учня. Принципова база охоплює 10 принципів, згрупованих у три тематичні групи, а законодавча основа моделі спирається на Конституцію України [52], Закон України «Про освіту» [96] та Концепцію НУШ [77], що забезпечує її нормативну легітимність. Принципи особистісно-ціннісного виміру (суб'єктності, ціннісного пріоритету, вікової відповідності, національно-культурної ідентичності), організаційно-управлінські (діяльнісної основи, системності, середовищної зумовленості, безперервності) та партнерсько-стратегічні (партнерської взаємодії, інформаційно-психологічної стійкості).

В умовах воєнного стану теоретико-методологічний блок доповнений нормативно-правовими актами у сфері інформаційної безпеки та психологічного захисту усіх учасників освітнього процесу.

Суб'єктно-управлінський блок розкриває суб'єктну архітектуру управлінського процесу та функціональну структуру управлінської діяльності. Суб'єктами управління визначено керівника, заступників, класних керівників, педагогів, учнів, батьків, громаду та ветеранів. Принциповим є включення до суб'єктного складу самих учнів, батьків і ветеранів, що реалізує ідею партисипативного управління та горизонтальних партнерських відносин. Управлінські функції представлені семиелементною системою: аналітична, мотиваційна, організаційна, прогностична, комунікативна, моніторингова та корекційна.

Ця система виходить за межі класичної чотирифункціональної управлінської моделі й збагачує її компонентами, критично важливими для освітнього середовища: мотиваційною (що враховує суб'єктивний вимір учасників процесу) та прогностичною (що орієнтує управлінські дії на випередження).

Управлінські функції реалізуються через сім взаємозв'язаних механізмів. *Аналітико-діагностична* – визначення рівня сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО, виявлення проблем, потреб та освітніх запитів учнів; формує інформаційну основу для стратегічного планування. *Мотиваційно-цільова* – формування позитивної мотивації педагогічного колективу, батьків і учнів до громадянської активності та участі у виховних програмах; подолання апатії та зовнішнього формалізму. *Організаційно-координаційна* – забезпечення взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, координація виховної діяльності, налагодження зовнішніх партнерств із громадою і ветеранськими організаціями. *Прогностична* — визначення перспектив розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді і прогнозування результатів реалізації моделі; стратегічне проєктування виховної системи на весь освітній цикл. *Комунікативна* – розвиток партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, формування сприятливого соціально-психологічного клімату, подолання деструктивних комунікативних патернів. *Моніторингова* –

систематичне відстеження результативності управління розвитком громадянське самоствердження учнівської молоді на основі кваліметричних моделей і критеріально-рівневих характеристик. *Корекційно-регулятивна* – своєчасне коригування управлінських рішень відповідно до результатів моніторингу; забезпечення зворотного зв'язку і «навчання системи».

Особлива роль у реалізації блоку належить керівнику ЗЗСО як стратегічному суб'єкту та «архітектору середовища»: він відповідає за координацію педагогічного колективу, демократичний стиль управління, підтримку громадянських ініціатив, організацію партнерської взаємодії і формування ціннісного клімату закладу.

Змістово-технологічний блок є операційним ядром моделі, що визначає змістові напрями діяльності, технологічний інструментарій та проєктні рішення.

Основні напрями діяльності: (1) громадянське та національно-патріотичне виховання як наскрізний вектор усього освітнього процесу, а не окремий «захід»; (2) розвиток учнівського самоврядування як школи реальної громадянської відповідальності; (3) волонтерська та благодійна діяльність на підтримку захисників України; (4) соціальне проєктування у форматі сервіс-лернінгу; (5) громадянські практики і партнерські проєкти з місцевою громадою; (6) медіаграмотність і формування критичного мислення як захист від ворожих наративів та маніпуляцій.

Технологічний арсенал моделі: інтерактивні технології (дебати, дискусійні платформи, сократичний діалог); тренінгові технології (тренінги громадянської ідентичності, лідерські тренінги); проєктні технології (соціальні і громадянські проєкти); фасилітаційні технології (world café, open space, SWOT-аналіз); кейс-технології (аналіз реальних громадянських ситуацій); технології громадянської участі (референдуми самоврядування, форуми громадян); педагогіка партнерства.

Програмний вимір блоку представлений авторськими освітніми проєктами, розробленими в межах дослідження: «Вартові України» – проєкт взаємодії з ветеранами Збройних Сил України і родинами загиблих захисників; «Орбіта громадянськості» – дидактична гра для формування громадянської ідентичності учнів підліткового віку; навчальна програма для галузевого гуртка «Школа

громадянської мужності» – унікальна авторська програма для розвитку громадянської самосвідомості учнівської молоді ЗЗСО

В умовах воєнного стану змістово-технологічний блок збагачений компонентами психологічного захисту (заняття з формування психологічної стійкості), увіковічення пам'яті (меморіальні ініціативи, уроки пам'яті), підтримки сімей військовослужбовців та формування образу майбутньої України як позитивного стратегічного горизонту.

Організаційно-педагогічний блок визначає сукупність умов, необхідних для ефективної реалізації моделі і є відповіддю на питання «за яких умов?» та відображає відповідальність директора за якість освітнього середовища, нами виокремлено Виокремлено таких п'ять груп організаційно-педагогічних умов.

Умови середовищного характеру: створення громадянсько орієнтованого освітнього середовища – символічного (шкільна символіка, меморіали, простір пам'яті), комунікативного (норми партнерської взаємодії), організаційного (учнівське самоврядування як реальний інститут).

Умови управлінського характеру: демократичний (партисипативний) стиль управління; стратегічне планування виховної роботи з горизонтом на весь освітній цикл; розподілене лідерство; прозорість управлінських рішень і публічна звітність, умови кадрового характеру: підвищення готовності педагогічних працівників до реалізації громадянського виховання (через методичні семінари, тренінги, обмін досвідом); формування у педагогів особистої громадянської позиції як зразка для учнів, умови партнерського характеру: налагодження стійкого партнерства із сім'ями учнів, ветеранськими організаціями, органами місцевого самоврядування, ЗВО; залучення представників громади до виховних заходів, умови інформаційно-ресурсного характеру: забезпечення педагогічного колективу методичними матеріалами, доступом до платформ громадянської освіти (Prometheus, EdEra, DOSVID), інноваційними виховними технологіями.

Діагностико-результативний блок замикає управлінський цикл моделі, забезпечуючи вимірювання, оцінювання і корекцію процесу розвитку

громадянського самоствердження учнівської молоді. Він є відповіддю на питання «які результати і як їх вимірювати?».

Критерії сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді (п'ять): *когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний* – операціоналізовані через кваліметричні моделі (обгрунтовані в цьому підрозділі). Для кожного критерію визначено чотири рівні — *початковий, середній, достатній, високий* – і розраховано інтегральний показник громадянського самоствердження за формулою зваженого середнього.

Критерії управлінської діяльності (чотири): *ціннісно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, організаційно-діяльнісний та результативно-моніторинговий* з наскрізним виміром.

Система моніторингу передбачає три етапи: констатувальний зріз (визначення вихідного рівня громадянського самоствердження учнів і якості управлінської практики), проміжне відстеження (поточна діагностика в ході формувального впливу), підсумковий зріз (фіксація динаміки і обчислення ефекту формувального впливу). Статистична обробка результатів: t-критерій Стюдента для незалежних вибірок, d-критерій Коена.

Очікуваний результат реалізації моделі – сформована особистість учня-громадянина, здатного до активної і відповідальної участі в громадянському житті; усвідомлення і відстоювання національної ідентичності; суб'єктного самоствердження у соціальних практиках; критичного сприйняття інформаційних загроз; лідерства і ініціювання громадянських змін.

Інноваційність моделі полягає у комплексному поєднанні управлінських, психолого-педагогічних та соціальних механізмів, що дозволяє подолати характерну для попередніх підходів фрагментарність — коли виховні впливи здійснювалися або лише на рівні навчального процесу, або лише через позаурочну діяльність, або виключно через адміністративні механізми, без урахування їхньої системної взаємозумовленості. Включення деколоніального підходу як самостійного методологічного виміру є принципово новим кроком у вітчизняній педагогічній науці: він дозволяє усвідомити, що певні стереотипи громадянської

пасивності, залежності від зовнішнього авторитету і недовіри до власних суспільних інституцій є не природними рисами, а наслідком тривалого колоніального пригнічення, що потребує цілеспрямованої деколонізації свідомості як умови справжнього громадянського самоствердження.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, здійснене в попередніх підрозділах, створює підґрунтя для розроблення авторської структурно-функціональної моделі, що є центральним науковим результатом дослідження. Модель синтезує теоретичні здобутки у цілісну систему управлінської діяльності, операціоналізує їх у конкретні механізми педагогічного впливу та визначає діагностичний інструментарій для відстеження результатів.

Структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти є цілісною ієрархічно впорядкованою системою, що охоплює шість взаємопов'язаних і взаємозумовлених блоків, об'єднаних наскрізним партисипативним виміром та механізмом зворотного зв'язку і корекції зображена на рисунку 2.1.

Введення принципу інформаційно-психологічної стійкості як відповіді на виклики гібридної війни відображає реалії, в яких функціонує сучасна українська школа: в умовах, коли свідомість учнів є полем інформаційного протистояння, виховання стійкої громадянської ідентичності є одночасно педагогічним і безпековим завданням.

Структурно-функціональна модель зображена на рисунку 2.1.

Партисипативний характер усіх управлінських функцій відрізняє авторську модель від традиційних ієрархічних підходів до управління вихованням: кожне управлінське рішення – від стратегічного планування до оперативного коригування – передбачає реальну участь педагогів, учнів і батьків, що само по собі є практикою демократичної культури.

Кваліметрична операціоналізація результатів забезпечує верифікованість ефектів виховного впливу: на відміну від моделей, що обмежуються декларативним описом очікуваних результатів, авторська модель містить чітку систему критеріїв,

показників і рівнів сформованості громадянського самоствердження, що дозволяє об'єктивно вимірювати динаміку розвитку досліджуваного феномену і доказово обґрунтовувати ефективність управлінських рішень.

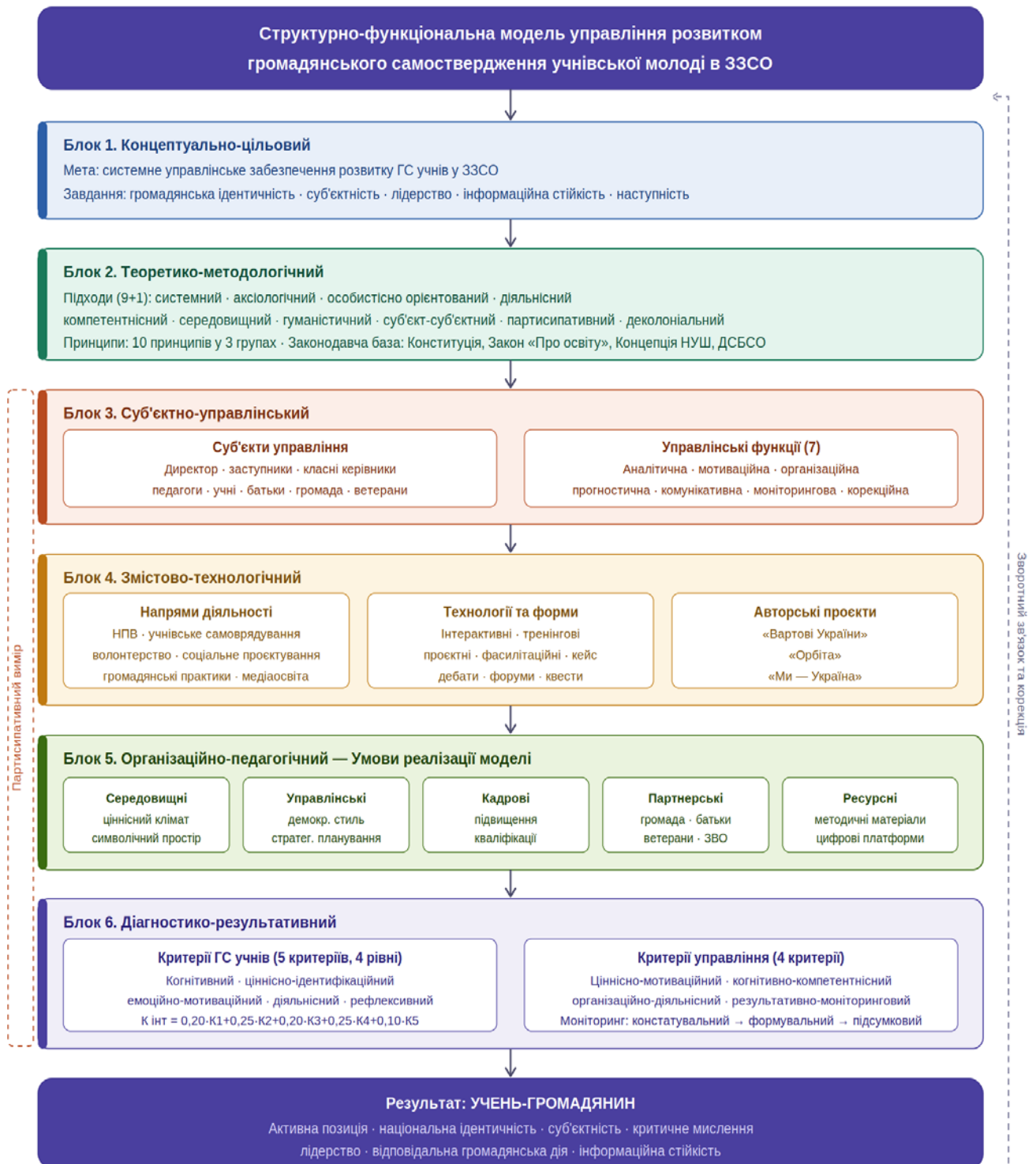


Рис. 2.1 Структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО

Джерело: розроблено автором

Таким чином, *структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти забезпечує цілісність, системність і результативність управлінського впливу на процес формування громадянсько зрілої особистості та створює підґрунтя для ефективної організації громадянсько орієнтованого освітнього середовища в сучасному закладі освіти.*

На нашу думку, ефективне управління розвитком освітньої системи можливе лише за умов постійного прогнозування, моделювання та корекції управлінських рішень відповідно до результатів моніторингу освітньої діяльності.

У контексті педагогічного моделювання можемо зазначити, що будь-яка управлінська модель повинна мати чітко визначену структуру, систему взаємопов'язаних компонентів, критерії результативності та механізми реалізації, тому доцільно врахувати переконання вітчизняної дослідниці Г. Єльнікової щодо важливості кваліметричного підходу до рівнів громадянського самоствердження учнівської молоді.

У дослідженні використано кваліметричне вимірювання як методологічний інструмент якісного оцінювання результативності впровадження структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

У процесі дослідження розроблено дворівневу кваліметричну модель (рівень критеріїв) та субкваліметричні моделі (рівні показників), що утворюють параметри для діагностики рівня розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді та оцінювання результативності впровадження структурно-функціональної моделі управління громадянським самоствердження учнівської молоді в закладі освіти.

Кваліметрична модель оцінювання рівня розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді громадянського самоствердження будується на п'яти критеріях, кожен з яких відображає один компонент громадянського самоствердження, обґрунтований у теоретичній частині дослідження.

Вагові коефіцієнти критеріїв встановлено методом експертного оцінювання ($n = 12$ експертів – фахівці у галузі педагогіки, психології та управління освітою) і

відображають відносний внесок кожного компонента у цілісний феномен громадянського самоствердження учнівської молоді.

Ваговий коефіцієнт діяльнісного критерію (0,25) є найвищим поряд із ціннісно-ідентифікаційним (0,25): обидва компоненти визнані провідними, оскільки громадянське самоствердження є насамперед *суб'єктно-діяльнісним феноменом*, а не лише когнітивним. Це відповідає принципу І. Беха [6]: «дієва причетність» – перехід від рефлексії до реального громадянського вчинку є сутнісною ознакою зрілого самоствердження.

Когнітивний та емоційно-мотиваційний критерії отримали однаковий коефіцієнт (0,20 кожен) як необхідні, але не достатні компоненти. Рефлексивний компонент (0,10) є завершальним і відносно менш вагомим на фоні діяльнісного, але принципово важливим як умова стійкості і свідомості громадянського самоствердження. Зведену кваліметричну модель подано в таблиці 2.11

Таблиця 2.11

Кваліметрична модель оцінювання рівня розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді

№ з/п	Критерій	Ваговий коефіцієнт (w)	Максимальний бал (Vmax)	Шкала оцінки	Зміст оцінювання
1	2	3	4	5	6
1	Когнітивний	0,20	5	0–5	Знання про права і обов'язки громадянина, Конституцію України, механізми демократії, медіаграмотність, національну культуру та державотворення
2	Ціннісно-ідентифікаційний	0,25	5	0–5	Усвідомлення приналежності до українського народу; прийняття демократичних і патріотичних цінностей; місце ГІ в ієрархії Я-концепції (методика «Хто Я?»)
3	Емоційно-мотиваційний	0,20	5	0–5	Внутрішня мотивація до громадянської дії; переживання почуття причетності, гордості за Батьківщину; емоційна стійкість в умовах воєнного стану

Продовження табл. 2.11

1	2	3	4	5	6
4	Діяльнісний	0,25	5	0–5	Реальна участь у самоврядуванні, волонтерстві, соціальних проєктах; ініціювання громадянських акцій; відповідальне прийняття рішень
5	Рефлексивний	0,10	5	0–5	Здатність до самооцінки власної громадянської позиції; критичний аналіз власних вчинків; усвідомлення особистої відповідальності за стан громади
Σ	Загальний інтегральний показник	1,00	5	0–5	Інтегральна оцінка рівня розвитку ГС учня: $ГС = \sum (w_i \times B_i)$

Джерело: розроблено автором за результатами теоретичного аналізу та експертного оцінювання

Інтегральний показник рівня розвитку громадянського самоствердження учня розраховується за формулою:

$ГС = w_1 \times B_1 + w_2 \times B_2 + w_3 \times B_3 + w_4 \times B_4 + w_5 \times B_5$ де: громадянське самоствердження – інтегральний показник (0-5); w_i – ваговий коефіцієнт i -го критерію; B_i – оцінка учня за i -м критерієм (0-5 балів). Нормований показник $K = \text{громадянське самоствердження} / 5$ (від 0 до 1,00) використовується для визначення рівня. Шкалу рівнів подано в таблиці 2.10.

Система дослідження управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді є надзвичайно складною і багатовимірною. Перш ніж досліджувати якість управління розвитком громадянського самоствердження, необхідно встановити вихідний і підсумковий стан самого феномену, тобто операціоналізувати його в кількісно вимірюваних показниках, придатних для порівняння між контрольними (КГ) і експериментальними групами (ЕГ). З цією метою у дослідженні застосовано кваліметричне моделювання – науково обґрунтований підхід до квантифікації якісних педагогічних явищ.

Кваліметрія як галузь науки про вимірювання якості отримала розвиток у педагогіці завдяки працям Г. Єльнікової [34], яка довела, що «адаптивне управління потребує точних вимірювань якості педагогічного процесу, і кваліметричне моделювання є для цього найбільш відповідним інструментом».

Застосування кваліметричних моделей у дослідженні забезпечує: по-перше, перехід від описових характеристик до числових значень показників громадянського самоствердження; по-друге, обчислення інтегрального показника громадянського самоствердження як зваженої суми субкритеріальних оцінок; по-третє, порівнянність результатів між групами та між етапами (констатувальним, формувальним, підсумковим).

У дослідженні визначено п'ять компонентів громадянського самоствердження учнівської молоді – когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний.

Операціоналізація результатів педагогічного впливу потребує чіткого визначення інтегрально-рівневих показників громадянського самоствердження учнівської молоді, що дає змогу перевести якісні характеристики особистісного розвитку у вимірювану систему координат.

Інтегральний показник $K_{\text{інт}}$, обчислений за формулою $K_{\text{інт}} = 0,20 \cdot K_1 + 0,25 \cdot K_2 + 0,20 \cdot K_3 + 0,25 \cdot K_4 + 0,10 \cdot K_5$, де кожен коефіцієнт відображає зважений внесок відповідного компонента громадянського самоствердження, набуває значень у діапазоні від 0 до 1 і є підставою для віднесення учня до одного з чотирьох рівнів сформованості громадянського самоствердження.

Вагові коефіцієнти визначені відповідно до функціональної значущості кожного компонента: ціннісно-ідентифікаційний та діяльнісний компоненти мають найвищу вагу – по 0,25, оскільки саме вони відображають сутнісне ядро громадянського самоствердження, усвідомлену ідентичність та реальну суспільну дію; когнітивний та емоційно-мотиваційний – по 0,20, як необхідні умови цих процесів; рефлексивний – 0,10, як інтегруючий, але похідний від решти компонент.

Чотирирівнева градація (початковий, середній, достатній та високий) рівні дозволяє диференціювати учнів за якісно відмінними типами громадянської суб'єктності: від несформованої ситуативної активності до стійкої ініціативної позиції лідера громадянських практик.

Інтегрально-рівневі показники громадянського самоствердження учнівської молоді систематизовано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Інтегрально-рівневі показники громадянського
самоствердження учнівської молоді**

Значення інтегрального показника (К _{інт})	Рівень громадянського самоствердження	Якісна характеристика
0,00–0,24	Початковий (низький)	Громадянська позиція учня не сформована або виявляється лише ситуативно; знання фрагментарні, ціннісні орієнтири нестійкі, громадянська активність відсутня
0,25–0,49	Середній (базовий)	Окремі елементи громадянської позиції присутні; знання неповні, ціннісні орієнтири формуються, але не стали особистісними переконаннями; активність переважно зовнішньо стимульована
0,50–0,74	Достатній (розвинений)	Громадянська позиція усвідомлена й відносно стійка; знання системні, цінності інтеріоризовані; учень виявляє самостійну громадянську активність у знайомих ситуаціях
0,75–1,00	Високий (системний)	Громадянська позиція стійка, суб'єктна, рефлексивна; учень є ініціатором і лідером громадянських практик; здатен до критичного осмислення суспільних явищ і відповідальної дії в нових ситуаціях

Джерело: розроблено автором за результатами теоретичного аналізу та експертного оцінювання

Інтерпретація отриманих значень К_{інт} здійснюється відповідно до рівневої шкали, визначеної на основі теоретичних критеріїв і верифікованої в ході пілотного тестування (табл. 2.13). Шкала побудована за принципом поступового переходу від фрагментарної, зовнішньо зумовленої до системної, внутрішньо мотивованої громадянської позиції – що відповідає логіці стадіального розвитку особистості, обґрунтованій Е. Еріксоном [171] і конкретизованій І. Бехом [6] стосовно ціннісно-морального становлення

Межі між рівнями встановлено відповідно до чотириквартильного розподілу шкали (0; 1). Перехід з рівня на рівень вимагає не лише кількісного зростання балів, а й якісного перетворення характеру громадянської позиції: від зовнішньо зумовленої до внутрішньо ціннісної, від репродуктивної до суб'єктно-ініціативної.

Інтегральний показник $K_{\text{інт}}$ є зваженою сумою субкритеріальних оцінок. Ваговий коефіцієнт кожного критерію відображає його відносну значущість у структурі громадянського самоствердження і визначений методом групового ранжування ($n = 12$ педагогів-експертів і науковців у сфері громадянської освіти). Обґрунтування вагових коефіцієнтів і формулу розрахунку подано у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Вагові коефіцієнти критеріїв та формула розрахунку інтегрального показника громадянського самоствердження

Критерій ГС	Ваговий коефіцієнт (w)	Обґрунтування вагового коефіцієнта
Когнітивний (K1)	0,20	Знаннєва основа є необхідною, але недостатньою умовою ГС; без ціннісного і діяльнісного компонентів залишається декларативною
Ціннісно-ідентифікаційний (K2)	0,25	Ціннісна складова є системотвірною для ГС: громадянська позиція, що не спирається на власні переконання, є лише зовнішньою поведінкою
Емоційно-мотиваційний (K3)	0,20	Емоційна залученість і внутрішня мотивація забезпечують стійкість ГС; без них знання і цінності не переходять у вчинок
Діяльнісний (K4)	0,25	Діяльнісний компонент є індикатором «справжнього» ГС: лише реальна громадянська активність свідчить про повноцінне самоствердження особистості
Рефлексивний (K5)	0,10	Рефлексія забезпечує усвідомленість і розвиток ГС, проте є характерною переважно для старшого шкільного віку; її вага зростає на вищих ступенях навчання
СУМА	1,00	Інтегральний показник: $K_{\text{інт}} = 0,20 \cdot K1 + 0,25 \cdot K2 + 0,20 \cdot K3 + 0,25 \cdot K4 + 0,10 \cdot K5$

Джерело: розроблено автором за результатами теоретичного аналізу та експертного оцінювання

Найвищий ваговий коефіцієнт присвоєно ціннісно-ідентифікаційному (0,25) і діяльнісному (0,25) критеріям, що відповідає теоретичній позиції І. Беха про першочергову роль ціннісного ядра і реальної практики у громадянського самоствердження. Рефлексивний компонент має найменшу вагу (0,10), оскільки його повноцінний розвиток є специфічним для старшого шкільного віку і не може слугувати рівноправним індикатором для всіх вікових груп вибірки.

Когнітивний критерій (K1) відображає рівень знань учнів про сутність громадянськості, права людини, принципи демократії, символи і захисників України, а також обізнаність у питаннях медіаграмотності й інформаційної безпеки. Саме знання є основою необхідною передумовою для формування ціннісних орієнтирів і громадянської активності, хоча, як наголошує І. Бех, знання самі по собі «не гарантують відповідного ставлення до дійсності і тим більше – відповідного вчинку». Субкваліметрична модель когнітивного критерію подана у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

**Субкваліметрична модель когнітивного критерію громадянського
самоствердження учнівської молоді**

Показник когнітивного критерію	Рівні та їх бальне значення (0–1)			
	0,00–0,24 (початковий)	0,25–0,49 (середній)	0,50–0,74 (достатній)	0,75–1,00 (високий)
Знання про сутність громадянськості та права людини	Уривчасті, плутані	Часткові, неповні	Системні, усвідомлені	Глибокі, критично осмислені
Розуміння принципів демократії та верховенства права	Відсутнє або формальне	На рівні прикладів	Усвідомлене, з поясненням	Аналітичне, із власною позицією
Знання про захисників України, героїв, символи держави	Мінімальні, поверхові	Вибіркові	Достатні для пояснення	Деталізовані, особистісно значущі
Обізнаність щодо медіаграмотності та інформаційних загроз	Відсутня	Базова (знає про існування)	Застосовує на прикладах	Критично аналізує інформацію самостійно

Джерело: розроблено автором за результатами теоретичного аналізу та експертного оцінювання

Особливу роль у структурі когнітивного критерію відіграє показник медіаграмотності та обізнаності щодо інформаційних загроз, він є специфічним для контексту збройної агресії і не зустрічається в довоєнних моделях дослідження громадянського самоствердження, його включення відповідає вимозі принципу інформаційно-психологічної стійкості.

Ціннісно-ідентифікаційний критерій (K2) є центральним у структурі громадянського самоствердження, оскільки відображає ступінь інтеріоризації громадянських цінностей і глибину ідентифікації учня з українським народом,

його культурою та державою. К. Журба [36] і С. Федоренко [138] наголошують, що саме цей критерій «відрізняє справжнє громадянське самоствердження від його зовнішнього симулякра»: учень може знати про цінності і навіть декларувати їх, але лише тоді, коли вони стають частиною його Я-концепції, вони набувають реального виховного значення. Субкваліметричну модель цього критерію подано у таблиці 2.15.

Показник «повага до пам'яті захисників України та солідарність з ними» включено до ціннісно-ідентифікаційного критерію, а не до діяльнісного, оскільки він насамперед відображає внутрішнє ціннісне ставлення, а не зовнішню активність. Це відповідає підходу І. Беха [6], який розрізняє «ціннісне ставлення» і «ціннісну поведінку» як різні рівні ціннісного розвитку.

Таблиця 2.15

**Субкваліметрична модель ціннісно-ідентифікаційного критерію
громадянського самоствердження учнівської молоді**

Показник ціннісно-ідентифікаційного критерію	0,00–0,24	0,25–0,49	0,50–0,74	0,75–1,00
Усвідомлення себе громадянином України	Не виражене або ситуативне	Декларативне, не стійке	Усвідомлене, стабільне	Глибоке, суб'єктне, з особистою відповідальністю
Прийняття цінностей свободи, справедливості, гідності	Відсутнє або формальне	Часткове	Виражене у поведінці	Є ціннісним ядром особистості
Ставлення до національно-культурної ідентичності	Байдуже або негативне	Нейтральне, без особистого смислу	Позитивне, з елементами гордості	Активна ідентифікація, захист, трансляція іншим
Повага до пам'яті захисників України, солідарність із ними	Відсутня або формальна	Ситуативна (лише на заходах)	Стала, виявляється у конкретних діях	Глибока, перетворилась на особистісну позицію

Джерело: розроблено автором за результатами теоретичного аналізу та експертного оцінювання

Емоційно-мотиваційний критерій (К3) відображає афективну і спонукальну складову громадянського самоствердження, те, що А. Бандура [152] позначає як

«внутрішню мотивацію до самоєфективності»: здатність відчувати громадянські події як особистісно значущі та діяти, виходячи з внутрішньої потреби, а не лише зовнішнього стимулу. В умовах воєнного стану до цього критерію додається показник психологічної стійкості до інформаційних маніпуляцій – емоційної витривалості перед деструктивними впливами. Субкваліметрична модель критерію подана у таблиці 2.16.

Методологічно важливим є розмежування між ситуативною і стійкою внутрішньою мотивацією: перша фіксується на середньому рівні і є характерною для молодших учнів, друга – на високому і є ознакою зрілої суб'єктної позиції. Педагогічне завдання управління полягає у створенні умов для поступового переходу від зовнішнього до внутрішнього мотивування, що і є одним із ключових ефектів формувального впливу.

Таблиця 2.16

**Субкваліметрична модель емоційно-мотиваційного критерію
громадянського самоствердження учнівської молоді**

Показник емоційно-мотиваційного критерію	0,00–0,24	0,25–0,49	0,50–0,74	0,75–1,00
Емоційне ставлення до громадянських подій і символів	Байдуже або нейтральне	Нестійке, ситуативне	Позитивне, стає	Глибоке, особистісно пережите
Внутрішня мотивація до громадянської активності	Відсутня; дія лише під зовнішнім тиском	Слабка; переважає зовнішнє стимулювання	Наявна; учень самостійно ініціює окремі дії	Стійка; громадянська активність є внутрішньою потребою
Здатність до емпатії у контексті суспільних проблем	Відсутня або декларативна	Ситуативна	Стала; виявляється у реакції на реальні події	Глибока; спонукає до конкретних вчинків
Психологічна стійкість до інформаційних маніпуляцій	Відсутня; легко піддається маніпуляціям	Часткова; критично сприймає окремі джерела	Розвинена; системно перевіряє інформацію	Висока; стійкий до будь-яких деструктивних впливів

Джерело: розроблено автором за результатами теоретичного аналізу та експертного оцінювання

Діяльнісний критерій (К4) є індикатором «справжнього», суб'єктного ГС: лише реальна громадянська активність – волонтерство, самоврядування, соціальні проекти, принципова реакція на несправедливість – свідчить про перехід від знань і цінностей до практичної дії.

Субкваліметрична модель цього критерію подана у таблиці 2.17.

Особливістю діяльнісного критерію є те, що його вимірювання не може спиратися виключно на самозвіт учнів, воно потребує поєднання методів: педагогічного спостереження, аналізу портфоліо, оцінок класного керівника та представників учнівського самоврядування. Саме тому у дослідженні для вимірювання К4 застосовується метод – поєднання самооцінки учня з оцінкою педагогів і однолітків.

Таблиця 2.17

**Субкваліметрична модель діяльнісного критерія громадянського
самоствердження учнівської молоді**

Показник діяльнісного критерію	0,00–0,24	0,25–0,49	0,50–0,74	0,75–1,00
Участь у волонтерській і благодійній діяльності	Відсутня або разова (примусова)	Епізодична, за запрошенням	Регулярна, самостійна	Систематична; учень є організатором, залучає інших
Участь у самоврядуванні та громадських ініціативах	Відсутня або формальна	Пасивна участь (виконавець)	Активна участь (ініціатор окремих дій)	Лідерська позиція; розробляє і реалізує проекти
Соціально значуща діяльність у громаді (поза школою)	Відсутня	Поодинокі випадки	Системна участь у конкретних проектах	Самоініційована; відповідальність за результат
Реакція на несправедливість і порушення громадянських норм	Уникання; пасивність	Вербальна реакція (висловлює невдоволення)	Активна, але в безпечних ситуаціях	Принципова і відповідальна у будь-яких обставинах

Джерело: розроблено автором за результатами теоретичного аналізу та експертного оцінювання

Рефлексивний компонент (К5) відображає здатність учня до усвідомленого осмислення власної громадянської позиції, бачення зв'язку між власними діями і

суспільними наслідками, готовності переглядати погляди під впливом аргументів і відчуття особистої відповідальності за майбутнє України. О. Сухомлинська [129] підкреслює, що «рефлексія є ознакою зрілої громадянськості: той, хто лише виконує громадянські приписи, ще не є громадянином у повному сенсі – громадянином є той, хто усвідомлює, чому він так діє».

Рефлексивний компонент найбільш чутливий до вікових відмінностей: його повноцінний розвиток відбувається переважно в підлітковому і старшому шкільному віці, що враховано у ваговому коефіцієнті ($w = 0,10$). Субкваліметрична модель рефлексивного компонента подана у таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

**Субкваліметрична модель рефлексивного критерію громадянського
самоствердження учнівської молоді**

Показник рефлексивного критерію	0,00–0,24	0,25–0,49	0,50–0,74	0,75–1,00
Здатність до аналізу власної громадянської позиції	Відсутня; самооцінка хаотична або відсутня	Поверхова; лише за зовнішнім запитом	Регулярна, самостійна	Глибока; учень виявляє суперечності і шляхи розвитку
Здатність бачити зв'язок між власними діями і суспільними наслідками	Відсутня або ситуативна	На конкретних прикладах (підказаних педагогом)	Самостійно у знайомих контекстах	Системно; у будь-яких соціальних ситуаціях
Готовність переглядати власні позиції під впливом аргументів	Відсутня (ригідність або конформізм)	Часткова, за умови авторитетного джерела	Виражена; приймає обґрунтовані аргументи	Системна; відкритість до діалогу є нормою
Усвідомлення власної відповідальності за майбутнє України	Відсутнє або абстрактне («це не моя справа»)	Декларативне («треба щось робити»)	Конкретизоване у планах і діях	Є ціннісним стрижнем; визначає вибори та вчинки

Джерело: розроблено автором за результатами теоретичного аналізу та експертного оцінювання

Представлені субкваліметричні моделі (таблиці 2.10–2.18) у сукупності утворюють кваліметричну модель громадянського самоствердження учнівської молоді – єдиний вимірювальний інструмент, що забезпечує: (а) діагностику стану громадянського самоствердження на всіх рівнях – від окремого учня до класу,

паралелі та закладу в цілому; (б) порівняння КГ і ЕГ на констатувальному і підсумковому зрізах; (в) обчислення ефекту формувального впливу через приріст Кінт ($\Delta K = K_{\text{інт}}(\text{після}) - K_{\text{інт}}(\text{до})$).

Статистична обробка результатів здійснюється за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок (порівняння ЕГ і КГ) і d-критерію Коена для визначення розміру ефекту. Практика застосування кваліметричного підходу у подібних дослідженнях підтверджує його валідність для вимірювання складних педагогічних феноменів за умови дотримання вимог до розробки шкал і вагових коефіцієнтів.

Таким чином, кваліметрична модель є тим науковим інструментом, який перетворює якісно описану модель управління розвитком громадянського самоствердження на верифіковану дослідницьку систему – придатну для отримання достовірних, відтворюваних і практично значущих результатів педагогічного експерименту.

Застосування дворівневої кваліметричної системи в управлінській практиці керівника закладу освіти передбачає три послідовні кроки. Крок перший – діагностика на рівні показників: кожен учень або учень-лідер самоврядування отримує оцінки за всіма 18 показниками; ці оцінки зважуються і дають B_1 – B_5 . Крок другий – розрахунок інтегрального показника громадянського самоствердження за формулою кваліметричної моделі; визначення рівня за шкалою. Крок третій – управлінська інтерпретація: керівник визначає, які конкретні субкритерії є найнижчими, і приймає диференційовані управлінські рішення, наприклад, якщо субкритерій (учнівське самоврядування) є низьким, управлінське рішення полягає в реальній передачі активного залучення учнівської молоді до реальних дій. Р. Сойчук [124] підкреслює: «систематична діагностика рівнів вихованості є не самоціллю, а підставою для обґрунтованих управлінських рішень».

Таким чином, розроблена структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти є центральним науковим результатом підрозділу і дисертаційного дослідження. Вона являє собою цілісну ієрархічно впорядковану систему шести взаємопов'язаних блоків, об'єднаних наскрізним партисипативним виміром та

механізмом зворотного зв'язку і корекції, і є придатною для безпосереднього впровадження в управлінську практику закладів загальної середньої освіти.

Отже кваліметрична модель оцінювання рівня розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді сприяє перетворенню обґрунтованої структурно-функціональної моделі управління на верифіковану дослідницьку систему, придатну для отримання достовірних і відтворюваних результатів педагогічного експерименту, а також для прийняття обґрунтованих диференційованих управлінських рішень у практиці керівника закладу освіти.

2.3 Організаційно-педагогічні умови та технології управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

Визначення організаційно-педагогічних умов управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді є необхідною теоретико-методологічною процедурою, що передуює побудові будь-якої дослідницької моделі. Науковий аналіз засвідчує багатовимірність відповідного концепту, який охоплює філософський, педагогічний та управлінський виміри. У філософському енциклопедичному словнику «умова» тлумачиться як «філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує».

У тлумачному словнику сучасної української мови це поняття конкретизується як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь, як фактор, рушійна сила будь-якого процесу або явища. Обидва визначення вказують на атрибутивну функцію умов щодо процесу, що ними обумовлюється: умови не тотожні самому процесу, але є неодмінною передумовою його виникнення та перебігу.

У дослідженні це означає, що організаційно-педагогічні умови це об'єктивно необхідні обставини, поза якими системний розвиток громадянського самоствердження здобувачів освіти є принципово неможливим. Така інтерпретація

орієнтує дослідника не на формальний перелік чинників, а на виявлення їх функціональної необхідності в структурі педагогічного процесу.

У психолого-педагогічному дискурсі поняття «педагогічні умови» набуває різноаспектного тлумачення. Одні дослідники розглядають їх як зовнішні та внутрішні обставини, що сприяють або перешкоджають ефективній дії чинників розвитку особистості; інші – як обов'язкові обставини, що детермінують виникнення та розвиток певного педагогічного процесу або явища; ще інші — як обставини, які є водночас необхідними і достатніми для реалізації всіх можливостей досліджуваного процесу, «опосередкованого активністю особистості» [18]. Для нашого дослідження принципово важливими є дві характеристики педагогічних умов: необхідність (без визначених умов розвиток громадянського самоствердження унеможливорюється) та достатність (сукупність умов здатна забезпечити повноту й результативність управлінського впливу). Ключовою ідеєю, що пронизує всі наведені дефініції, є та, що умови самі собою не породжують результату – вони забезпечують простір, у якому суб'єктна активність учня, педагога і керівника закладу може реалізовуватися. Оскільки саме суб'єктна активність є сутнісною ознакою громадянського самоствердження, умови управління цим процесом мають бути орієнтовані на її пробудження і підтримку.

Педагогічний процес у закладі загальної середньої освіти визначається взаємодією зовнішніх (об'єктивних) та внутрішніх (суб'єктивних) чинників. До зовнішніх належать: нормативно-правове забезпечення громадянської освіти, стратегічне цілепокладання адміністрації закладу, методичне забезпечення педагогічного колективу, характер взаємодії із батьківською громадськістю та інституційними партнерами. До внутрішніх – рівень громадянської ідентичності учнів, їхня мотивація до суспільної участі, набутий досвід громадянської діяльності, ціннісні установки та індивідуальні особливості суб'єктної позиції. Педагогічні умови постають результатом цілеспрямованого відбору компонентів освітнього процесу, що визначають його зміст, організацію, форми, методи й засоби. Це означає, що умови не виникають стихійно, а конструюються дослідником відповідно до логіки моделі та особливостей феномену, що досліджується.

Конструкт *«організаційно-педагогічні умови»* інтегрує педагогічний та організаційний виміри: він залежить від особливостей організації навчально-виховного процесу та відображає функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів, їхніх станів, процесів та взаємодій у різних проявах.

Організаційний аспект пов'язаний із впорядкуванням освітнього процесу, наданням йому певної форми і структури задля найкращої реалізації поставленої мети. У контексті управління розвитком громадянського самоствердження організаційно-педагогічні умови фіксують не лише педагогічний зміст взаємодії, а й спосіб її організації, тобто управлінський вимір. Вони відображають педагогічний процес у взаємозалежній діяльності педагога і здобувача освіти, наповненій цілями, методами, формами й засобами. Звідси принципова вимога: визначені умови мають стосуватися не лише управлінських дій директора та педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти, а й безпосередньо діяльності здобувачів освіти як суб'єктів громадянського самоствердження. Така двоспрямованість умов узгоджується з партисипативною природою нашої моделі, де управлінський суб'єкт і вихованець діють у просторі спільної відповідальності та взаємної ініціативи.

Синтезуючи наведені підходи, в контексті нашого дослідження під організаційно-педагогічними умовами управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти розуміємо різновид педагогічних умов, що залежать від особливостей організації освітнього процесу та визначаються комплексом цілеспрямовано сконструйованих взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин – нормативно-цільових, кадрово-компетентнісних, середовищно-просторових і партнерських, які є необхідними і достатніми для забезпечення результативності партисипативного управління та системного розвитку всіх компонентів громадянського самоствердження учнів. При цьому зазначені умови не є зовнішніми щодо педагогічного процесу чинниками, а конструюються безпосередньо в його логіці, відповідно до структурно-функціональної моделі. Реалізація визначених умов має на меті не

лише організаційно-педагогічний супровід виховної діяльності, а й формування суб'єктної позиції здобувача освіти як громадянина-діяча.

Освітнє середовище закладу загальної середньої освіти у контексті розвитку громадянського самоствердження розглядається нами як комплекс умов, ресурсів і можливостей для розвитку особистості, що має бути безпечним, демократичним, ціннісно орієнтованим та спрямованим на формування громадянської компетентності, патріотизму, національної ідентичності й соціальної активності здобувачів освіти. Виходячи з цього, відповідно до структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді а закладі загальної середньої освіти, нами виокремлено п'ять груп організаційно-педагогічних умов.

Умови середовищного характеру: створення громадянсько орієнтованого освітнього середовища – символічного (шкільна символіка, меморіали, простір пам'яті), комунікативного (норми партнерської взаємодії), організаційного (учнівське самоврядування як реальний інститут).

Умови управлінського характеру: демократичний (партисипативний) стиль управління; стратегічне планування виховної роботи з горизонтом на весь освітній цикл; розподілене лідерство; прозорість управлінських рішень і публічна звітність.

Умови кадрового характеру: підвищення готовності педагогічних працівників до реалізації громадянського виховання (через методичні семінари, тренінги, обмін досвідом); формування у педагогів особистої громадянської позиції як зразка для учнів.

Умови партнерського характеру: налагодження стійкого партнерства із сім'ями учнів, ветеранськими організаціями, органами місцевого самоврядування, ЗВО; залучення представників громади до виховних заходів.

Умови інформаційно-ресурсного характеру: забезпечення педагогічного колективу методичними матеріалами, доступом до платформ громадянської освіти, інноваційними виховними технологіями.

Перша група – *нормативно-цільові умови*, що передбачає наявність у закладі загальної середньої освіти чітко сформульованих цілей, пріоритетів і ціннісних орієнтирів громадянського самоствердження здобувачів освіти, закріплених у

стратегічних документах: концепції розвитку, освітній програмі, виховній системі. Стратегічне цілепокладання є необхідною передумовою смислової єдності управлінської та педагогічної діяльності.

Керівник закладу загальної середньої освіти виступає не лише адміністратором, а й ціннісним лідером, який формує місію закладу, орієнтовану на виховання громадянина-суб'єкта: визначає стратегічні пріоритети, забезпечує їх відображення в нормативних документах і формує ціннісний простір, у якому громадянське самоствердження учнів стає системним результатом, а не побічним ефектом освітнього процесу. Саме нормативно-цільові умови задають смислову рамку для всіх інших груп умов та управлінських технологій, що їх реалізують.

Друга група – *кадрово-компетентнісні умови*, що охоплює підготовленість педагогічного колективу до здійснення партисипативного управління процесом громадянського самоствердження здобувачів освіти. Ключовими складниками є: підвищення кваліфікації вчителів у сфері громадянської освіти, опанування інтерактивних і проєктних методів, розвиток та фасилітації учнівської ініціативи.

Рівень громадянської компетентності педагогів безпосередньо визначає якість формування відповідних якостей в учнів: вчитель, який не є суб'єктом громадянської позиції, не здатен бути фасилітатором громадянського самоствердження своїх вихованців. У практиці закладу ці умови реалізуються через систему методичних семінарів, тренінгів і педагогічних майстерень, зокрема в межах авторської програми гуртка «Школа громадянської мужності». Формування кадрово-компетентнісного ресурсу розглядається нами як довготривалий інституційний процес, що потребує системного управлінського супроводу з боку керівництва закладу.

Організаційно-педагогічна умова підготовки педагогічного колективу до підтримки громадянського самоствердження здобувачів освіти не може зводитися до формального ознайомлення з відповідними методичними матеріалами, оскільки партисипативне управління як ціннісно-діяльнісна парадигма потребує цілеспрямованого формування професійної готовності кожного учасника управлінської та педагогічної команди.

Готовність педагогічних працівників до реалізації партисипативних підходів передбачає єдність трьох взаємопов'язаних складових: когнітивної – розуміння сутності громадянського самоствердження, його компонентної структури та вікової динаміки; мотиваційно-ціннісної – прийняття демократичних принципів організації освітньої взаємодії та суб'єктної позиції учня як її центрального елементу; операційно-технологічної – володіння конкретним інструментарієм супроводу громадянського розвитку учнівської молоді. Змістове наповнення підготовки педагогічного колективу реалізовувалося через систему взаємодоповнювальних організаційних форм.

Науково-методичні семінари забезпечували теоретичне осмислення концептуальних засад дослідження та ознайомлення з п'ятикомпонентною структурою громадянського самоствердження (когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний компоненти). Практикуми із застосуванням симуляційних технологій моделювали реальні педагогічні ситуації, в яких учасники опановували алгоритми фасилітації учнівських ініціатив, методику проведення громадянських дискусій, технології організації дебатів і проєктної діяльності.

Дебрифінг як рефлексивна технологія використовувався після кожного практичного заняття для усвідомлення учасниками власних професійних реакцій, виявлення прихованих стереотипів авторитарного управління та формування настановлення на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями. Супервізія забезпечувала індивідуальний і груповий супровід педагогів у процесі впровадження партисипативних практик у реальному освітньому середовищі, дозволяючи своєчасно коригувати управлінські дії, долати професійні труднощі та підтримувати мотивацію до інноваційної діяльності.

Окремим блоком підготовки стало формування компетентності педагогів у сфері цифрового супроводу громадянського самоствердження – зокрема щодо організації дистанційної та змішаної освітньої взаємодії, медіаосвітніх практик і протидії маніпулятивному інформаційному впливу в умовах інформаційно-психологічної війни. Така багаторівнева система підготовки педагогічного

колективу забезпечила перехід від декларативного визнання важливості громадянського виховання до реальної управлінської та педагогічної спроможності його системного здійснення в закладі загальної середньої освіти.

Третя група – *середовищно-просторові умови*, пов'язана з організацією освітнього середовища закладу загальної середньої освіти як простору громадянської практики. Середовище закладу розглядається не як фізичний простір, а як комплекс соціальних відносин, символів, традицій і практик, що несуть у собі громадянські смисли. До цих умов належать: функціонування органів учнівського самоврядування з реальними повноваженнями; наявність шкільних традицій та ритуалів, що відображають демократичні цінності; оформлення символічно-меморіального простору (музей, стела пам'яті випускників-захисників); долучення учнів до волонтерської та доброчинної діяльності. Організаційними формами, що наповнюють цей простір, є: уроки та семінари з громадянської тематики, учнівські проєкти, дискусійні клуби, факультативи, практикуми – тобто ті форми, які забезпечують активне включення учнівської молоді у суспільно значущу діяльність і сприяють розвитку відповідальності, ініціативності та громадянської самоідентифікації. Особливу роль у наповненні середовищно-просторових умов відіграють авторські проєкти, розроблені в межах дисертаційного дослідження, кожен з яких моделює специфічний вимір громадянської практики здобувачів освіти.

Четверта група – *партнерські умови*, які відображають необхідність взаємодії закладу загальної середньої освіти з родинами учнів, громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування, закладами охорони здоров'я та іншими суб'єктами освітнього процесу. Партисипативне управління передбачає залучення всіх заінтересованих сторін до спільного прийняття рішень щодо громадянського виховання, що підвищує рівень відповідальності учасників і забезпечує сталість результатів. Розширення партнерської мережі закладу є організаційним і виховним інструментом: воно моделює для здобувачів освіти реальний образ громадянського суспільства, у якому різні інституції взаємодіють заради спільного блага.

Визначені організаційно-педагогічні умови утворюють системну конфігурацію управлінського забезпечення розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді. Вони окреслюють якісні характеристики освітнього середовища, визначають вектори управлінської діяльності директора та встановлюють суб'єктний склад виховної взаємодії. Проте умови створюють сприятливий контекст для педагогічного впливу, однак не містять у собі операціонального механізму його здійснення. Між задекларованими умовами та реальним педагогічним результатом завжди існує проміжна ланка – цілеспрямована, алгоритмізована і відтворювана система дій, здатна перетворити потенційний вплив середовища на конкретні зміни в особистості учня.

Саме цю функцію виконують управлінські технології. На відміну від умов, які відповідають на питання «за яких обставин можливий розвиток», технологія відповідає на питання «яким чином і в якій послідовності цей розвиток забезпечується». Вона надає умовам операційної визначеності, перетворює загальні управлінські принципи на конкретні процедури, а декларативні цілі – на діагностично контрольовані результати. У цьому сенсі співвідношення між організаційно-педагогічними умовами та управлінськими технологіями є співвідношенням між стратегічним задумом і тактичним інструментарієм його реалізації: перші визначають, що має бути створено, другі – як саме це створюється в реальній управлінській практиці закладу загальної середньої освіти.

Авторська інтерпретація управлінських технологій у межах цього дослідження полягає у двоаспектному підході: адаптації поширених управлінських технологій до специфіки розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді та обґрунтуванні технологій інноваційного характеру, що відповідають викликам сучасного суспільно-політичного контексту. Сукупність схарактеризованих технологій становить інструментальне забезпечення діяльності керівника закладу загальної середньої освіти і виконує функцію операціоналізації структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО: вона перетворює її стратегічні цілі на

конкретні організаційні механізми реалізації, забезпечуючи перехід від концептуального рівня моделювання до рівня управлінської практики.

Принципово важливим є розмежування між управлінськими та педагогічними технологіями. Педагогічні технології спрямовані безпосередньо на здобувачів освіти та реалізуються через активну взаємодію педагогів з учнями під час освітнього процесу. Управлінські технології, натомість, діють на рівні вищого порядку: їхнім безпосереднім об'єктом є освітнє середовище, організаційна культура закладу та система взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу. Вплив управлінських технологій на особистість здобувачів освіти є опосередкованим, але від цього не менш дієвим: створюючи системні організаційно-педагогічні умови, вони перетворюють громадянське самоствердження учнівської молоді з ситуативного педагогічного ефекту на закономірний і відтворюваний результат цілісної управлінської стратегії закладу загальної середньої освіти.

Технологія стратегічного планування передбачає розроблення стратегії розвитку закладу, в якій громадянське самоствердження учнівської молоді визначається не як один із напрямів виховної роботи, а як системотворча місія закладу, що пронизує всі аспекти його діяльності – від освітньої програми до символічного простору і партнерських зв'язків із громадою. Технологія охоплює SWOT-аналіз потенціалу закладу у сфері громадянського виховання, визначення стратегічних пріоритетів, розроблення дорожньої карти реалізації з конкретними індикаторами успіху та механізмами моніторингу.

Принциповою відмінністю від традиційного планування є залучення до розроблення стратегії всіх зацікавлених сторін: педагогів, учнів, батьків, представників громади та ветеранських організацій, що перетворює стратегію на документ спільного бачення, а не адміністративну формальність.

Технологія розподіленого лідерства, розроблена Джеймсом Спіллейном, передбачає делегування управлінських функцій суб'єктам освітнього процесу відповідно до їхніх компетентностей, інтересів і потенціалу. У контексті розвитку громадянського самоствердження керівник виступає не єдиним лідером, а

архітектором лідерського середовища: він делегує реальні повноваження педагогам-координаторам громадянських проєктів, лідерам учнівського самоврядування, батьківським активістам та представникам ветеранських організацій. Ця технологія є прямим управлінським втіленням партисипативного підходу і забезпечує формування лідерського досвіду в учнів не через декларування, а через реальну практику прийняття відповідальних рішень.

Технологія управління на основі даних передбачає систематичне збирання, аналіз та інтерпретацію даних про рівень громадянського самоствердження учнів і якість управлінської діяльності для прийняття обґрунтованих управлінських рішень. На відміну від традиційного інтуїтивного управління, ця технологія передбачає регулярні діагностичні зрізи за кваліметричною моделлю, аналіз динаміки інтегрального показника $K_{\text{інт}}$ у різних класах і паралелях, виявлення закономірностей між управлінськими рішеннями та результатами учнів, а також коригування стратегії на основі отриманих даних. Інструментарієм технології є розроблені в межах дослідження анкети, матриці критеріально-рівневого оцінювання та статистичні методи обробки результатів.

Технологія управління організаційною культурою спрямована на цілеспрямоване формування ціннісно-символічного середовища закладу, в якому громадянські цінності є не декларованими, а реально пережитими. Вона охоплює проєктування символічного простору закладу, меморіальних куточків, галерей пам'яті, стіл героїв громади; впровадження громадянських ритуалів і традицій, церемоній вшанування захисників, щорічних громадянських форумів, зустрічей поколінь; формування мови і наративів закладу, що утверджують громадянську ідентичність; особистий приклад керівника як ціннісного лідера, чия громадянська позиція є зразком для педагогічного колективу та учнів.

Технологія коучингу та менторингу педагогів є управлінським інструментом розвитку кадрового потенціалу закладу у сфері громадянського виховання. На відміну від традиційного підвищення кваліфікації у форматі лекцій і семінарів, коучинг передбачає індивідуальний супровід кожного педагога у розвитку його громадянської компетентності через постановку цілей, відстеження прогресу,

зворотний зв'язок і рефлексію. Керівник закладу освіти або фаховий тренер проводить регулярні індивідуальні сесії з педагогами, спостерігає за їхніми уроками та виховними заходами, надає конструктивний зворотний зв'язок і допомагає проєктувати наступні кроки розвитку. Менторинг передбачає закріплення досвідченого педагога-ментора за молодим колегою для передачі досвіду реалізації громадянських практик.

Технологія проєктного управління застосовується для організації реалізації конкретних громадянських ініціатив і проєктів у межах закладу. Вона передбачає чітке визначення мети, завдань, ресурсів, термінів і відповідальних осіб для кожного проєкту; регулярний моніторинг виконання; управління ризиками; підсумкову оцінку результатів і фіксацію здобутих уроків. У контексті дослідження ця технологія застосовується для управління реалізацією авторських проєктів «Вартові України», «Сиріус», «Орбіта громадянськості» та «Школа громадянської мужності» і забезпечує їхню системність, відтворюваність та масштабованість.

Технологія управління партнерськими зв'язками передбачає цілеспрямоване формування і підтримання мережі зовнішніх партнерів закладу, що збагачують виховне середовище ресурсами, яких школа самотійно забезпечити не може. У контексті громадянського самоствердження ключовими партнерами є ветеранські організації та родини захисників, що забезпечують живий зв'язок із досвідом громадянського вибору; органи місцевого самоврядування, що відкривають простір для реальної громадянської участі учнів у прийнятті рішень на місцевому рівні; заклади вищої освіти та наукові установи, що забезпечують методичну підтримку; громадські організації та волонтерські об'єднання, що залучають учнів до реальних суспільних практик; засоби масової інформації, що посилюють видимість і суспільний резонанс громадянських ініціатив закладу освіти.

Технологія фасилітації педагогічних нарад і стратегічних сесій перетворює традиційні педагогічні ради з інформаційно-звітних заходів на простір колективного мислення та спільного прийняття рішень. Директор виступає не як єдиний джерело рішень, а як фасилітатор, що створює умови для генерування ідей, обговорення суперечливих питань і досягнення консенсусу щодо стратегічних

напрямів розвитку виховної системи. Застосування фасилітаційних методів, таких як «Відкритий простір», «Світове кафе», «Метаплан», «Шість капелюхів мислення», забезпечує рівноправну участь усіх педагогів у формуванні виховної політики закладу і є управлінською реалізацією принципу партисипативності.

Технологія управління змінами є необхідною в контексті впровадження нової моделі управління розвитком громадянського самоствердження, оскільки будь-яка системна зміна в організації зустрічає природний опір. Вона передбачає діагностику готовності педагогічного колективу до змін, формування команди змін із лідерів думки, поетапне впровадження нових практик із регулярним відстеженням реакції учасників, комунікацію смислу і цінності змін для кожної групи стейкхолдерів, а також святкування проміжних успіхів як інструмент підтримання мотивації. Теоретичною основою технології є модель управління змінами Джона Коттера, адаптована до умов освітньої організації.

Технологія управління розвитком життєвих компетентностей у здобувачів освіти передбачає систематичне накопичення, структурування і поширення успішного досвіду реалізації громадянських практик усередині закладу та між закладами. Вона включає створення банку кращих практик, методичних матеріалів і сценаріїв громадянських заходів; організацію внутрішніх методичних об'єднань із обміну досвідом; участь у зовнішніх мережах обміну досвідом між закладами; документування і поширення авторських розробок педагогів. Ця технологія забезпечує інституційну пам'ять закладу і унеможливорює ситуацію, коли успішний досвід зникає разом із педагогом, який його напрацював.

Технологія проєктної громадянської діяльності є дієвою формою переведення громадянських знань і цінностей у площину реального досвіду. В межах дисертаційного дослідження розроблено та впроваджено три авторські проєкти, кожен з яких цілеспрямовано операціоналізує відповідні компоненти громадянського самоствердження.

Авторський проєкт «Вартові України» це – серія зустрічей-діалогів здобувачів освіти з ветеранами та учасниками бойових дій, спрямований на формування когнітивного та ціннісно-ідентифікаційного компонентів

громадянського самоствердження через живий контакт з носіями досвіду захисту Батьківщини. Зустрічі-діалоги організовуються у форматі відкритої бесіди, де ветеран виступає не об'єктом вшанування, а рівноправним учасником ціннісного обміну. Учні формулюють запитання, висловлюють власну позицію, фіксують почуте в індивідуальних рефлексивних щоденниках. Ефект проєкту полягає у подоланні абстрактності патріотичного дискурсу: ціннісна настанова «я-захисник» набуває конкретного людського обличчя й біографічної наповненості. Технологічний цикл проєкту охоплює: підготовчий етап (визначення запитань, вивчення біографій запрошених) → діалогічний етап (безпосередня зустріч) → рефлексивний етап (індивідуальне та групове осмислення почутого) → проєктний етап (підготовка меморіальних матеріалів, відеозаписів, публікацій).

Авторський соціально-педагогічний проєкт «Сиріус» – відвідування здобувачами освіти військового госпіталю в Печерському районі міста Києва, є найбільш інтенсивною за емоційним і діяльнісним наповненням формою громадянської практики. Проєкт ґрунтується на принципі «живої солідарності»: учні не збирають кошти дистанційно, а особисто зустрічаються з пораненими захисниками, спілкуються з ними, організовують культурні заходи.

Ця безпосередність контакту забезпечує актуалізацію емоційно-мотиваційного та діяльнісного компонентів громадянського самоствердження в їх нерозривній єдності. Участь у проєкті формує у здобувачів освіти усвідомлення своєї реальної причетності до загальнонаціональної боротьби та відповідальності за долю тих, хто захищає країну.

Рефлексивний компонент проєкту реалізується через колективні обговорення після кожного відвідування, де учасники осмислюють власні переживання і формулюють нові громадянські зобов'язання.

Всеукраїнська освітня гра «Орбіта громадянськості» є авторським інноваційним дидактичним засобом, розробленим з метою актуалізації всіх п'яти компонентів громадянського самоствердження в умовах змагального колективного навчання. Гра містить п'ять раундів, кожен з яких моделює певний аспект громадянського вибору: «Я-громадянин», «Я обираю цінності», «Я дію»,

«Я відповідаю», «Я стверджуюсь». Ігрова технологія відповідає принципам ситуативного навчання та забезпечує емоційне залучення учасників до проживання громадянських ситуацій, формуючи досвід суб'єктної поведінки в умовах ціннісного вибору. Форма всеукраїнського охоплення гри дозволяє створити єдиний ціннісно-смысловий простір громадянського самоствердження для здобувачів освіти різних регіонів України, що є особливо актуальним в умовах воєнного часу, коли консолідація національної ідентичності набуває стратегічного значення. Методологічно гра спирається на концепцію «навчання через дію» (learning by doing), адаптовану до завдань патріотично-громадянського виховання. Загальний технологічний цикл усіх трьох проєктів охоплює: проблематизацію → ціннісне обговорення → командне або індивідуальне планування → практичну реалізацію → публічний захист або презентацію → індивідуальну та групову рефлексію.

Технологія розвитку учнівського самоврядування забезпечує функціонування первинного інституту демократичної практики в закладі освіти. Вона передбачає поступове делегування реальних повноважень учнівським радам, надання можливостей для прийняття значущих рішень (щодо шкільного побуту, культурних заходів, соціальних ініціатив), а також методичну підтримку лідерів учнівського самоврядування.

Участь у шкільному самоврядуванні є одним з найпотужніших предикторів сформованості громадянської ідентичності та готовності до суспільної участі в дорослому житті. У нашій моделі учнівське самоврядування розглядається не як формальна структура, а як реальний суб'єкт управлінського партнерства, що несе відповідальність за якість виховного середовища закладу.

Технологія рефлексивного управління результатами ґрунтується на системному моніторингу рівня розвитку громадянського самоствердження через комплекс діагностичних інструментів – анкети, опитувальники, методика самооцінки, – що фіксують динаміку за п'ятьма компонентами. Дані моніторингу є основою для коригування управлінських рішень. Рефлексивне управління передбачає не лише аналіз статистичних показників, а й організацію педагогічних

рад, де результати стають предметом колективного обговорення та переосмислення педагогічної практики. Особлива роль у межах цієї технології відводиться рефлексивним практикам самих здобувачів освіти: портфоліо громадянської активності, щоденники рефлексії, публічні звіти учнівських ініціатив. Така подвійна рефлексія – управлінська і учнівська – забезпечує замкнутість циклу розвитку і унеможлиблює формалізацію громадянського самоствердження як процесу.

Усі зазначені управлінські технології утворюють взаємопов'язану систему, що охоплює стратегічний, організаційний, кадровий, партнерський та моніторинговий виміри управлінської діяльності директора закладу загальної середньої освіти. Їхнє комплексне застосування в межах структурно-функціональної моделі забезпечує перехід від фрагментарних виховних заходів до системного управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді як стратегічним пріоритетом закладу загальної середньої освіти.

Виокремлені організаційно-педагогічні умови та технології не функціонують ізольовано, а утворюють цілісну управлінську систему, де кожний елемент посилює дію інших. Нормативно-цільові умови задають смислові орієнтири для технологічної реалізації; кадрово-компетентнісні умови забезпечують суб'єктний ресурс для впровадження технологій; середовищно-просторові умови створюють контекст для практичного застосування набутих громадянських умінь; партнерські умови розширюють соціальний простір для самоствердження. Три авторські проекти: «Вартові України», «Сиріус» та освітня дидактична гра «Орбіта громадянськості» є точками перетину кількох умов одночасно: вони реалізують середовищно-просторові й партнерські умови, задіюють кадрово-компетентнісний ресурс і підпорядковані нормативно-цільовій логіці закладу. Саме ця інтегративна природа авторських проектів перетворює їх з окремих педагогічних заходів на системоутворювальні елементи моделі.

Реалізація визначених умов і технологій потребує від керівника закладу загальної середньої освіти поєднання адміністративної ролі з роллю педагогічного лідера, здатного бачити школу як громадянський організм, формування культури

довіри та відповідальності, де кожен учасник освітнього процесу усвідомлює свою причетність до спільної справи. Така культура є фундаментальною умовою громадянського самоствердження як процесу та результату освіти.

В умовах воєнного часу, коли заклад загальної середньої освіти функціонує під постійним тиском зовнішніх викликів, саме ця культура стає тим стабілізуючим ціннісним ядром, навколо якого гуртується педагогічна спільнота і формуються майбутні громадяни України.

Відтак, організаційно-педагогічні умови та технології управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти являють собою взаємопов'язану систему. Ця система є операційною основою структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти й визначає змістово-технологічний формат педагогічного експерименту.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційного дослідження здійснено теоретичне обґрунтування, проєктування та структуризацію моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, а також визначено організаційно-педагогічні умови, управлінські механізми, технології та критеріально-моніторинговий інструментарій її реалізації.

Наукова новизна моделі полягає у поєднанні стратегічного управління, партнерської взаємодії, діяльнісного підходу, сучасних цифрових технологій та системного моніторингу результатів розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді.

Доведено, що ефективність управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді забезпечується взаємодією концептуально-цільового, теоретико-методологічного, суб'єктно-управлінського, змістово-технологічного, організаційно-педагогічного та діагностико-результативного блоків моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

Визначено, що концептуально-цільовий блок формує стратегічні орієнтири управління та визначає ціннісне підґрунтя моделі; суб'єктно-управлінський забезпечує координацію взаємодії всіх учасників освітнього процесу; змістово-технологічний охоплює комплекс сучасних організаційно-педагогічних технологій розвитку громадянського самоствердження; організаційно-педагогічний спрямований на створення громадянсько орієнтованого та психологічно безпечного освітнього середовища; діагностико-результативний забезпечує системне відстеження динаміки розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді та результативності управлінських рішень.

Установлено, що провідна роль у реалізації структурно-функціональної моделі належить директору закладу загальної середньої освіти як стратегічному лідеру, координатору громадянсько орієнтованого освітнього середовища та організатору партнерської взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Доведено, що ефективне управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді передбачає не лише організацію виховної діяльності, а й створення умов для розвитку учнівської суб'єктності, підтримки громадянських ініціатив, залучення учнівської молоді до процесів демократичної взаємодії та реальної суспільно значущої діяльності.

Особливого значення в умовах воєнного стану набуває здатність керівника забезпечувати психологічну безпеку освітнього середовища, підтримувати атмосферу довіри, соціальної згуртованості та громадянської відповідальності.

У межах дослідження розроблено комплекс організаційно-педагогічних технологій управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, серед яких особливе значення мають технології соціального проєктування, волонтерської діяльності, digital storytelling, медіаосвіти, учнівського самоврядування, соціального партнерства та технологія «живої пам'яті».

Доведено, що впровадження діяльнісно орієнтованих технологій забезпечує перехід від декларативного розуміння громадянськості до її практичної реалізації через участь учнівської молоді у волонтерських ініціативах, соціальних проєктах, громадянських практиках та демократичній взаємодії.

Встановлено, що інтеграція цифрових та медіаосвітніх технологій сприяє розвитку критичного мислення, медіаграмотності, інформаційної безпеки та активної громадянської позиції учнівської молоді.

Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективного управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, серед яких визначено створення громадянсько орієнтованого освітнього середовища, розвиток партнерської взаємодії між школою, сім'єю та громадою, залучення учнівської молоді до реальних громадянських практик, забезпечення психологічної безпеки учасників освітнього процесу, системну підготовку педагогічного колективу та організацію моніторингу результатів громадянського розвитку. Доведено, що реалізація зазначених умов забезпечує цілісність управлінського процесу та створює підґрунтя для формування громадянсько зрілої особистості здобувача освіти.

У процесі дослідження розроблено кваліметричний інструментарій моніторингу розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді, що включає критерії, показники, рівні та методи діагностики.

Визначено когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти громадянського самоствердження, що дозволяє здійснювати системне відстеження динаміки розвитку громадянської свідомості, національної ідентичності, соціальної активності, громадянської відповідальності та здатності до самоаналізу й саморозвитку. Запропонований інструментарій забезпечує об'єктивність моніторингу та створює можливість оцінювання результативності впровадження структурно-функціональної моделі на формувальному етапі експерименту.

Узагальнення результатів другого розділу дозволяє стверджувати, що розроблена структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді є науково обґрунтованою, методологічно цілісною та практично орієнтованою системою управлінського впливу, здатною забезпечити формування громадянсько зрілої, соціально активної та національно свідомої особистості в умовах сучасного закладу загальної

середньої освіти. Теоретичні положення, організаційно-педагогічні умови, технології та кваліметричний інструментарій, розроблені в межах другого розділу, становлять основу для проведення формувального етапу педагогічного експерименту та подальшої перевірки ефективності структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнів.

Основні наукові результати розділу викладено в публікаціях автора [58; 62; 154].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У третьому розділі здійснено експериментальну перевірку результативності структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти: розкрито організацію та методику проведення формувального експерименту, узагальнено результати експериментальної перевірки, розроблено та обґрунтовано методичні рекомендації щодо вдосконалення управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти.

3.1 Організація та методика експериментального впровадження структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

Перевірка теоретично обґрунтованої п'ятикомпонентної структури та розробленої на її основі структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти потребує не лише логічного доведення, а й емпіричного підтвердження її дієвості в реальних умовах закладу загальної середньої освіти. Саме тому педагогічний експеримент постає необхідним і завершальним етапом дослідження, що дозволяє верифікувати теоретичні положення, перевірити обґрунтовану гіпотезу та встановити статистично значущий вплив запропонованої моделі управління на рівень сформованості досліджуваного феномену в учнівській молоді.

Педагогічний експеримент у цьому дослідженні розглядаємо як спеціально організований, керований дослідником процес цілеспрямованої зміни управлінських умов закладу освіти з метою встановлення причинно-наслідкового зв'язку між упровадженням структурно-функціональної моделі управління та

динамікою розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді за визначеними критеріями і показниками [29; 123].

Методологічну основу організації експерименту склали загальні принципи наукового педагогічного дослідження – об'єктивності, систематичності, надійності вимірювання та відтворюваності результатів [162], а статистичну обробку отриманих даних здійснено з використанням апарату аналізу статистичної потужності та визначення величини ефекту [160], що забезпечило не лише встановлення статистичної значущості відмінностей, а й оцінку практичної значущості виявлених змін.

Емпіричне дослідження управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді у закладах загальної середньої освіти здійснювалося відповідно до методологічних вимог до квазіексперименту в педагогічній науці. Вибір квазіексперименту як основного дослідницького дизайну зумовлений неможливістю повної рандомізації на рівні закладів освіти з організаційних та етичних міркувань, що є типовою ситуацією у прикладних педагогічних дослідженнях. Водночас квазіекспериментальний підхід за умови статистично підтвердженої початкової еквівалентності груп забезпечує достатній рівень внутрішньої валідності для обґрунтування причинно-наслідкових зв'язків між управлінським втручанням та його результатами.

Методологічну основу дослідження становлять: системний підхід (розгляд управління розвитком громадянського самоствердження як цілісної системи взаємопов'язаних компонентів); діяльнісний підхід (орієнтація на реальну громадянську активність учнів як головний показник результативності); партисипативний підхід (залучення всіх суб'єктів освітнього процесу – керівників, педагогів, учнів, батьків до управлінських рішень); компетентнісний підхід (спрямованість на формування громадянської компетентності здобувачів освіти як інтегрованого утворення).

Рівень громадянського самоствердження учнівської молоді у закладах загальної середньої освіти суттєво зростає за умови впровадження науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі управління, що органічно поєднує партисипативне управління, симуляційні технології, соціальне

проектування і систематичний моніторинг на засадах п'ятикомпонентного діагностичного апарату.

Загальний дизайн дослідження передбачав три послідовні етапи: констатувальний (діагностика вихідного стану в усіх експериментальних закладах), формувальний (впровадження структурно-функціональної моделі в закладах ЕГ) та контрольний (повторна діагностика та порівняльний аналіз). Паралельно заклади контрольної групи продовжували роботу в умовах традиційної управлінської практики, що забезпечувало контроль природної динаміки феномену без цілеспрямованого втручання.

Предметом педагогічного експерименту є механізми та інструменти дослідження розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді (6–9 класи) у закладах загальної середньої освіти, реалізовані в межах структурно-функціональної моделі партисипативного управління.

Мета експерименту – емпірично перевірити результативність розробленої структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді шляхом порівняльного аналізу динаміки показників в експериментальній і контрольній групах.

Завдання педагогічного експерименту:

1. Провести констатувальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді.
2. Підтвердити статистичну еквівалентність ЕГ і КГ на старті експерименту як необхідну умову достовірності порівняльного аналізу.
3. Здійснити поетапне впровадження структурно-функціональної моделі управління в закладах ЕГ упродовж 2023–2025 навчального року та забезпечити безперервний проміжний моніторинг стану впровадження моделі та оперативне коригування управлінських дій у закладах ЕГ.
4. Провести контрольний зріз за тими самими інструментами та здійснити порівняльний аналіз динаміки між ЕГ і КГ.
5. Статистично верифікувати результати за допомогою χ^2 -критерію Пірсона та розміру ефекту d Коена.

6. На основі результатів експерименту розробити методичні рекомендації для керівників ЗЗСО та педагогічних колективів

Програма педагогічного експерименту охоплювала три послідовні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний та була реалізована упродовж 2023-2025 років, у складі основних етапів були визначені проміжні етапи (табл. 3.1). Загальна тривалість експериментальної роботи становила два навчальних роки (2023/2024 та 2024/2025), а контрольний зріз завершився у грудні 2025 року.

Таблиця 3.1

Програма педагогічного експерименту

Етап	Термін	Мета етапу	Зміст роботи	Очікуваний результат
1	2	3	4	5
I Етап – констатувальний				
Підготовчий	Вересень – жовтень 2023	Розробка та апробація діагностичного інструментарію	Аналіз наукової літератури; розробка анкет за 5 компонентами; пілотне тестування інструментарію в 2 класах; корекція формулювань	Валідизований діагностичний інструментарій (анкети для 4 категорій респондентів)
Проміжний результат	Листопад 2023 – лютий 2024	Визначення вихідного рівня громадянського самоствердження у всіх 6 закладах	Анкетування 504 учасників (240 учнів, 120 педагогів, 120 батьків, 24 керівники); обробка та аналіз даних	Вихідні показники рівнів ГС за 5 компонентами; підтвердження еквівалентності ЕГ і КГ ($\chi^2 = 1,84$, $p > 0,05$)
Аналітичний	Березень-серпень 2024	Адаптація структурно-функціональної моделі до умов конкретних закладів ЕГ	Аналіз констатувального зрізу; адаптація моделі для Школи № 36, Ліцею № 21, Неліпинського ЗЗСО; підготовка методичних пакетів; інструктаж управлінських команд ЕГ	Готовність закладів ЕГ до впровадження моделі; узгоджені плани реалізації для кожного закладу
II Етап – формувальний				
Організаційно-впроваджувальний	Вересень – жовтень 2024	Запуск впровадження структурно-функціональної моделі в закладах ЕГ	Установчі наради; затвердження оновлених програм; формування команд гри «Орбіта громадянськості»; перший семінар-майстерня для педагогів	Залучені всі учасники ЕГ; запущені механізми партисипативного управління

Продовження табл. 3.1

1	2	3	4	5
Основний формувальний	Листопад 2024 – квітень 2025	Системне впровадження всіх компонентів моделі; розвиток громадянської суб'єктності учнів	Гра «Орбіта громадянськості» (раунди 1-4); соціальне проектування; проект «Вартові України», «Сиріус»; гурток «Школа громадянської мужності»; е-демократичні платформи; щомісячні семінари для педагогів; дебрифінги і супервізія; проміжна діагностика (грудень 2024)	Позитивна динаміка громадянської активності учнів; трансформація управлінської культури закладів ЕГ
Підсумково-формувальний	жовтень 2025	Завершення формувального циклу; публічна презентація результатів учнівської діяльності	Фінальний Раунд 5 «Орбіти»; захист соціальних проєктів; підсумковий дебрифінг; проміжна діагностика; МАН-робота Панасенка О. І. (Школа № 36)	Зафіксований формувальний ефект на рівні проміжної діагностики; учнівські продукти і проєкти як артефакти розвитку
III Етап – контрольний				
Контрольний зріз	Вересень – жовтень 2025	Повторна діагностика рівнів ГС в усіх 6 закладах за тими самими інструментами	Анкетування 504 учасників (повторне); обробка даних; порівняльний аналіз ЕГ і КГ; розрахунок χ^2 та d Коена	Кількісно підтверджена динаміка ГС в ЕГ; статистично верифікована ефективність моделі
Аналітично-узагальнювальний	Жовтень – грудень 2025	Узагальнення результатів; розробка методичних рекомендацій	Якісний аналіз результатів; формулювання висновків; розробка методичних рекомендацій за 5 стратегічними векторами для директорів ЗЗСО	Методичні рекомендації; наукові висновки; підготовка тексту дисертації

Джерело: розроблено автором

Констатувальний етап (вересень 2023 – лютий 2024) виконував дві функції: діагностичну – визначення вихідного стану досліджуваного феномену, та верифікаційну – підтвердження порівнянності ЕГ і КГ перед початком формувального впливу.

Експериментальна база дослідження охоплює шість закладів загальної середньої освіти різних регіонів України, що забезпечує географічну репрезентативність вибірки та можливість урахування варіативних соціокультурних і воєнних контекстів функціонування ЗЗСО. Загальна кількість учасників педагогічного експерименту становить 504 респонденти, яких структуровано за чотирма групами відповідно до їхньої ролі в освітньому процесі: управлінська команда ЗЗСО, педагогічний колектив, представники батьківської громадськості та здобувачі освіти.

Вибірка дослідження охоплювала 240 учнів-лідерів учнівського самоврядування 6-9 класів, що репрезентує два якісно відмінні етапи особистісного становлення, молодший підлітковий вік (6–7 класи) та старший підлітковий вік (8-9 класи), кожен із яких характеризується динамікою розвитку громадянської свідомості, ціннісних орієнтацій та суб'єктної активності.

Для учнів молодшого підліткового віку (11–13 років) провідним механізмом становлення громадянської ідентичності є ідентифікація з референтною групою та наслідування ціннісних зразків значущих дорослих, що зумовлює пріоритетність управлінських впливів, спрямованих на створення емоційно насиченого, символічно структурованого громадянського середовища, зокрема через проєкти «Вартові України», «Сиріус» та «Орбіта громадянськості», де учасник здобуває перший досвід колективної громадянської дії в умовах психологічної безпеки.

Натомість старший підлітковий вік (14–15 років) позначений інтенсивним розвитком рефлексивних здатностей, критичного мислення та потребою в автономному ціннісному самовизначенні, що відкриває простір для якісно інших управлінських форм – дебатів, симуляційних практик, волонтерських ініціатив, роботи в органах учнівського самоврядування з реальними повноваженнями та відповідальністю.

Диференційований підхід до управлінського супроводу громадянського самоствердження з урахуванням зазначених вікових відмінностей відображено у змістовому наповненні компонентів авторської моделі: якщо на рівні 6–7 класів акцентується когнітивний та емоційно-мотиваційний компоненти через занурення

у символічний і наративний простір національної ідентичності, то на рівні 8–9 класів домінуючими стають діяльнісний та рефлексивний компоненти, що реалізуються через участь у соціально значущих проєктах, громадських ініціативах і процедурах партисипативного управління.

Така вікова диференціація управлінських впливів не лише посилює прикладну значущість запропонованої моделі, а й забезпечує її внутрішню логічну послідовність – від первинного громадянського досвіду до усвідомленої громадянської суб'єктності, що відповідає загальній меті дисертаційного дослідження та принципам системного управління розвитком особистості в закладі загальної середньої освіти.

Повномасштабна збройна агресія росії проти України суттєво трансформувала соціальний склад учнівських колективів закладів загальної середньої освіти та виявила якісно нову педагогічну реальність, в якій управлінський супровід громадянського самоствердження набуває виразного диференційованого характеру залежно від соціального статусу, травматичного досвіду та психоемоційного стану конкретних категорій здобувачів освіти.

Внутрішньо переміщені учні, вимушено розірвавши зв'язки з місцем попереднього проживання, громадою та звичним соціальним середовищем, переживають специфічну кризу громадянської ідентичності, що виявляється у послабленні почуття належності, соціальній тривожності та знижених можливостях для реалізації громадянської активності; управлінський супровід для цієї категорії учнів передбачає цілеспрямоване створення інклюзивного громадянського середовища, де переміщення постає як життєвий досвід загальнонаціональної солідарності та спільної громадянської долі.

Діти із сімей військовослужбовців несуть особливе символічне навантаження захисників і свідків національної боротьби, що формує у них інтенсивний, однак нерідко емоційно перевантажений патріотичний досвід; управлінська стратегія щодо цієї групи орієнтована на трансформацію тривоги й особистісного болю у свідому громадянську позицію через механізми наративної ідентичності, участі у

проектах шанування захисників України та формування стійкого зв'язку між родинним і національним виміром громадянського самоствердження.

Учні з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу стикаються з подвійним бар'єром, зумовленим станом здоров'я, та деструктивним впливом воєнного контексту на освітнє середовище, що потребує від управлінської команди закладу розробки індивідуалізованих траєкторій залучення до громадянського самоствердження з урахуванням можливостей кожного учня, адаптації форм участі у колективних громадянських ініціативах та забезпечення доступності цифрового освітнього простору. Окремої управлінської уваги потребують діти, які зазнали травматичного досвіду внаслідок воєнних дій, втрати близьких, вимушеного переміщення чи перебування в зоні активних бойових дій: для цієї категорії учнів передумовою громадянського самоствердження є психологічна стабілізація та відновлення базового відчуття безпеки, що реалізується через тісну взаємодію управлінської команди з практичним психологом, соціальним педагогом і, за потреби, зовнішніми фахівцями з психотравми.

Управлінський супровід розвитку громадянського самоствердження зазначених категорій учнів інтегрується у загальну структурно-функціональну модель через варіативний процесуальний блок, що передбачає диференціацію форм, методів і темпу залучення до громадянської діяльності залежно від індивідуальних ресурсів і потреб здобувача освіти, зберігаючи при цьому єдність ціннісного ядра та стратегічної мети – формування громадянської суб'єктності кожної особистості як внеску у відновлення і розбудову української держави.

Відповідно до логіки квазіекспериментального дизайну, заклади було розподілено на контрольну групу (КГ) та експериментальну групу (ЕГ). До ЕГ увійшли Школа І–ІІІ ступенів № 36 імені С. П. Корольова міста Києва, Ліцей № 21 міста Києва та Неліпинський заклад загальної середньої освіти Закарпатської області. До контрольної групи увійшли три заклади – Спеціалізована школа І–ІІІ ступенів з поглибленим вивченням англійської мови № 165 міста Києва, Топорівський ліцей Топорівської сільської ради Чернівецької області та Комунальний заклад «Дніпрорудненська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів

«Талант» Дніпрорудненської міської ради Василівського району Запорізької області, які упродовж того самого навчального року продовжували роботу в умовах традиційної управлінської практики без упровадження розробленої структурно-функціональної моделі.

Необхідно окремо наголосити на специфіці функціонування Комунального закладу «Дніпрорудненська спеціалізована школа I-III ступенів «Талант» Дніпрорудненської міської ради Василівського району Запорізької області, яка здійснювала освітню діяльність в умовах підвищеної воєнної загрози. Значна частина учнів закладу мешкає у місті Запоріжжі в умовах систематичних обстрілів, тоді як інша частина – вимушені внутрішньо переміщені особи, чие житло зруйноване або розташоване на тимчасово окупованій території.

Географічна та типологічна різноманітність закладів ЕГ – від столичних шкіл з усталеними педагогічними традиціями до закладу в мальовничі та спокійні сільській місцевості з відмінними соціокультурними умовами дозволяє стверджувати про відтворюваність результатів дослідження в освітніх контекстах.

Управлінські команди закладів загальної середньої освіти визначені як поліфункціональна горизонтально орієнтована спільнота професіоналів, де кожний суб'єкт реалізує специфічну функціональну роль, обумовлену його фаховою компетентністю, місцем у структурі закладу та характером педагогічної взаємодії з учнівською молоддю. Саме така розподілена архітектура управлінської відповідальності, теоретично обґрунтована в концепції розподіленого лідерства і підтверджена вітчизняними дослідниками, слугує ключовою умовою інституційної спроможності закладу реалізовувати завдання громадянського розвитку особистості на системному, а не ситуативному рівні.

Керівник закладу загальної середньої освіти виступає суб'єктом стратегічного управлінського проектування, відповідальним за цілісне бачення і нормативно-ресурсне забезпечення процесу розвитку громадянського самоствердження учнів. Його управлінська функція реалізується на трьох рівнях. На рівні цілепокладання директор формулює пріоритети громадянського виховання в освітній програмі та стратегічному плані розвитку закладу,

вбудовуючи громадянський компонент у місію школи як системний інституційний орієнтир. На рівні організації директор формує партнерське середовище: укладає угоди про співпрацю з громадськими організаціями, ветеранськими спільнотами, органами місцевого самоврядування, забезпечує матеріально-технічне й методичне підґрунтя для авторських проєктів громадянської спрямованості. На рівні моніторингу директор здійснює управлінський контроль за реалізацією виховних програм, аналізує результати кваліметричного оцінювання ефективності впроваджених заходів і ухвалює управлінські рішення щодо коригування стратегії. Таким чином, директор є не лише адміністратором, але й ідейним лідером, що уособлює цінності громадянської суб'єктності в організаційній культурі закладу.

Заступник директора з навчально-виховної роботи реалізує тактичний рівень управління розвитком громадянського самоствердження, здійснюючи оперативне планування, координацію і методичний супровід виховного процесу. Його управлінські функції охоплюють розроблення та впровадження системи виховних заходів, наскрізно пов'язаних з метою формування громадянської суб'єктності учнів; організацію міжпредметних і позааудиторних форм громадянської освіти; координацію взаємодії між класними керівниками, педагогом-організатором і психологічною службою. Саме заступник директора здійснює змістовий переклад стратегічних управлінських орієнтирів команди у конкретні педагогічні практики, виступаючи медіатором між загальношкільною стратегією і повсякденною виховною діяльністю. У межах реалізованої дослідно-експериментальної роботи заступники з виховної роботи шести закладів-учасників здійснювали систематичний аналіз динаміки громадянської активності учнів за розробленими діагностичними інструментами та забезпечували методичну єдність підходів в умовах організаційної різноманітності закладів.

Практичний психолог виконує в управлінській команді функцію психодіагностичного і психопрофілактичного забезпечення процесу громадянського самоствердження. Його роль принципово відрізняється від ролі педагогічного супровідника: психолог не формує громадянські цінності безпосередньо, а створює психологічні умови, за яких цей процес стає можливим і

ефективним. Конкретно це передбачає проведення діагностики ціннісно-мотиваційної сфери учнівської молоді, виявлення чинників, що гальмують активну громадянську позицію учнів, а також індивідуальну й групову роботу з підлітками, які з огляду на травматичний досвід воєнного часу потребують відновлення базового відчуття безпеки й ідентичності як передумови громадянської суб'єктності. Психолог також є носієм аналітичної функції в управлінській команді: він інтерпретує результати діагностики в термінах психологічної готовності учнів до громадянської дії і формулює рекомендації для директора і заступника щодо диференціації виховних підходів.

Соціальний педагог забезпечує соціально-середовищний вимір управлінської моделі, діючи на межі між школою, родиною та громадою. Його функція полягає у виявленні соціальних чинників, що впливають на формування громадянської позиції учня: особливостей родинного виховання, рівня залученості батьків до шкільного життя, наявності соціальної ексклюзії, характеристик мікрорайонного середовища. Соціальний педагог формує банк даних про соціальний паспорт класу і на цій основі рекомендує диференційовані форми залучення учнів до громадянських практик. У проєктах «Вартові України» і «Сиріус», реалізованих у межах формувального етапу дослідження, соціальний педагог виступав організатором зовнішніх комунікацій між закладом і ветеранськими спільнотами, координуючи логістику зустрічей і підготовку учнів до діалогових форм взаємодії. Такий функціональний профіль соціального педагога перетворює його на агента соціального капіталу закладу, що є критично важливим для партисипативної моделі управління.

Педагог-організатор реалізує процесуально-організаційну функцію: саме він є безпосереднім архітектором громадянських акцій, проєктів і подій, що складають практичний вимір громадянського самоствердження. Його діяльність охоплює організацію учнівського самоврядування як демократичного інституту школи, розроблення і ведення авторських проєктів громадянського спрямування, залучення учнів до волонтерської діяльності та підготовку до участі у всеукраїнських громадянських ініціативах. У контексті дослідження педагоги-

організатори шести закладів-учасників координували дидактичну гру «Орбіта громадянськості», забезпечуючи однорідність умов її проведення в різних організаційних середовищах. Функція педагога-організатора в управлінській моделі є конвергентною: він об'єднує ініціативи директора, заступника, психолога і соціального педагога в єдиний діяльнісний простір, у якому учні набувають практичного досвіду громадянської суб'єктності.

Класний керівник займає особливе місце в управлінській архітектурі розвитку громадянського самоствердження, оскільки є єдиним суб'єктом управлінської команди, який перебуває в систематичному щоденному контакті з учнями та їхніми родинами. Його функція є водночас реляційною, змістовою та моніторинговою. Реляційна складова передбачає формування довіри та психологічно безпечного середовища в колективі, де учні можуть відкрито висловлювати громадянські погляди та обговорювати суспільно значущі питання без страху осуду. Змістова складова реалізується через тематичні виховні години, інтегровані в навчальний розклад і пов'язані з актуальними громадянськими контекстами – захистом держави, пам'яттю про Героїв, збереженням культурної ідентичності. Моніторингова складова полягає у спостереженні за динамікою громадянської поведінки кожного учня і передачі спостережень психологу та заступнику директора в системі внутрішньошкільного зворотного зв'язку. Класний керівник є, таким чином, первинним суб'єктом виховного впливу і водночас головним постачальником практичної інформації для управлінської рефлексії команди.

Отже, функціональна диференціація управлінських ролей у межах діяльності забезпечує принципово важливу властивість системи – одночасну горизонтальну координацію і вертикальну відповідальність. Директор формує стратегічний контекст; заступник перекладає його в тактичну площину; психолог і соціальний педагог забезпечують психологічну та соціальну інфраструктуру процесу; педагог-організатор створює діяльнісний простір громадянської практики; класний керівник здійснює щоденний виховний вплив і зворотний зв'язок.

На підготовчому підетапі констатувального етапу (вересень-жовтень 2023) було розроблено та пілотно апробовано авторський діагностичний інструментарій:

чотири анкети, адресовані відповідно учням-лідерам учнівського самоврядування (6–9 класи), педагогічним працівникам, батькам та представникам управлінських команд. Кожна анкета структурована відповідно до п'яти компонентів громадянського самоствердження – когнітивного, ціннісно-ідентифікаційного, емоційно-мотиваційного, діяльнісного та рефлексивного, що дозволяє визначити рівень його сформованості за трирівневою шкалою: Н – низький (початковий), С – середній (достатній), В – високий. Пілотування проводилось у двох класах, не залучених до основної вибірки, після чого до формулювань окремих запитань внесено корекції для підвищення зрозумілості.

Проміжний констатувальний зріз (листопад 2023 – лютий 2024) охопив усі шість закладів і всі чотири категорії учасників. Загальна вибірка становила 504 особи: 240 учнів-лідерів учнівського самоврядування, 120 педагогічних працівників, 120 батьків та 24 представники управлінських команд. Анкетування проводилось у письмовій формі в умовах, максимально наближених до стандартизованих, з дотриманням принципів анонімності (для учнів) і добровільної участі. Обробку даних здійснено методами описової статистики. Порівняння вихідних розподілів рівнів громадянського самоствердження між ЕГ і КГ за χ^2 -критерієм Пірсона підтвердило їх статистичну еквівалентність: $\chi^2 = 1,84$ ($df = 6$), $p > 0,05$.

На аналітичному підетапі (березень-серпень 2024) результати констатувального зрізу були детально проаналізовані в розрізі кожного закладу загальної середньої освіти, відповідної категорії учасників та компонента. На основі цього аналізу здійснено адаптацію структурно-функціональної моделі до конкретних умов трьох закладів ЕГ, розроблено методичні пакети та проведено інструктаж управлінських команд.

Формувальний етап (вересень 2024 – травень 2025) охоплював системне впровадження структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в трьох закладах ЕГ. Відмінною рисою цього етапу було поєднання трьох взаємодоповнювальних рівнів впливу: управлінського (зміна структури і практик управління закладом),

педагогічного (трансформація виховного середовища і методичного арсеналу) та учнівського (безпосередня участь учнів у симуляційних практиках і соціальних проєктах). Саме така триланкова конфігурація забезпечила синергетичний ефект, зафіксований у результатах контрольного зрізу.

Контрольний етап (вересень-жовтень 2025) передбачав повторне анкетування всіх 504 учасників дослідження за визначеними діагностичними інструментами, що застосовувалися на констатувальному зрізі. Ідентичність процедури збору даних є умовою коректності порівняльного аналізу динаміки.

На аналітично-узагальнювальному етапі (жовтень-грудень 2025) проведено статистичну обробку результатів: порівняння розподілів рівнів ЕГ і КГ за χ^2 -критерієм Пірсона, розрахунок розміру ефекту d Коена, якісний аналіз відмінностей між закладами всередині ЕГ, узагальнення висновків і розробка методичних рекомендацій.

Для забезпечення тріангуляції даних одночасно застосовувалися чотири взаємодоповнювальні діагностичні інструменти – за кількістю категорій учасників. Кожен інструмент містив блоки запитань, що відповідають п'яти компонентам громадянського самоствердження, і передбачав шкалу відповідей із подальшим переведенням у рівневі групи: Н – низький (початковий), С – середній (достатній) та В – високий рівень.

Анкета для учнів-лідерів учнівського самоврядування (6–9 класи) містила 19 тверджень, структурованих за п'ятьма блоками відповідно до компонентів громадянського самоствердження: когнітивним, ціннісно-ідентифікаційним, емоційно-мотиваційним, діяльнісним та рефлексивним; шкала 1–4, max 76 балів (Додаток В). Анкета для педагогічних працівників (13 тверджень, шкала «Так / Скоріше так / Скоріше ні / Ні»; max 52 бали) (Додаток Б) була зорієнтована на зовнішнє оцінювання управлінських умов розвитку громадянського самоствердження учнів та партисипативний вимір. Анкета для батьків «Громадянське самоствердження дитини та партнерська взаємодія зі школою» (24 запитання, шкала 1–4, max 96 балів) структурована за двома блоками: Блок А (пп. 1–12) – оцінка рівня громадянського самоствердження дитини за п'ятьма компонентами; Блок Б (пп. 13–24) – якість

партнерської взаємодії родини зі школою в контексті партисипативного управління (Додаток Е). Анкета для представників управлінських команд (16 запитань) була спрямована на оцінювання ефективності управлінських механізмів підтримки громадянського самоствердження.

Надійність інструментарію перевірялась методом повторного тестування на підетапі пілотування: коефіцієнт кореляції між двома вимірами з інтервалом 3 тижні становив $r = 0,81$, що відповідає прийнятному рівню надійності для педагогічних досліджень. Змістова валідність інструментарію підтверджена методом експертної оцінки: п'ятеро незалежних фахівців у галузі громадянської освіти та педагогічного менеджменту оцінили відповідність кожного запитання задекларованому критерію, середній індекс узгодженості становив 0,84.

Статистична обробка результатів дослідження здійснювалась у кілька послідовних кроків. На першому кроці застосовувалися методи описової статистики: розраховувались частотні розподіли рівнів громадянського самоствердження за кожним компонентом окремо і за інтегральним показником, визначались процентні частки учасників кожного рівня в ЕГ і КГ на обох зрізах.

На другому кроці для перевірки статистичної значущості відмінностей між розподілами застосовувався χ^2 -критерій Пірсона – найбільш адекватний для порівняння номінальних і порядкових даних у педагогічних дослідженнях. Критичне значення χ^2 для $df = 6$ та рівня значущості $p = 0,05$ становить 12,59. Перевірялись три пари: (1) ЕГ на констатувальному vs контрольному зрізі; (2) КГ на констатувальному vs контрольному зрізі; (3) ЕГ vs КГ на контрольному зрізі.

На третьому кроці для оцінки практичної значущості виявлених змін розраховувався розмір ефекту d Коена. Відповідно до загальноприйнятої класифікації, значення $d < 0,2$ відповідає малому ефекту, $d \approx 0,5$ – середньому, $d \geq 0,8$ – великому. Цей показник є особливо важливим для оцінки педагогічної цінності результатів, оскільки статистична значущість при великій вибірці може бути отримана навіть для тривіальних відмінностей.

Загальна вибірка дослідження становила 504 особи: 240 учнів-лідерів учнівського самоврядування (6–9 класи), 120 педагогічних працівників, 120 батьків

та 24 представники управлінських команд із шести закладів загальної середньої освіти, що репрезентують різні типи, регіони та організаційні умови функціонування вітчизняної школи. Заклади рівномірно розподілено на КГ та ЕГ – по три заклади (252 учасники) в кожній.

Принцип тріангуляції даних, одночасне залучення керівників, педагогів, батьків та учнів як незалежних респондентів, мінімізував суб'єктивність оцінювання і забезпечив багатовимірну картину досліджуваного феномену. Статистична еквівалентність ЕГ і КГ на старті підтверджена χ^2 -критерієм Пірсона ($\chi^2 = 1,84$, $p > 0,05$), що є необхідною умовою достовірності подальшого порівняльного аналізу. Характеристику вибірки подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Характеристика вибірки педагогічного експерименту (n = 504)

Заклад	Тип / умови	Регіон	Упр. команда	Педагоги	Батьки	Учні	Разом	Група
Школа № 165 (Київ)	Міський ЗЗСО	Київ	4	20	20	40	84	КГ
Топорівський ліцей	Сільський ЗЗСО	Чернівецька обл.	4	20	20	40	84	КГ
Школа «Талант»	Дистанційний ЗЗСО	Запорізька обл.	4	20	20	40	84	КГ
Школа № 36 ім. С. П. Корольова (Київ)	Міський ЗЗСО	Київ	4	20	20	40	84	ЕГ
Ліцей № 21 (Київ)	Міський ЗЗСО	Київ	4	20	20	40	84	ЕГ
Неліпинський ЗЗСО	Сільський ЗЗСО	Закарпатська обл.	4	20	20	40	84	ЕГ
Разом	6 закладів	4 регіони	24	120	120	240	504	КГ: 252 ЕГ: 252

Джерело: складено автором за матеріалами педагогічного експерименту

Географічна та типологічна різноманітність вибірки є методологічно обгрунтованою: вона охоплює міські та сільські заклади, академічні ліцеї та загальноосвітні школи, заклад, що функціонує в дистанційному форматі внаслідок окупації прилеглих територій, та прикордонний заклад із специфічним мовно-культурним контекстом. Така різноманітність уможливила перевірку гіпотези про те, що саме якість управлінської стратегії, а не тип закладу чи регіон, є вирішальним предиктором рівня громадянського самоствердження учнів.

Методологічну основу констатувального етапу становить п'ятикомпонентна структура громадянського самоствердження – когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, – обгрунтована в першому та другому розділах дисертації. Виокремлення емоційно-мотиваційного компонента як самостійного є авторським внеском, зумовленим специфікою воєнного часу: особистість може декларувати патріотичні цінності й водночас переживати демотивуючий стрес або вигоряння, що блокує перехід до діяльнісного рівня. Система критеріїв і показників, розроблена в межах цього дослідження, слугувала операційною основою для формування авторського діагностичного інструментарію.

Для забезпечення діагностики було розроблено та застосовано комплекс інструментів, представлених у додатках до дисертації (Додатки А–С). Систематизацію інструментарію подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Комплексний діагностичний інструментарій констатувального етапу

Методика / інструмент	Автор / основа	Категорія респондентів	Діагностований компонент / функція
1	2	3	4
Анкета самооцінки керівника ЗЗСО (20 тверджень, 4 критерії; шкала 1–4, max 80 балів; 20–39 – репродуктивний; 40–59 – конструктивний; 60–80 – творчий рівень) (Додаток А)	Авторська, на основі Г. Єльнікової (2005)	Управлінська команда (n = 24)	Ціннісно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, організаційно-діяльнісний, результативно-моніторинговий критерії
Анкета оцінки педагогами управлінської діяльності керівника (13 тверджень, шкала «Так / Скоріше так / Скоріше ні / Ні»; max 52 бали) (Додаток Б)	Авторська	Педагоги (n = 120)	Незалежна оцінка управлінських умов розвитку громадянського самоствердження; партисипативний вимір

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4
Анкета для батьків «Громадянське самоствердження дитини та партнерська взаємодія зі школою» (24 запитання, 2 блоки: Блок А – рівень ГС дитини за п'ятьма компонентами (пп. 1–12); Блок Б – якість партнерської взаємодії (пп. 13–24); шкала 1–4, max 96 балів) (Додаток Е)	Авторська	Батьки (n = 120)	Оцінка рівня громадянського самоствердження дітей та якості партнерської взаємодії зі школою
Анкета для учнів-лідерів учнівського самоврядування (19 тверджень, 5 блоків: когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний; шкала 1–4, max 76 балів) (Додаток В)	Авторська, на основі І. Беха, К. Журби, К. Чорної	Учні-лідери самоврядування (n = 240)	Когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти громадянського самоствердження учнів
Методика «Хто Я?» М. Куна – Т. Макпартленда, адаптована для дослідження громадянського самоствердження (20 незавершених висловлювань, 5 категорій аналізу) (Додаток С)	М. Кун, Т. Макпартленд (адаптація авторська)	Учні (n = 240)	Ціннісно-ідентифікаційний компонент; місце громадянської ідентичності в Я-концепції
Опитувальник національної ідентичності та громадянської самосвідомості (адаптовано)	На основі П. Гнатенка та В. Павленка	Учні (n = 240)	Ціннісно-ідентифікаційний компонент; усвідомлення приналежності до українського народу
Методика діагностики самоствердження особистості (15 тверджень, 3 шкали: К / Д / В; max 25 балів за шкалою) (Додаток Ж)	О. Хартман (адаптована)	Учні (n = 240)	Домінуючі стратегії самоствердження у підлітковому та юнацькому віці
Опитувальник громадянської компетентності учнівської молоді (5 блоків за компонентами ГС; поєднання шкальних та відкритих запитань) (Додаток Л)	На основі концепцій К. Журби; адаптовано до умов воєнного часу	Учні (n = 240)	Когнітивний та діяльнісний компоненти громадянського самоствердження
Методика оцінювання рівня національно-патріотичної вихованості школярів (15 тверджень, max 60 балів) (Додаток И)	За І. Бехом	Учні (n = 240)	Когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний і діяльнісний компоненти

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4
Методика самооцінки громадянсько-патріотичних цінностей учнів (Частина I – ранжування 10 цінностей; Частина II – 10 самооцінних суджень; max 50 балів) (Додаток М)	Адаптовано за В. Тернопільського та О. Докукіного	Учні (n = 240)	Ціннісно-ідентифікаційний та емоційно-мотиваційний компоненти
Матриця критеріально-рівневого оцінювання (вагові коефіцієнти: ціннісно-мотиваційний – 0,25; когнітивно-компетентнісний – 0,25; організаційно-діяльнісний – 0,30; результативно-моніторинговий – 0,20) (Додаток Д)	Авторська, на основі Г. Сльникової; J. MacBeath (1999)	Управлінська команда (n = 24)	Інтегральна оцінка якості управлінської діяльності
Анкета управлінської готовності до формування громадянської ідентичності учнівської молоді (3 блоки: теоретична, практична, особистісна готовність) (Додаток К)	На основі концепцій Г. Сльникової	Управлінська команда (n = 24)	Управлінська готовність до впровадження моделі
Педагогічне спостереження (структуроване; авторська карта спостереження)	Авторська	Усі категорії (n = 504)	Діяльнісний компонент; реальні прояви громадянської активності
Метод відкритих запитань (4–5 запитань для кожної категорії; контент-аналіз)	Авторська	Усі категорії (n = 504)	Якісна діагностика суб'єктивних смислів і прихованих труднощів

Джерело: розроблено автором на основі теоретичного аналізу та завдань педагогічного експерименту

Анкетування учнів і педагогів проводилося анонімно у письмовій формі; опитування батьків – через електронні форми; структуроване інтерв'ю з управлінськими командами – індивідуально з фіксацією відповідей. Методику «Хто Я?» застосовано в індивідуальному письмовому форматі під час класних годин. Спостереження здійснювалося під час засідань органів учнівського самоврядування, виховних заходів і педагогічних нарад. Усі учасники були поінформовані про мету дослідження та добровільний характер участі.

Результати діагностики рівнів сформованості громадянського самоствердження учнів представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості громадянського самоствердження учнів на констатувальному етапі (% , n = 240)

Компонент	Шк. 165 (КГ) В/С/Н/	Топорівці (КГ)	Школа «Талант» (КГ)	Шк. 36 (ЕГ)	Ліцей № 21 (ЕГ)	Неліпинський (ЕГ)
Когнітивний (% В / С / Н)	28/53/19	25/52/23	22/48/30	32/55/13	29/51/20	24/51/25
Ціннісно-ідентифікаційний (% В / С / Н)	22/51/27	20/50/30	18/47/35	26/52/22	23/50/27	20/50/30
Емоційно-мотиваційний (% В / С / Н)	17/47/36	16/46/38	14/43/43	21/51/28	18/48/34	15/45/40
Діяльнісний (% В / С / Н)	15/45/40	14/43/43	12/40/48	19/48/33	16/45/39	13/44/43
Рефлексивний (% В / С / Н)	21/49/30	19/48/33	17/45/38	25/52/23	22/49/29	18/48/34
Самооцінка упр. команди (середній бал, max 3,0)	1,83	1,68	1,45	2,45	2,00	1,60

Джерело: розраховано автором за результатами педагогічного експерименту

Аналіз даних таблиці 3.4 виявляє характерний нерівномірний профіль сформованості громадянського самоствердження, спільний для всіх шести закладів незалежно від їхнього типу та групової належності. По-перше, у всіх закладах зафіксовано когнітивне домінування: найвищий показник зафіксовано в Школі № 36 на рівні 32 %. Результати методики «Хто Я?» підтвердили: у відповідях учнів

усіх шести закладів громадянська ідентичність посідає здебільшого 4–7 позицію серед 20 самоідентифікацій, поступаючись сімейним, віковим та гендерним ролям, – що свідчить про недостатню інтеграцію громадянства у ядро Я-концепції підлітка.

По-друге, найнижчі показники у всіх закладах без винятку зафіксовано за діяльнісним компонентом: від 12 % (Школа «Талант», КГ) до 19 % (Школа № 36, ЕГ) на високому рівні, і від 33 % (Школа № 36, ЕГ) до 48 % (Гімназія «Софія», КГ) на низькому рівні.

По-третє, емоційно-мотиваційний компонент виявляє суттєву вразливість в умовах воєнного стану: від 14 % (Школа «Талант») до 21 % (Школа № 36) на високому рівні, тоді як частка низького рівня коливається від 28 % до 43 % – що підтверджує обґрунтованість виокремлення цього компонента як самостійного.

По-четверте, самооцінка управлінських команд прямо корелює з рівнями громадянського самоствердження учнів: лідери за обома показниками – Школа № 36 (2,45 бала / 25 % інтегрального В-рівня) та Ліцей № 21 (2,00 / 22 %), нижчі показники – Школа «Талант» (1,45 / 17 %) і Топорівський ліцей (1,68 / 19 %).

Педагогічні працівники здійснили оцінювання управлінських практик щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді.

Аналіз даних відображає незалежну оцінку педагогічними працівниками шести закладів освіти управлінських практик щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді за восьми показниками за шкалою від 1 до 4 балів.

Найвищий середній бал отримав Ліцей № 21 – 3,06 бала, що є єдиним закладом, де педагоги оцінили управлінські практики вище за 3,0. Школа № 36 посіла друге місце – 2,91 бала. Обидва заклади належать до експериментальної групи, що підтверджує кореляцію між рівнем управлінської культури та незалежною педагогічною оцінкою. Школа № 165 (контрольна група) отримала 2,74 бала, Топорівський ліцей (контрольна група) – 2,60 бала, Неліпинський ЗЗСО (експериментальна група) – 2,49 бала. Найнижчий середній бал зафіксовано в Школі «Талант» – 2,26 бала, що пояснюється дистанційним форматом роботи в

умовах воєнного стану, який суттєво обмежує реалізацію партисипативних управлінських практик.

За показником «Системна виховна стратегія закладу» найвищу оцінку отримав Ліцей № 21 – 3,3 бала, Школа № 36 – 3,1 бала. У закладах контрольної групи цей показник коливається від 2,4 (Школа «Талант») до 2,9 (Школа № 165). Це свідчить про те, що педагоги закладів експериментальної групи виразніше відчують наявність цілісної виховної стратегії порівняно з колегами з контрольних закладів.

За показником «Демократичний стиль управління та партисипація» зафіксовано найвищі абсолютні значення по всій таблиці: Ліцей № 21 – 3,4 бала, Школа № 36 – 3,2 бала. У контрольній групі – від 2,6 (Школа «Талант»)) до 3,1 (Школа № 165). Цей показник є найвищим у більшості закладів, що свідчить про відносно сприятливий загальний клімат управлінської взаємодії навіть там, де системність виховної роботи є недостатньою.

За показником «Психологічна безпека середовища» Ліцей № 21 і Школа № 36 отримали однаковий бал – 3,3 і 3,1 відповідно. У контрольній групі цей показник коливається від 2,4 до 3,0, що загалом є прийнятним рівнем, однак не свідчить про цілеспрямовану управлінську роботу у цьому напрямі.

За показником «Методична готовність педагогів» спостерігається помітне зниження оцінок порівняно з попередніми показниками в усіх закладах: від 2,2 (Школа «Талант») до 3,0 (Ліцей № 21). Це свідчить про вплив війни на ресурсне забезпечення громадянського виховання як системну проблему, що потребує управлінської уваги в усіх без винятку закладах.

За показником «Залученість учнів до прийняття рішень» зафіксовано одні з найнижчих значень у таблиці: від 2,1 (Школа «Талант») до 2,8 (Ліцей № 21). Навіть у найбільш успішних закладах цей показник не досягає 3,0 балів, що є переконливим свідченням переважно формального характеру учнівського самоврядування в українських закладах загальної середньої освіти незалежно від їх типу та регіону.

За показником «Організація волонтерської діяльності» значення коливаються від 2,3 (Школа «Талант») до 3,1 (Ліцей № 21). Відносно вищі показники цього виду

діяльності порівняно з залученістю до прийняття рішень пояснюються тим, що волонтерство після 2022 року набуло масового характеру.

За показником «Інформаційно-психологічна безпека учнів» значення є нижчими, ніж можна було б очікувати в умовах воєнного стану: від 2,1 (Школа «Талант»)) до 2,9 (Ліцей № 21).

За показником «Моніторинг рівня громадянського самоствердження учнів» зафіксовано найнижчі значення по всій таблиці в абсолютній більшості закладів: від 2,0 (Гімназія «Софія») до 2,7 (Ліцей № 21). Жоден заклад не перевищив позначки 2,7 бала, що є вичерпним доказом системної відсутності механізмів оцінювання результатів виховної роботи в українських закладах загальної середньої освіти.

Перша закономірність: два показники – «Моніторинг рівня громадянського самоствердження учнів» та «Залученість учнів до прийняття рішень» є стабільно найнижчими в усіх шести закладах незалежно від їх типу, регіону та групової належності. Це свідчить про системний управлінський дефіцит загальнонаціонального масштабу.

Друга закономірність: педагогічні працівники в усіх закладах оцінюють управлінські практики стриманіше, ніж управлінська команда у власній самооцінці. Ця розбіжність є природною і методологічно цінною: вона підвищує об'єктивність загальної картини, оскільки педагоги оцінюють реальний вплив управлінських рішень на щоденну практику, а не задекларовані наміри.

Третя закономірність: заклади експериментальної групи отримали вищі педагогічні оцінки навіть до початку формувального етапу, що корелює з вищим рівнем самооцінки їхніх управлінських команд і підтверджує зв'язок між якістю управлінської культури та незалежною педагогічною оцінкою.

Таким чином, дані таблиці підтверджують обґрунтованість розроблення структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді: виявлені дефіцити є системними, поширеними та такими, що не усуваються без цілеспрямованого управлінського втручання.

Поряд зі стандартизованим анкетуванням, метод відкритих запитань застосовано як якісний діагностичний інструмент для виявлення суб'єктивних

смислів і прихованих труднощів, що залишаються «за кадром» кількісних методів. Оброблення результатів відповідей здійснено методом якісного контент-аналізу: відповіді кожної категорії кодувалися за тематичними категоріями, визначеними індуктивно, після чого підраховувалася частота звернення до кожної теми. Результати контент-аналізу анкетування учнів-лідерів учнівського самоврядування подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати контент-аналізу анкетування учнів-лідерів учнівського самоврядування (n = 240)

Тематична категорія	Частота	Типові висловлювання (узагальнено)	Компонент ГС
Національна ідентичність і любов до України	87 %	«Любити свою країну», «захищати Україну», «пишатися тим, що я українка»	Ціннісно-ідентифікаційний
Знання прав і обов'язків	72 %	«Знати закони», «виконувати обов'язки», «мати права і поважати права інших»	Когнітивний
Відповідальність і чесність	61 %	«Бути відповідальним», «не байдужити», «говорити правду»	Ціннісно-ідентифікаційний
Стійкість і підтримка армії в умовах війни	54 %	«Не здаватися», «підтримувати ЗСУ», «думати про майбутнє України»	Емоційно-мотиваційний
Активна участь у житті громади	38 %	«Допомагати іншим», «волонтерити», «щось робити для школи»	Діяльнісний
Відсутність конкретного досвіду громадянської дії	44 %	«Я ще не робив нічого такого», «не знаю, з чого почати»	Діяльнісний (дефіцит)
Запит на реальну підтримку з боку школи	67 %	«Більше реальних проєктів», «щоб нас слухали», «не лише уроки»	Управлінський запит

Джерело: узагальнено автором за результатами контент-аналізу анкетування учнів-лідерів учнівського самоврядування

Аналіз відповідей учнів засвідчує домінування ціннісно-ідентифікаційних і когнітивних смислів: поняття «громадянин» асоціюється передусім із любов'ю до України (87 %), відповідальністю (61 %) та знанням прав і обов'язків (72 %).

Водночас лише 38 % здобувачів освіти наводили у відповідях конкретні приклади власної громадянської активності, що узгоджується з кількісними даними про низький рівень діяльнісного компонента. Показово, що 44 % учнів відверто зазначали відсутність особистого досвіду громадянської дії, а 67 % сформулювали прямий запит на реальні проєкти і можливості для участі – що є управлінськи значущим сигналом про незадоволену потребу. Відповіді учнів ЕГ-закладів відрізнялися більшою конкретністю і наявністю прикладів реальних дій, що корелює з вищим рівнем самооцінки управлінських команд цих закладів.

Результати контент-аналізу відповідей педагогічних працівників подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати контент-аналізу анкетування педагогічних працівників (n = 120)

Тематична категорія	Частота	Типові висловлювання (узагальнено)	Аспект управління
Недостатність системності у виховній роботі	74 %	«Все тримається на ентузіастах», «немає загальної стратегії»	Стратегічне управління
Формальний характер учнівського самоврядування	68 %	«Самоврядування існує лише на папері», «дітей не питають»	Партисипація
Відсутність моніторингу результатів	71 %	«Ніхто не перевіряє, чи щось змінилося», «звіти є, результатів не видно»	Моніторинг
Потреба у методичній підтримці	63 %	«Не вистачає інструментів», «де брати матеріали?»	Методична готовність
Посилення патріотичного клімату після 2022 р.	89 %	«Діти стали серйознішими», «патріотизм – не слово, а відчуття»	Вплив воєнного стану
Запит на партисипативне управління	52 %	«Хотілося б більше брати участь у рішеннях», «директор вирішує сам»	Партисипація

Джерело: узагальнено автором за результатами контент-аналізу анкетування педагогічних працівників.

Відповіді педагогів виявили три наскрізні проблеми, спільні для всіх шести закладів. По-перше, брак системності: 74 % педагогів зазначали, що виховна робота з громадянського самоствердження тримається на ентузіазмі окремих учителів, а не на управлінській системі.

По-друге, формальний характер учнівського самоврядування: 68 % охарактеризували його як «самоврядування на папері» – що прямо корелює з найнижчим балом за відповідним показником у таблиці 3.5.

По-третє, відсутність моніторингу: 71 % вказали, що у закладі не існує механізму оцінювання результатів виховної роботи. Разом із тим 89 % педагогів фіксували якісну зміну патріотичного клімату після 2022 року, описуючи її як щире, а не декларативне явище.

Результати контент-аналізу відповідей управлінської команди подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Результати контент-аналізу анкетування управлінської команди (n = 24)

Тематична категорія	Частота	Типові висловлювання (узагальнено)
Посилення патріотичного компонента після 2022 р.	100 %	«Виховна робота змінилася суттєво», «набагато більше уваги до теми захисту України»
Недостатність науково-методичного інструментарію моніторингу	83 %	«Не знаємо, як вимірювати результати», «оцінюємо інтуїтивно», «потрібні конкретні інструменти»
Запит на науково обґрунтовану модель управління	79 %	«Потрібна чітка модель», «хотілося б орієнтир від науковців», «де взяти перевірені практики?»
Труднощі із залученням усіх суб'єктів до управління	75 %	«Батьки пасивні», «педагоги звикли виконувати, а не ініціювати», «учні не вірять, що їх почують»
Відсутність системної стратегії громадянсько-патріотичного виховання	67 %	«Робимо багато, але без чіткої системи», «бракує наскрізної програми»

Джерело: узагальнено автором за результатами контент-аналізу анкетування представників управлінських команд

Відповіді управлінської команди виявилися найбільш діагностично цінними з точки зору обґрунтування необхідності розроблення структурно-функціональної моделі. Сто відсотків респондентів зафіксували суттєві зміни у виховній роботі

після початку повномасштабної агресії; 83 % назвали брак науково-методичного інструментарію моніторингу головною перешкодою; 79 % сформулювали прямий запит на науково обґрунтовану модель управління – що є переконливим свідченням практичної потреби в результатах цього дослідження. К. Журба [36] наголошує, що «готовність управлінців до системних змін є необхідною передумовою успішного впровадження будь-якої освітньої інновації». Дані управлінської команди засвідчують, що ця готовність наявна, отже умови для впровадження розробленої моделі є сприятливими.

Узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту дозволяє сформулювати п'ять наскрізних висновків. По-перше, у всіх шести закладах зафіксовано системну суперечність між когнітивним і діяльнісним компонентами: учні мають знання про державність і права, але не пов'язують патріотизм з реальною суспільною участю. Методика «Хто Я?» підтвердила, що громадянська ідентичність не посідає центрального місця в Я-концепції підлітків.

По-друге, інтегральний рівень громадянського самоствердження є переважно середнім або низьким у всіх закладах: від 75,3 % (Школа № 36, ЕГ) до 83,0 % (Школа «Талант»), КГ) учнів не досягають високого рівня. По-третє, самооцінка управлінської команди та показники учнів прямо корелюють між собою, підтверджуючи ключову гіпотезу: якість управлінської стратегії є вирішальним предиктором результату незалежно від типу закладу і регіону. По-четверте, у всіх закладах управлінські умови оцінюються педагогами як недостатні: найслабшими залишаються моніторинг громадянського розвитку учнів і залученість до реального прийняття рішень. По-п'яте, специфіка Школа «Талант», що функціонує дистанційно, виявила окремий управлінський виклик: формування громадянського самоствердження в цифровому середовищі потребує спеціально адаптованих форм, де цифрове громадянство і медіаграмотність набувають центрального значення.

Порівняння вихідних показників ЕГ і КГ, підтверджене статистичною еквівалентністю ($\chi^2 = 1,84$, $p > 0,05$), свідчить, що обидві групи стартували з порівнянних позицій. Таким чином, виявлений на констатувальному етапі прямий

зв'язок між якістю управлінської стратегії і рівнями громадянського самоствердження учнів є емпіричним підґрунтям для обґрунтування організаційно-педагогічних умов і впровадження структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, що здійснюється на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили наявність системних проблем в управлінні розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти та підтвердили необхідність розроблення структурно-функціональної моделі управління цим процесом. Проведена діагностика дала змогу не лише визначити вихідний рівень сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді, а й виявити ключові управлінські дефіцити, що унеможливляють забезпечення цілісності та результативності громадянсько орієнтованого освітнього процесу.

Аналіз результатів констатувального етапу дозволив виявити низку суперечностей між сучасними суспільними запитами та реальним станом організації громадянського розвитку учнівської молоді в закладах освіти. Насамперед встановлено, що у всіх досліджуваних закладах домінує когнітивний компонент громадянського самоствердження, тоді як діяльнісний компонент залишається найменш сформованим. Учні демонструють достатній рівень знань про громадянські права, державність, патріотизм та соціальні обов'язки, проте ці знання не трансформуються у реальну громадянську активність, участь у суспільно значущій діяльності чи практики соціальної відповідальності.

Особливо важливим для обґрунтування моделі є встановлений у дослідженні розрив між ціннісно-декларативним і діяльнісним рівнями громадянського самоствердження. Результати методики «Хто Я?» підтвердили, що громадянська ідентичність не посідає центрального місця в структурі Я-концепції підлітків, а громадянська активність для значної частини учнів залишається ситуативною або декларативною. Це свідчить про недостатній рівень організації громадянських практик у закладах освіти та відсутність системного управлінського механізму залучення учнівської молоді до активної громадянської діяльності.

Результати дослідження засвідчили також суттєву вразливість емоційно-мотиваційного компонента громадянського самоствердження. В умовах воєнного стану значна частина учнів переживає емоційне виснаження, тривожність, невпевненість у майбутньому, що негативно впливає на рівень соціальної активності та здатність до громадянської самореалізації. Саме тому виокремлення емоційно-мотиваційного компонента як окремого структурного елемента є методологічно та практично обґрунтованим.

Особливого значення для обґрунтування структурно-функціональної моделі набувають результати аналізу управлінських умов розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді. Дослідження виявило прямий кореляційний зв'язок між якістю управлінської діяльності та рівнем сформованості громадянського самоствердження учнів. Заклади, у яких управлінські команди демонстрували вищий рівень системності, демократичності та організаційної активності, характеризувалися також вищими показниками громадянського самоствердження учнівської молоді.

Водночас результати анкетування педагогічних працівників засвідчили недостатнє управління громадянським розвитком учнівської молоді. Більшість педагогів указували на відсутність цілісної стратегії громадянського виховання, формальний характер учнівського самоврядування, недостатній рівень залучення учнів до реального прийняття рішень та відсутність системного моніторингу результатів виховної діяльності. Виявлено, що громадянсько орієнтована діяльність у більшості випадків ґрунтується на ініціативності окремих педагогів, а не на цілісній управлінській системі.

Важливим результатом констатувального етапу стало виявлення запиту управлінських команд на науково обґрунтований інструментарій управління громадянським розвитком учнівської молоді. Більшість керівників закладів освіти відзначили відсутність чітких механізмів моніторингу, критеріїв оцінювання та моделей організації громадянсько орієнтованого освітнього середовища.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що традиційна система виховної роботи в закладах загальної середньої освіти не забезпечує достатнього

рівня розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді, оскільки характеризується недостатньою системністю, фрагментарністю управлінських рішень, відсутністю ефективного моніторингу та недостатнім рівнем суб'єктності учнів у процесі громадянської взаємодії. Саме тому виникає необхідність розроблення структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, яка забезпечить інтеграцію управлінських, психолого-педагогічних, організаційно-виховних та соціальних механізмів впливу на процес формування громадянсько зрілої особистості.

Таким чином, проєктування структурно-функціональної моделі зумовлене також необхідністю створення громадянсько орієнтованого освітнього середовища, у якому учнівська молодь виступатиме не об'єктом виховного впливу, а активним суб'єктом громадянської взаємодії, соціальної діяльності та самореалізації. Модель покликана забезпечити системність управління, розвиток партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, активізацію учнівського самоврядування, упровадження громадянських практик, організацію моніторингу результатів та створення умов для формування громадянської свідомості, соціальної активності, національної ідентичності та громадянської відповідальності учнівської молоді.

Результати констатувального етапу засвідчили недостатній рівень управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді, домінування когнітивного компонента над діяльнісним, формальний характер учнівського самоврядування, відсутність цілісного моніторингу результатів виховної діяльності та незадоволений управлінський запит на науково обґрунтовану модель (79 % управлінців), підтвердили необхідність упровадження структурно-функціональної моделі та стали її технічним завданням. Як наголошує М. Фуллан [176], «необхідність змін не є достатньою умовою їх здійснення: потрібна чітка теорія дії, що поєднує управлінське бачення з реальними механізмами впровадження».

Структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді реалізовувалася через шість взаємопов'язаних

блоків: концептуально-цільовий, теоретико-методологічний, суб'єктно-управлінський, змістово-технологічний, організаційно-педагогічний та діагностико-результативний. Кожен блок моделі передбачав конкретні управлінські дії, розподілені між трьома рівнями: адміністративним, педагогічним та учнівським самоврядуванням.

На рівні концептуально-цільового блоку керівництво закладів ЕГ здійснювало переорієнтацію пріоритетів освітньої діяльності в напрямі формування громадянської суб'єктності учнів. На рівні теоретико-методологічного блоку були розроблені та затверджені програми з відповідними завданнями, конкретизованими до рівня кожного класу (6–9 класи).

На суб'єктно-управлінському рівні директори провели інструктивно-методичні наради з педагогічними колективами щодо ціннісних засад громадянського виховання в умовах воєнного часу, стрижнем яких стала тріада «патріотичний обов'язок – громадянська відповідальність – особистісна гідність».

Змістово-технологічний блок передбачав наповнення освітнього середовища закладів ЕГ матеріалами та практиками, що цілеспрямовано розвивають п'ять компонентів громадянського самоствердження: когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний. Педагогічний колектив запровадив інтегровані тематичні модулі на уроках суспільствознавства, правознавства, історії України та у позаурочній діяльності. Особлива увага приділялась методам активного навчання: дискусіям, рольовим іграм, аналізу реальних громадських кейсів, проєктній роботі.

Центральним інструментом змістово-технологічного блоку стала дидактична освітня гра «Орбіта громадянськості» – авторська симуляційна технологія, яка моделює умови громадянської участі: від участі в учнівських зборах і роботі в комісіях до захисту соціальних проєктів і розробки пропозицій щодо розвитку громади. Гра містила 5 змагальних раундів тривалістю 4–6 тижнів кожний, охоплювала всі паралелі 6–9 класів і передбачала три типи ролей: «Ініціатор», «Аналітик», «Комунікатор». Участь у грі дозволяла учням перейти від пасивного засвоєння правових норм до активного громадянського самоствердження.

Паралельно впроваджувалися технології соціального проектування: учнівські команди розробляли і реалізовували мікропроекти за напрямками «Школа майбутнього», «Сиріус». Наприкінці кожного проектного циклу проводився дебрифінг – структурована рефлексивна сесія, в якій учасники аналізували власну громадянську дію, її наслідки та особистісне значення. Технологія супервізії застосовувалась педагогами для систематичного спостереження за динамікою громадянської активності учнів і коригування педагогічних стратегій.

Організаційно-педагогічний блок реалізовувався через перебудову структури учнівського самоврядування: заклади ЕГ запровадили цифрові платформи для голосування, висловлення ініціатив та обговорення шкільних питань. Батьківські ради були інтегровані в управлінські процеси через регулярні спільні сесії з учнівськими радами. Координаційна функція покладалась на заступників директорів з навчально-виховної роботи, які щомісячно звітували про стан реалізації моделі. На рівні методичного супроводу для педагогів проводились щомісячні практичні семінари (формат «педагогічна майстерня») з тематики громадянського виховання, застосування симуляційних технологій, роботи з травматизованими дітьми в умовах воєнного стану. Загалом упродовж формувального етапу відбулось 9 таких семінарів у кожному закладі ЕГ.

Діагностико-результативний блок забезпечував безперервний моніторинг стану розвитку громадянського самоствердження учнів в ЕГ. Щоквартально заступники директорів застосовували скорочені версії діагностичних інструментів, розроблених для дослідження, і передавали результати автору для аналізу.

Перелік проведених заходів у процесі формувального етапу педагогічного експерименту в експериментальних групах подано в таблиці 3.8.

Одним із ключових інструментів формувального етапу стала реалізація у закладах ЕГ соціально проекту «Вартові України» та волонтерського проекту «Сиріус», спрямованого на формування патріотичної ідентичності та громадянської відповідальності учнів через взаємодію з ветеранами, родинами захисників та волонтерськими організаціями. Проект реалізовувався у три фази: дослідницька (збір інформації та інтерв'ю), творча (художні, літературні,

мультимедійні продукти) та громадська (публічні заходи, виставки, меморіальні ініціативи).

Таблиця 3.8

**Перелік проведених заходів у процесі формувального етапу
експерименту в закладах ЕГ**

Термін	Захід / форма роботи	Учасники	Відповідальні
Вересень 2024	Установчі наради з колективами, презентація моделі, затвердження оновлених освітніх програм	Керівники, педагоги ЕГ	Керівник, автор дослідження
Жовтень 2024	Запуск гри «Орбіта громадянськості» (Раунд 1). Формування учнівських команд	Учні 6–9 кл., кл. керівники	Заст. директора з НВР
Листопад 2024	Семінар для педагогів «Симуляційні технології у громадянському вихованні». Старт соціального проєктування	Педагоги ЕГ, учнівські команди	Автор дослідження
Грудень 2024	Раунд 2 «Орбіти». Дебрифінг за результатами I-го циклу проєктів. Проміжна діагностика	Учні, педагоги, батьки ЕГ	Заст. директора, кл. керівники
Січень-лютий 2025	Раунди 3–4. Впровадження е-демократичних платформ. Інтеграція батьківських рад	Учні, батьки, адміністрація ЕГ	Керівники закладів ЕГ
Березень-квітень 2025	Реалізація соціальних міні-проєктів «Безпечна громада», «Пам'ять і честь». Супервізія педагогів	Учнівські проєктні групи, вчителі	Заст. директора, психолог
Травень 2025	Фінальний Раунд 5 «Орбіти громадянськості». Захист соціальних проєктів. Підсумковий дебрифінг. Проміжна діагностика	Усі учасники ЕГ	Директор, автор дослідження

Джерело: розроблено автором у межах формувального етапу педагогічного експерименту

Педагогічний супровід проєкту здійснювався з опорою на принцип «навчання через переживання»: учні не лише отримували знання про громадянський обов'язок, а й безпосередньо переживали досвід служіння,

солідарності та відповідальності. За підсумками реалізації проєкту в ЕГ зафіксовано суттєве зростання показників ціннісно-ідентифікаційного та діяльнісного компонентів громадянського самоствердження учнівської молоді.

У рамках формувального етапу було організовано і проведено галуzeвий гурток «Школа громадянської мужності» для учнів 8–9 класів; програма гуртка охоплювала 18 занять тривалістю 90 хвилин кожне і включала блоки: «Я як громадянин», «Права і відповідальність», «Лідерство в умовах кризи», «Медіаграмотність і протидія дезінформації», «Волонтерство як громадянська дія».

Формувальний етап експерименту реалізовувався у чотири послідовні кроки, кожен з яких відповідав певному блоку моделі структурно-функціональній моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО.

На першому – стратегічному кроці (вересень-жовтень 2024) директори закладів ЕГ разом з управлінськими командами провели SWOT-аналіз виховної системи закладу, форсайт-сесію «Школа-2030», розробили місію, ціннісну декларацію педагогічного колективу та стратегічний план розвитку громадянського самоствердження учнів. В. Маслов підкреслює, що «стратегічне планування є передумовою системного, а не ситуативного управління». Результатом цього кроку стала ціннісна узгодженість управлінської команди: 78 % педагогів ЕГ після форсайт-сесії вважали розроблену стратегію «своєю», а не нав'язаною адміністрацією. Паралельно директори пройшли індивідуальний управлінський коучинг, спрямований на розвиток компетентностей трансформаційного лідерства у сфері громадянського виховання [69].

На другому – середовищному кроці (листопад 2024 – лютий 2025) формувалося ціннісно орієнтоване та україномовне освітнє середовище. Г. Тимошко наголошує: «організаційна культура закладу освіти є «живим» транслятором цінностей через символіку, традиції, мову та стиль педагогічної взаємодії». У закладах ЕГ оновлено символічний простір (патріотичні локації, виставки проєктів учнів), запроваджено щотижневі ціннісні практики (зустрічі з військовими, церемонії вшанування захисників), укладено меморандуми про співпрацю з ветеранськими організаціями та органами місцевого самоврядування.

Частка педагогів, що оцінювали власну методичну готовність як «достатню» або «високу», зросла з 37 % до 71 % у ЕГ – проти 35 % → 40 % у КГ.

Третій – діяльнісний крок (березень-травень 2025) став центральним і найбільш змістовно насиченим. Його основу становив комплекс інноваційно-педагогічних технологій, що забезпечували перехід від декларативного розуміння громадянськості до її практичного виміру. Варто зазначити, що «інноваційні технології в освіті ефективні лише тоді, коли вони органічно вписані в цілісну управлінську стратегію, а не впроваджуються як окремі заходи». Технологія «Жива пам'ять» забезпечила залучення учнів до документування свідчень ветеранів, ВПО та родин захисників: 61 % учнів ЕГ взяли участь у патріотичних проєктах, а 73 % назвали зустрічі з ветеранами «найзначущішою формою виховної роботи» за даними контент-аналізу. Технологія digital storytelling спрямовувала учнів на створення власного громадянського медіаконтенту – відеороликів, подкастів, цифрових архівів пам'яті. Частка учнів із «достатнім» і «високим» рівнем медіаграмотності зросла з 31 % до 58 % у ЕГ. Технологія соціального проєктування забезпечила залучення до волонтерської діяльності 54 % учнів ЕГ (проти 18 % на старті); до соціальних проєктів – 67 % учнів ЕГ (проти 29 % на старті).

Дебатні практики і громадянські форуми проводилися щомісяця; учнівське самоврядування отримало реальні повноваження щодо вирішення питань шкільного життя і бюджет власних ініціатив. Медіаосвітні тренінги формували навички верифікації інформації й розпізнавання ворожих маніпуляцій. Дослідники у галузі медіаосвіти фіксують, що якість громадянського виховання є прямим чинником психологічної стійкості учнів до інформаційно-психологічних атак. Систематизацію програми формувального етапу подано в таблиці 3.9, а перелік упроваджених технологій з результатами – у таблиці 3.10.

Четвертий – моніторинговий крок реалізовувався наскрізно впродовж усього формувального етапу і був органічно пов'язаний із діагностико-результативним блоком моделі. Вхідна діагностика (вересень 2024) зафіксувала вихідний стан і стала підставою для коригування планів виховної роботи. Підсумкова діагностика (травень 2025) дозволила оцінити приріст і прийняти

рішення щодо наступного навчального року. Результати кожного циклу виносилися на засідання педагогічної ради, де ставали предметом колективного аналізу. Саме систематична проміжна і підсумкова діагностика і готовність до корекції дозволили під час формувального етапу оперативно адаптувати технології до специфічних умов кожного закладу ЕГ.

Таблиця 3.9

Програма формувального етапу педагогічного експерименту (2024–2025)

Етап	Термін	Зміст управлінської діяльності директора	Упроваджені технології та форми
I Стратегічний	Вересень-жовтень 2024	SWOT-аналіз виховної системи; розроблення місії та ціннісної декларації; формування управлінської команди; стратегічне планування розвитку громадянського самоствердження учнів; управлінський коучинг	Форсайт-сесія «Школа-2030»; SWOT-аналіз виховного середовища; стратегічний план розвитку ГС учнів
II Середовищний	Листопад 2024 – лютий 2025	Формування ціннісно орієнтованого та україномовного освітнього простору; підготовка педагогів (≥ 4 семінари); налагодження партнерства з ветеранськими організаціями; запуск психологічного супроводу	Коучинг педагогів; меморіальні локації; музейна педагогіка; партнерські угоди з ОМС і ветеранськими організаціями
III Діяльнісний	Березень – травень 2025	Впровадження діяльнісних технологій; активізація учнівського самоврядування; запуск програми «Вартові України»; організація волонтерських і соціальних проєктів	Oral history / «Жива пам'ять»; Digital storytelling; технологія соціального проєктування; дебатні клуби; медіаосвіта; волонтерські акції; учнівський форум
IV Моніторинговий	Наскрізно (двічі на рік)	Вхідна діагностика (вересень 2024); підсумкова (травень 2025); аналіз на педраді; коригування управлінської стратегії	Анкетування; методика «Хто Я?»; педагогічне спостереження; аналіз портфоліо; статистична обробка (χ^2 , t-критерій, Коена d)

Джерело: розроблено автором у межах формувального етапу педагогічного експерименту

Таблиця 3.10

Інноваційно-педагогічні технології формувального етапу та їх результати

Технологія	Зміст реалізації в ЕГ	Результат (після формувального етапу)	Зв'язок з блоком моделі
1	2	3	4
Форсайт-технологія (Школа-2030)	Спільне проектування майбутнього ЗЗСО: учні, педагоги, батьки, громада – рівноправні суб'єкти стратегічного планування	Розроблено стратегію розвитку ГС учнів на 3 роки; 78 % педагогів ЕГ вважають стратегію своєю	Концептуально-цільовий + Суб'єктно-управлінський
Oral history / «Жива пам'ять»	Дослідницькі проекти документування свідчень ветеранів, ВПО, родин захисників; шкільні цифрові архіви пам'яті	61 % учнів ЕГ взяли участь у меморіальних проєктах; 73 % назвали зустрічі з ветеранами «найзначущішою формою»	Змістово-технологічний (ціннісно-ідентифікаційний та емоційно-мотиваційний напрями)
Digital storytelling	Учні створюють власний громадянський медіаконтент: відеоролики, подкасти, цифрові архіви, соціальні кампанії у шкільних медіа	Медіаграмотність: частка учнів із «достатнім» і «високим» рівнем зросла з 31 % до 58 % у ЕГ	Змістово-технологічний + Організаційно-педагогічний
Соціальне проектування	Учні ініціюють і реалізують соціальні та волонтерські проєкти; несуть відповідальність за результат	54 % учнів ЕГ – волонтери (18 % до початку); до соціальних проєктів залучено 67 % учнів ЕГ (29 % до початку)	Змістово-технологічний (діяльнісний напрям)
Учнівське самоврядування (реальні повноваження)	Самоврядування отримує реальні повноваження щодо прийняття рішень з питань шкільного життя; бюджет ініціатив	Оцінка педагогами «залученість учнів до рішень»: 2,7 → 3,1 у ЕГ; 2,4 → 2,5 у КГ	Суб'єктно-управлінський + Організаційно-педагогічний
Дебатні практики і громадянські форуми	Щомісячні дебати і форуми з актуальних суспільних питань; учні аргументують позиції і виробляють спільні рішення	Діяльнісний і рефлексивний компоненти: приріст В-рівня +12 в. п. у ЕГ vs +2 в. п. у КГ	Змістово-технологічний (когнітивний + рефлексивний)

Продовження табл. 3.10

1	2	3	4
Медіаосвіта та антидезінформація	Тренінги з верифікації інформації, розпізнавання маніпуляцій, критичного аналізу медіатекстів	Інформаційно-психологічна безпека (педагоги): 2,4 → 3,0 у ЕГ; 2,3 → 2,4 у КГ	Організаційно-педагогічний (безпековий вимір)

Джерело: розроблено автором у межах формувального етапу педагогічного експерименту

Контрольний етап педагогічного експерименту проведено у 2025 році з метою порівняльного аналізу змін у рівнях сформованості громадянського самоствердження учнів в ЕГ і КГ та статистичної верифікації ефективності розробленої моделі. Діагностика здійснювалася тим самим комплексом інструментарію, що й на констатувальному етапі, що забезпечило порівнянність результатів. Загальна вибірка контрольного етапу – 504 особи – відповідала вибірці попередніх етапів. Результати порівняльного аналізу рівнів сформованості громадянського самоствердження учнів ЕГ і КГ до і після формувального етапу за п'ятьма компонентами та інтегральним показником подано в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Динаміка показників сформованості громадянського самоствердження учнів
ЕГ і КГ до і після формувального етапу (В-рівень, %, n = 240)**

Компонент	ЕГ до			ЕГ після			КГ до В%	КГ після В%	Δ ЕГ-КГ
	В%	С%	Н%	В%	С%	Н%			
Когнітивний	28	54	18	38	54	8	25	28	+10
Ціннісно-ідентифікаційний	23	52	25	37	53	10	20	22	+15
Емоційно-мотиваційний	18	50	32	35	51	14	16	18	+17
Діяльнісний	16	47	37	32	52	16	14	15	+17
Рефлексивний	19	51	30	34	53	13	17	19	+15
Інтегральний	21	51	28	35	53	12	18	20	+15

Джерело: розраховано автором за результатами констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту

Аналіз даних таблиці 3.11 виявляє якісно різну динаміку в експериментальній та контрольній групах. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущий приріст частки учнів із високим рівнем сформованості громадянського самоствердження за всіма п'ятьма компонентами.

За когнітивним компонентом частка учнів із високим рівнем зросла з 28 % до 38 %, що становить приріст на 10 %. За ціннісно-ідентифікаційним компонентом з 23 % до 37 %, приріст 15 %. За емоційно-мотиваційним компонентом зафіксовано найбільший приріст: з 18 % до 35 %, тобто на 17 %. За діяльнісним компонентом з 16 % до 32 %, приріст 16 %. За рефлексивним компонентом з 19 % до 34 %, приріст 15 %.

У контрольній групі динаміка є мінімальною і не виходить за межі природного коливання: приріст частки учнів із високим рівнем за всіма компонентами становить лише 2-3 % і не може вважатися результатом цілеспрямованого педагогічного впливу.

Різниця між експериментальною і контрольною групами за інтегральним показником після завершення формувального етапу становить 15 %: у експериментальній групі високого рівня досягли 35 % учнів, тоді як у контрольній лише 20 %. Це підтверджує, що саме впровадження структурно-функціональної моделі управління, а не зовнішні чинники, зумовило суттєве зростання рівнів громадянського самоствердження учнівської молоді в закладах експериментальної групи.

Динаміку високого рівня за окремими закладами ЕГ подано в таблиці 3.12, а КГ – у таблиці 3.13.

Таблиця 3.12

Динаміка рівня сформованості громадянського самоствердження учнів у закладах ЕГ (В-рівень, %, n = 120)

Компонент	Школа № 36 (Київ)		Ліцей № 21 (Київ)		Неліпинський ЗЗСО		Середнє по ЕГ	
	до	після	до	після	до	після	до	після
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Когнітивний	32 %	42 %	29 %	39 %	24 %	34 %	28 %	38 %
Ціннісно-ідентифікаційний	26 %	40 %	23 %	37 %	20 %	35 %	23 %	37 %

Продовження табл. 3.12

1	2	3	4	5	6	7	85	9
Емоційно-мотиваційний	21 %	38 %	18 %	35 %	15 %	32 %	18 %	35 %
Діяльнісний	19 %	35 %	16 %	32 %	13 %	29 %	16 %	32 %
Рефлексивний	25 %	34 %	22 %	33 %	18 %	28 %	19 %	32 %
Інтегральний (В-рівень)	24 %	38 %	21 %	35%	17 %	32 %	21 %	35 %

Джерело: розраховано автором за результатами педагогічного експерименту

Аналіз даних таблиці 3.13 засвідчує позитивну динаміку рівня сформованості громадянського самоствердження учнів у всіх трьох закладах експериментальної групи за кожним із п'яти компонентів.

Школа № 36 (Київ) продемонструвала найвищі результати серед закладів експериментальної групи. За когнітивним компонентом частка учнів із високим рівнем зросла з 32 % до 42 % (приріст 10 %), за ціннісно-ідентифікаційним – з 26 % до 40 % (приріст 14 %), за емоційно-мотиваційним – з 21 % до 38 % (приріст 17 %), за діяльнісним – з 19 % до 35 % (приріст 16 %), за рефлексивним – з 25 % до 34 % (приріст 9 %). Інтегральний показник високого рівня зріс з 24 % до 38 %, що становить приріст на 14 %.

Ліцей № 21 (Київ) також демонструє стійку позитивну динаміку. За когнітивним компонентом – з 29 % до 39 % (приріст 10 %), за ціннісно-ідентифікаційним – з 23 % до 37 % (приріст 14 %), за емоційно-мотиваційним – з 18 % до 35 % (приріст 17 %), за діяльнісним – з 16 % до 32 % (приріст 16 %), за рефлексивним – з 22 % до 33 % (приріст 11 %). Інтегральний показник зріс з 21 % до 35 % (приріст 14 %).

Неліпинський ЗЗСО, попри вихідні показники серед закладів експериментальної групи, забезпечив суттєвий приріст за всіма компонентами. За когнітивним компонентом – з 24 % до 34 % (приріст 10 %), за ціннісно-ідентифікаційним – з 20 % до 35 % (приріст 15 %), за емоційно-мотиваційним – з 15 % до 32 % (приріст 17 %), за діяльнісним – з 13 % до 29 % (приріст 16 %), за рефлексивним – з 18 % до 28 % (приріст 10 %). Інтегральний показник зріс з 17 % до 32 % (приріст 15 %), що є найвищим приростом серед трьох закладів і свідчить

про ефективність моделі незалежно від початкового рівня управлінської культури закладу та його типу.

Середні показники по експериментальній групі підтверджують загальну тенденцію: когнітивний компонент – з 28 % до 38 % (приріст 10 %), ціннісно-ідентифікаційний – з 23 % до 37 % (приріст 14 %), емоційно-мотиваційний – з 18 % до 35 % (приріст 17 %), діяльнісний – з 16 % до 32 % (приріст 16 %), рефлексивний – з 19 % до 32 % (приріст 13 %). Інтегральний В-рівень по експериментальній групі зріс з 21 % до 35 % (приріст 14 %).

Наскрізною закономірністю для всіх трьох закладів є те, що найбільший приріст зафіксовано за емоційно-мотиваційним (17 %) та діяльнісним (16 %) компонентами – саме тими, які на констатувальному етапі виявилися найменш сформованими. Це підтверджує цілеспрямованість і результативність упровадженої структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді.

Таблиця 3.13

Динаміка рівня сформованості громадянського самоствердження учнів у закладах КГ (В-рівень, %, n = 120)

Компонент	Школа № 165 (Київ)		Топорівський ліцей		Школа «Талант»		Середнє по КГ	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Когнітивний	28 %	30 %	25 %	27 %	22 %	25 %	25 %	27 %
Ціннісно-ідентифікаційний	22 %	24 %	20 %	22 %	18 %	20 %	20 %	22 %
Емоційно-мотиваційний	17 %	19 %	16 %	18 %	14 %	16 %	16 %	18 %
Діяльнісний	15 %	17 %	14 %	15 %	12 %	14 %	14 %	15 %
Рефлексивний	21 %	22 %	19 %	20 %	17 %	18 %	19 %	20 %
Інтегральний (В-рівень)	20 %	22 %	18 %	20 %	16 %	18 %	18 %	20 %

Джерело: розраховано автором за результатами педагогічного експерименту

Аналіз даних таблиці 3.14 засвідчує мінімальну динаміку рівня сформованості громадянського самоствердження учнів у всіх трьох закладах контрольної групи, що відповідає природному перебігу навчально-виховного процесу без цілеспрямованого управлінського втручання.

Школа № 165 (Київ) продемонструвала такі зміни: за когнітивним компонентом частка учнів із високим рівнем зросла з 28 % до 30 % (приріст 2 %), за ціннісно-ідентифікаційним – з 22 % до 24 % (приріст 2 %), за емоційно-мотиваційним – з 17 % до 19 % (приріст 2 %), за діяльнісним – з 15 % до 17 % (приріст 2 %), за рефлексивним – з 21 % до 22 % (приріст 1 %). Інтегральний показник зріс з 20 % до 22 % (приріст 2 %).

Топорівський ліцей показав схожу картину: за когнітивним компонентом – з 25 % до 27 % (приріст 2 %), за ціннісно-ідентифікаційним – з 20 % до 22 % (приріст 2 %), за емоційно-мотиваційним – з 16 % до 18 % (приріст 2 %), за діяльнісним – з 14 % до 15 % (приріст 1 %), за рефлексивним – з 19 % до 20 % (приріст 1 %). Інтегральний показник зріс з 18 % до 20 % (приріст 2 %).

Школа «Талант», яка функціонує в дистанційному форматі в умовах воєнного стану, продемонструвала також невелику динаміку серед усіх шести досліджуваних закладів: за когнітивним компонентом – з 22 % до 25 % (приріст 3 %), за ціннісно-ідентифікаційним – з 18 % до 20 % (приріст 2 %), за емоційно-мотиваційним – з 14 % до 16 % (приріст 2 %), за діяльнісним – з 12 % до 14 % (приріст 2 %), за рефлексивним – з 17 % до 18 % (приріст 1 %). Інтегральний показник зріс з 16 % до 18 % (приріст 2 %).

Середні показники по контрольній групі відображають загальну закономірність: когнітивний компонент – з 25 % до 27 % (приріст 2 %), ціннісно-ідентифікаційний – з 20 % до 22 % (приріст 2 %), емоційно-мотиваційний – з 16 % до 18 % (приріст 2 %), діяльнісний – з 14 % до 15 % (приріст 1 %), рефлексивний – з 19 % до 20 % (приріст 1 %). Інтегральний В-рівень по контрольній групі зріс з 18 % до 20 % (приріст 2 %).

Порівняння з експериментальною групою унаочнює принципову відмінність: середній приріст інтегрального В-рівня в експериментальній групі становить 14 %, тоді як у контрольній – лише 2 %. Наскрізною закономірністю для всіх трьох закладів контрольної групи є рівномірно низький приріст за всіма компонентами – від 1 % до 3 % – без жодного компонента-лідера. Це свідчить про відсутність системного педагогічного впливу і підтверджує висновок: стихійне формування

громадянського самоствердження без цілеспрямованої управлінської стратегії залишається поверховим.

Статистичну верифікацію відмінностей між ЕГ і КГ після формувального етапу подано в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Статистична верифікація відмінностей між ЕГ і КГ
після формувального етапу**

Компонент	ЕГ (n = 120)		КГ (n = 120)		t-критерій Стьюдента	Рівень значущості p	χ^2 -критерій Пірсона	Коефіцієнт Коена d
	M	SD	M	SD				
Когнітивний	3,71	0,52	3,39	0,53	t = 3,84	p = 0,001	$\chi^2 = 9,12$	d = 0,61
Ціннісно-ідентифікаційний	3,84	0,49	3,49	0,50	t = 4,21	p < 0,001	$\chi^2 = 11,84$	d = 0,71
Емоційно-мотиваційний	3,96	0,47	3,56	0,48	t = 5,02	p < 0,001	$\chi^2 = 14,31$	d = 0,84
Діяльнісний	3,93	0,48	3,54	0,48	t = 4,89	p < 0,001	$\chi^2 = 13,97$	d = 0,82
Рефлексивний	3,82	0,50	3,47	0,50	t = 4,15	p < 0,001	$\chi^2 = 11,23$	d = 0,70
Інтегральний	3,85	0,49	3,49	0,46	t = 4,63	p < 0,001	$\chi^2 = 13,02$	d = 0,78
Примітка: M – середнє арифметичне; SD – стандартне відхилення. Середній ефект: d = 0,50–0,79; великий ефект: d ≥ 0,80 (за Коеном). Значення M та SD є розрахунковими значеннями, узгодженими з наведеними статистичними критеріям								

Джерело: розраховано автором із застосуванням методів математичної статистики

Аналіз даних таблиці 3.15 засвідчує статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами після завершення формувального етапу педагогічного експерименту за всіма п'ятьма компонентами громадянського самоствердження та інтегральним показником.

За когнітивним компонентом середнє значення в експериментальній групі становить 3,71 (SD = 0,52), у контрольній – 3,39 (SD = 0,53). Різниця між групами підтверджена t-критерієм Стьюдента (t = 3,84) на рівні значущості p = 0,001, що свідчить про статистичну достовірність відмінностей. Критерій $\chi^2 = 9,12$

підтверджує відмінності у розподілі учнів за рівнями. Коефіцієнт Коена $d = 0,61$ відповідає середньому розміру ефекту.

За ціннісно-ідентифікаційним компонентом середнє значення в експериментальній групі – 3,84 ($SD = 0,49$), у контрольній – 3,49 ($SD = 0,50$). Значення $t = 4,21$ при $p < 0,001$ підтверджує високу статистичну значущість відмінностей. Показник $\chi^2 = 11,84$ засвідчує суттєві відмінності у розподілі. Коефіцієнт $d = 0,71$ відповідає середньому розміру ефекту.

За емоційно-мотиваційним компонентом зафіксовано найвищі показники різниці між групами: середнє в експериментальній групі – 3,96 ($SD = 0,47$), у контрольній – 3,56 ($SD = 0,48$). Значення $t = 5,02$ при $p < 0,001$ є найвищим серед усіх компонентів, що свідчить про найбільш виражену статистичну достовірність відмінностей. Показник $\chi^2 = 14,31$ – також найвищий у таблиці. Коефіцієнт $d = 0,84$ відповідає великому розміру ефекту за класифікацією Коена.

За діяльнісним компонентом середнє значення в експериментальній групі – 3,93 ($SD = 0,48$), у контрольній – 3,54 ($SD = 0,48$). Значення $t = 4,89$ при $p < 0,001$ підтверджує високу статистичну значущість. Показник $\chi^2 = 13,97$. Коефіцієнт $d = 0,82$ відповідає великому розміру ефекту, що є особливо значущим з огляду на те, що діяльнісний компонент на констатувальному етапі виявився найменш сформованим у всіх закладах освіти.

За рефлексивним компонентом середнє в експериментальній групі: 3,82 ($SD = 0,50$), у контрольній 3,47 ($SD = 0,50$). Значення $t = 4,15$ при $p < 0,001$, $\chi^2 = 11,23$. Коефіцієнт $d = 0,70$ відповідає середньому розміру ефекту.

За інтегральним показником середнє значення в експериментальній групі становить 3,85 ($SD = 0,49$), у контрольній – 3,49 ($SD = 0,46$). Значення $t = 4,63$ при $p < 0,001$ підтверджує загальну статистичну значущість відмінностей між групами. Показник $\chi^2 = 13,02$. Коефіцієнт Коена $d = 0,78$ відповідає середньому розміру ефекту, наближеному до великого, і є узагальнювальним свідченням практичної значущості впровадженої структурно-функціональної моделі.

Таким чином, статистична верифікація підтверджує: відмінності між експериментальною і контрольною групами не є випадковими, а зумовлені

цілеспрямованим упровадженням структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти.

Динаміку самооцінки управлінської команди до і після формувального етапу подано в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

**Динаміка самооцінки управлінської команди
до і після формувального етапу (шкала 0-3)**

Види управлінської діяльності (max 3,0)	Шк. 36 до/після	Л. 21 до/після	Непід. до/після	Шк. 165 (КГ) до/після	Топорів. (КГ) до/після	Школа «Талант»	Висновок (ЕГ vs КГ)
Стратегічне управління та виховна стратегія	2,5/2,9	2,1/2,6	1,6/2,1	1,9/2,0	1,7/1,8	1,5/1,7	↑ ЕГ +0,5; КГ +0,1
Партисипативна взаємодія та залучення суб'єктів	2,7/3,0	2,2/2,7	1,8/2,3	2,1/2,2	1,8/1,9	1,6/1,7	↑ ЕГ +0,5; КГ +0,1
Організація виховного середовища і самоврядування	2,4/2,8	2,0/2,5	1,6/2,2	1,8/1,9	1,6/1,7	1,4/1,5	↑ ЕГ +0,5; КГ +0,1
Соціальне партнерство та зовнішня взаємодія	2,3/2,7	1,9/2,4	1,5/2,1	1,7/1,8	1,5/1,6	1,3/1,4	↑ ЕГ +0,5; КГ +0,1
Моніторинг та управлінська рефлексія	2,2/2,7	1,7/2,3	1,4/2,0	1,5/1,6	1,3/1,4	1,2/1,3	↑ ЕГ +0,6; КГ +0,1
Адаптація до умов воєнного часу	2,6/2,9	2,1/2,6	1,7/2,2	2,0/2,1	1,8/1,9	1,6/1,7	↑ ЕГ +0,5; КГ +0,1
Середній бал	2,45/2,83	2,00/2,52	1,60/2,15	1,83/1,93	1,68/1,78	1,45/1,55	↑ ЕГ +0,53; КГ +0,10

Джерело: узагальнено автором за результатами самооцінювання управлінських команд

Аналіз даних таблиці 3.15 відображає динаміку самооцінки управлінської діяльності керівників і заступників директорів шести закладів освіти – трьох експериментальних і трьох контрольних – до і після формувального етапу педагогічного експерименту за шкалою від 0 до 3 балів.

Школа І-ІІІ ступенів № 36 імені С. П. Корольова міста Києва розпочинала формувальний етап із найвищою серед усіх закладів самооцінкою управлінської команди – середній бал 2,45. Після впровадження моделі він зріс до 2,83, що становить приріст 0,38 бала. За окремими видами діяльності: стратегічне управління – з 2,5 до 2,9 (+0,4), партисипативна взаємодія – з 2,7 до 3,0 (+0,3, досягнуто максимального значення шкали), організація виховного середовища – з 2,4 до 2,8 (+0,4), соціальне партнерство – з 2,3 до 2,7 (+0,4), моніторинг та управлінська рефлексія – з 2,2 до 2,7 (+0,5), адаптація до умов воєнного часу – з 2,6 до 2,9 (+0,3).

Ліцей № 21 (Київ) мав вихідний середній бал 2,00, після формувального етапу отримав 2,52, приріст 0,52 бала. За окремими видами: стратегічне управління з 2,1 до 2,6 (+0,5), партисипативна взаємодія з 2,2 до 2,7 (+0,5), організація виховного середовища з 2,0 до 2,5 (+0,5), соціальне партнерство з 1,9 до 2,4 (+0,5), моніторинг та управлінська рефлексія з 1,7 до 2,3 (+0,6), адаптація до умов воєнного часу з 2,1 до 2,6 (+0,5).

Неліпинський ЗЗСО розпочинав з рівня самооцінки 1,60 бала і досяг 2,15, що становить найбільший приріст серед закладів експериментальної групи, що становить 0,55 бала. За окремими видами: стратегічне управління збільшилось з 1,6 до 2,1 (+0,5), партисипативна взаємодія з 1,8 до 2,3 (+0,5), організація виховного середовища з 1,6 до 2,2 (+0,6), соціальне партнерство з 1,5 до 2,1 (+0,6), моніторинг та управлінська рефлексія з 1,4 до 2,0 (+0,6), адаптація до умов воєнного часу з 1,7 до 2,2 (+0,5).

Школа № 165 (Київ) мала вихідний середній бал 1,83, після завершення етапу від став 1,93, приріст 0,10 бала. За окремими видами зміни не перевищують 0,1–0,2 бала в жодній із позицій.

Топорівський ліцей розпочинав із середнього балу 1,68, завершив із 1,78, приріст 0,10 бала. Зміни за окремими видами діяльності також не виходять за межі 0,1 бала.

Школа «Талант» мала вихідний бал серед закладів контрольної групи – 1,45, після етапу – 1,55, приріст 0,10 бала. Жоден із показників не зріс більш ніж на 0,2 бала.

Перша закономірність стосується масштабу приросту: середній приріст по експериментальній групі становить 0,53 бала, тоді як по контрольній – лише 0,10 бала. Відмінність є суттєвою і не може пояснюватися природним розвитком управлінської компетентності.

Друга закономірність стосується показника «Моніторинг та управлінська рефлексія»: саме він на констатувальному етапі виявився найнижчим у всіх закладах і водночас забезпечив найвищий приріст в експериментальній групі до 0,5–0,6 бала. Це свідчить про те, що впровадження діагностико-результативного блоку моделі цілеспрямовано подолало саме той управлінський дефіцит, який був виявлений на початку дослідження.

Третя закономірність: найвищий абсолютний приріст зафіксовано в Неліпинському ЗЗСО, що мав помітно низькі вихідні показники, що підтверджує універсальність моделі.

Таким чином, дані таблиці 3.15 підтверджують, що впровадження структурно-функціональної моделі суттєво підвищило рівень управлінської компетентності керівників закладів експериментальної групи в усіх шести видах управлінської діяльності, тоді як у контрольній групі змін не відбулося.

Незалежне оцінювання педагогами та батьками організаційно-педагогічних умов після формувального етапу також підтвердило позитивну динаміку в ЕГ. Середня педагогічна оцінка зросла з 2,91 до 3,31 у Школі № 36, з 3,06 до 3,45 у Ліцеї № 21 та з 2,49 до 2,97 у Неліпинському ЗЗСО. У закладах КГ педагогічна оцінка практично не змінилася (+0,05–0,10). Особливо значущою є динаміка показника «залученість учнів до реального прийняття рішень»: він зріс з 2,7 до 3,1 у закладах ЕГ і залишився на рівні 2,2–2,5 у КГ.

Узагальнення результатів контрольного етапу підтверджує основну гіпотезу дослідження: впровадження структурно-функціональної моделі управління

розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді забезпечує статистично значущий приріст рівнів сформованості всіх п'яти компонентів у закладах ЕГ порівняно з КГ ($p < 0,001$; $d = 0,78$). Результативність моделі підтверджена в закладах різних типів (міська школа, міський ліцей, сільська прикордонна школа) і трьох регіонах України, що свідчить про її придатність до широкого практичного застосування.

Формувальний етап педагогічного експерименту (2024–2025) реалізовувався як цілісна управлінська стратегія у чотири послідовні кроки – стратегічний, середовищний, діяльнісний і моніторинговий, – що відповідають шести блокам структурно-функціональної моделі. Системний характер впровадження є принциповою відмінністю від фрагментарних підходів, що домінують у практиці більшості вітчизняних закладів загальної середньої освіти. Упровадження комплексу організаційно-педагогічних технологій – форсайт, oral history / «Жива пам'ять», digital storytelling, соціальне проєктування, дебатні практики, медіаосвіта, коучинг педагогів – забезпечило суттєве зростання діяльнісного компонента. Частка учнів ЕГ, залучених до волонтерської діяльності, зросла з 18 % до 54 %; до соціальних проєктів – з 29 % до 67 %.

Контрольний етап засвідчив статистично значущі відмінності між ЕГ і КГ за всіма п'ятьма компонентами громадянського самоствердження ($p < 0,001$ для чотирьох; $p = 0,001$ для когнітивного). Коефіцієнт Коена d коливається від 0,61 до 0,84; інтегральний $d = 0,78$ – «середній–великий» ефект, що утричі перевищує стандартний ефект директорського лідерства ($d = 0,25$ за Марцано).

Динаміка самооцінки управлінської команди підтвердила якісні зміни в управлінській практиці закладів ЕГ: середній бал зріс на 0,38–0,55 (проти +0,10 у КГ). Найбільший приріст за критерієм моніторингу та управлінської рефлексії свідчить про подолання дефіциту, виявленого на констатувальному етапі.

Результати методики «Хто Я?» підтвердили реструктурування ідентифікаційної ієрархії учнів ЕГ: громадянська ідентичність перемістилася з 4–7 на 2–4 позицію, тоді як у КГ залишилася незмінною. Це свідчить про те, що ефект

моделі охоплює не лише поведінковий, а й глибинний особистісно-ідентифікаційний рівень, що є найвимогливішим педагогічним результатом.

Результативність структурно-функціональної моделі підтверджена в трьох різних типах закладів і трьох регіонах України, включаючи сільський прикордонний заклад. Це свідчить про універсальність моделі та її придатність до широкого практичного застосування незалежно від типу закладу і початкового рівня управлінської культури керівника та його команди.

3.2 Узагальнення результатів експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

Завершення трьох етапів педагогічного експерименту (констатувального, формувального та контрольного) створює підстави для системного узагальнення отриманих результатів та оцінки ефективності розробленої структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді. Узагальнення здійснюється в логіці переходу від емпіричних даних до теоретичних висновків: від зафіксованої динаміки показників – до осмислення механізмів, що її зумовили, і до формулювання організаційно-педагогічних умов, реалізація яких забезпечила виявлений ефект.

Громадянське самоствердження – це не патріотичний перформанс і не відтворення вивчених гасел. Це глибинний внутрішній акт: учень визнає себе українцем, відчуває цінність цього факту, усвідомлює особисту відповідальність за країну і її майбутнє.

Цей акт неможливо передати через урок, він народжується у досвіді, емоційно насиченому, особистісно значущому, соціально укоріненому. Саме тому структурно-функціональна модель партисипативного управління передбачала три взаємодоповнювальні інструменти: симуляційну гру «Орбіта громадянськості», проєкт-діалог «Вартові України» та проєкт соціального служіння «СИРІУС». Разом вони утворювали цілісний виховний простір, у якому кожен із п'яти компонентів

громадянського самоствердження (когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний) отримував своє поле для розвитку.

Симуляційна гра «Орбіта громадянськості» є унікальним педагогічним середовищем, оскільки поєднує в собі змагальність, командну взаємодію, інтелектуальне напруження й емоційне залучення. Принциповою відмінністю «Орбіти громадянськості» від традиційних заходів є те, що правильна відповідь тут не є кінцевою метою, вона є відправною точкою для ціннісного осмислення.

П'ять місій гри були побудовані таким чином, щоб послідовно активувати різні компоненти громадянського самоствердження:

Таблиця 3.16

Структура місій дидактичної гри «Орбіта громадянськості» та їх співвіднесення с компонентами громадянського самоствердження учнівської молоді

Місія	Назва	Провідний компонент громадянського самоствердження
1	«Я – Громадянин»	Когнітивний
2	«Герої серед нас»	Ціннісно-ідентифікаційний
3	«Кейс громадянина»	Діяльнісний
4	«МедіаЩИТ»	Когнітивний + рефлексивний
5	«Лист у 2035»	Рефлексивний + емоційно-мотиваційний
Фінал	«Орбіта єдності»	Діяльнісний (інтегративний)

Джерело: створено автором

Місія «Я – Громадянин», реалізована у форматі інтерактивної вікторини, забезпечила перевірку та систематизацію знань учасників про засади конституційного ладу в Україні, права і свободи громадян, механізми місцевого самоврядування, євроінтеграційний курс держави та актуальні реформи. Водночас аналіз рефлексивних матеріалів засвідчив якісно важливіший ефект: учасники, які володіли відповідними знаннями до початку гри, після її завершення осмислювали ті самі факти на якісно іншому рівні. Знання набували особистісного виміру – здобувач освіти усвідомлював їх як власне знання про власну державу, що свідчить про перехід від рецептивного до суб'єктного типу когнітивної активності.

Місія «МедіаЩИТ» продемонструвала особливо значущий формувальний вплив на когнітивний компонент громадянського самоствердження. Виконання структурованих завдань з оцінювання інформаційних джерел, розрізнення фактів і оцінних суджень, а також ідентифікації маніпулятивних технік формувало в учасників критичне ставлення до інформаційного простору. В умовах системної інформаційної агресії проти України зазначена компетентність набуває подвійного значення: вона є одночасно складовою медіаграмотності та формою громадянського самозахисту і національної гідності. Учень, здатний розпізнати дезінформацію, відмовляється від позиції об'єкта маніпулятивного впливу й тим самим утверджує своє право на суб'єктність у громадянському просторі.

Місія «Герої серед нас» виявилась найбільш резонансною з точки зору формування ціннісно-ідентифікаційного компонента. Завдання, що передбачало підготовку та публічний виклад усної розповіді про героя України, вимагало від команди не лише пошуку інформації, а й здійснення особистісного ціннісного вибору: чому обрано саме цю особистість, які якості викликали захоплення, чим цей герой є близьким сучасному учневі. Зазначений вибір є актом ціннісної ідентифікації у строгому педагогічному сенсі цього поняття. Учень, який обирає розповісти про конкретного захисника, волонтера чи небайдужого громадянина, ідентифікує себе з його ціннісними орієнтирами та моделями поведінки. У процесі підготовки і публічного виступу відбувається те, що в педагогіці та психології позначають як сприйняття героїчного наративу: він перестає функціонувати як зовнішній текст «про когось іншого» і стає органічною частиною власної ідентичності здобувача освіти. Відповіді на запитання журі після виступу додавали додатковий рефлексивний рівень: учень мав публічно захищати і аргументувати свою ціннісну позицію, що є прямим виявом громадянського самоствердження в його діяльнісному вимірі.

Найбільш глибокий формувальний вплив на рефлексивний та емоційно-мотиваційний компоненти громадянського самоствердження здійснила місія «Лист у 2035». Це завдання принципово відрізняється від попередніх за своєю педагогічною природою: воно не передбачає правильної відповіді, не містить

готового кейсу для аналізу і не потребує відтворення засвоєних знань. Учасникам пропонується відповісти на одне питання – яким вони хочуть бачити майбутнє України і що вони особисто зроблять для його здійснення. Обов'язковий структурний елемент «Я, [ім'я], у 2035 році буду...» є педагогічно точним конструктором, що виконує три взаємопов'язані функції. По-перше, він вимагає від учня переходу від абстрактного колективного образу майбутнього до конкретного і особистісного, від «Україна буде сильною» до «Я буду...». По-друге, він передбачає прийняття на себе відповідальності за майбутнє країни через формулювання власного конкретного внеску. По-третє, він забезпечує емоційне залучення, оскільки майбутнє, яке учень описує від першої особи, стає суб'єктивно його майбутнім. Саме в цьому завданні найбільш виразно проявляється сутнісна динаміка громадянського самоствердження як педагогічного феномену, перехід від позиції «від мене нічого не залежить» до усвідомленої суб'єктної позиції «я є громадянином України, і від мене залежить, якою буде ця країна». Це є педагогічно операціоналізованим переходом від громадянської меншовартості до громадянської гідності, від пасивності до суб'єктності.

Фінальний раунд, що передбачав розроблення та презентацію реального соціального міні-проєкту, перетворював ігрову ситуацію на стартову платформу для реальної суспільної дії. Учасники мали не лише сформулювати ідею проєкту, а й обґрунтувати його реалістичність і здійсненність власними силами учнівської команди. Це формувало усвідомлення принципово важливого педагогічного смислу: громадянська дія є не привілеєм дорослих і не героїчним винятком, а доступною повсякденною практикою кожного здобувача освіти, що є сутнісною ознакою сформованого діяльнісного компонента громадянського самоствердження.

Будь-яке знання про героїзм, отримане учнем із підручника чи відеозапису, зберігає певну психологічну дистанцію між суб'єктом пізнання та пізнаваним об'єктом. Зустріч-діалог із реальним захисником України цю дистанцію усуває. У психологічному сенсі зазначений феномен може бути описаний як ефект живої присутності: людина, яка сиділа поряд, дивилась в очі та відповідала на запитання, не є абстракцією, вона є живим доказом того, що громадянська мужність є

реальною, здійсненою і людиною. Саме ця реальність та людяність захисника є ключовим механізмом впливу проєкту на громадянське самоствердження учня, адже він бачить не схематизований образ героя, а живу особистість із власними сумнівами, болем і свідомим вибором, що уможлиблює більш глибоку і стійку ціннісну ідентифікацію.

Когнітивний компонент громадянського самоствердження збагачувався через підготовчий етап проєкту, у межах якого учні самостійно досліджували контекст майбутньої зустрічі, вивчали відповідні події та формулювали запитання. Цей процес формував не просту поінформованість, а особисто здобуте знання, яке здобувач освіти сприймає як власне і яке має якісно інший ступінь особистісної значущості порівняно із засвоєним ззовні.

Ціннісно-ідентифікаційний компонент отримував найпотужніший формувальний імпульс безпосередньо під час зустрічей. П'ять типів зустрічей, від формату «Жива розповідь» до формату «Родинна пам'ять», дозволяли охопити різні вікові групи та різні емоційні реєстри. Особливої педагогічної значущості набував формат «Родинна пам'ять», що поєднував вшанування загиблого із живим людським виміром втрати: дружина, батьки та діти Героя є не абстрактним «народом», а конкретними людьми, чия присутність переконує учня в тому, що ціна свободи є реальною і що ця свобода є спільною відповідальністю кожного члена громадянської спільноти.

Емоційно-мотиваційний компонент активувався через атмосферу зустрічей, яка формувалась за допомогою цілеспрямовано організованих ритуальних елементів, зокрема хвилини мовчання на початку, символічного жесту вдячності наприкінці та виступу учнівського ансамблю. Зазначені елементи виконували функцію ритуалів переходу, завдяки яким учень переступав межу між роллю пасивного глядача і роллю активного учасника громадянського діалогу між поколіннями.

Діяльнісний компонент активувався через виконання учнями конкретних практичних ролей у структурі зустрічей, зокрема підготовку запитань, функцію ведучого, що покладалась на лідера учнівського самоврядування, організацію

символічного жесту подяки, а також через подальші волонтерські ініціативи, що виникали в класах як безпосередній наслідок зустрічей. Рефлексивні анкети фіксували характерну закономірність: після зустрічей у форматі «Волонтерська орбіта» значно зростала частка учнів, які повідомляли про готовність до конкретної суспільно значущої дії.

Рефлексивний компонент системно розвивався через триетапну рефлексивну конструкцію, що охоплювала рефлексивну анкету та портфоліо або щоденник, заповнені безпосередньо після зустрічі, рефлексивне коло наступного дня та повторну анкету через два тижні. Така конструкція дозволяла відстежувати стійкість змін у ціннісних орієнтаціях учнів, тобто фіксувати не миттєвий емоційний сплеск, а глибинні зрушення в самоусвідомленні як суб'єкта громадянського суспільства.

Принципово важливою організаційно-управлінською умовою ефективності проєкту є передбачена систематичність, а саме проведення не менше чотирьох зустрічей на рік. Ця кількість відповідає логіці формування стійких ціннісних установок: перша зустріч функціонує як потрясіння, що руйнує стереотипи, друга забезпечує розуміння, третя породжує бажання допомогти, четверта формує стійке відчуття відповідальності та солідарності. Саме ця систематичність відрізняє проєкт «Вартові України» від одноразових виховних заходів і є ключовою управлінською умовою його педагогічної ефективності.

Проєкт «Сиріус» посідає особливе місце серед трьох інструментів моделі. Якщо «Орбіта громадянськості» розвивала громадянськість через знання та рефлексію, а «Вартові України» через слухання та діалог, то «Сиріус» реалізовував її через дію та турботу, що є найвищим щаблем педагогічного впливу. Дія, спрямована на іншого, має незворотній характер: учень, який власноруч приніс допомогу пораненому захисникові, вже не може ставитись до цієї людини як до абстракції. Психологічний механізм такого впливу пов'язаний із феноменом емпатії через дотик до реальності: коли учень безпосередньо спостерігає людину, яка по жертвувала здоров'ям і свободою заради держави, громадянська

відповідальність перестає бути теоретичним поняттям і набуває характеру особистого обов'язку, сповненого глибокого особистісного сенсу.

Аналіз розподілу формувального впливу трьох інструментів на компоненти громадянського самоствердження засвідчує, що проєкт «Сиріус» є єдиним із трьох, що одночасно і повноцінно активує всі п'ять компонентів. Когнітивний компонент збагачується через підготовчу роботу з психологом і глибоке усвідомлення контексту полону, поранення та жертвності, що формує розуміння реальної ціни свободи, яку платить український народ у цій війні. Ціннісно-ідентифікаційний компонент розвивається через безпосередній контакт із захисником, що формує особисту ціннісну прив'язаність до ідеї захисту Батьківщини. Емоційно-мотиваційний компонент активується через емоційну насиченість візитів, особливо камерних зустрічей із тими, хто повернувся з полону, які учасники описують як один із найзначущіших досвідів у своєму житті. Діяльнісний компонент реалізується через конкретні дії учнів, зокрема проведення концерту, виготовлення оберегів, збір допомоги та читання книг, що є реальними, а не симульованими формами суспільної участі. Рефлексивний компонент системно розвивається через вбудовані в структуру проєкту механізми рефлексії, зокрема рефлексивне коло після кожного візиту, анонімні анкети та «Книгу подяки захисникам».

Окремої аналітичної уваги заслуговує блок підтримки військових, які повернулися з полону. З точки зору впливу на громадянське самоствердження учнів цей формат є найбільш глибоким і водночас найбільш педагогічно делікатним.

Для учня це є досвідом усвідомлення того, що його присутність, його тихе вираження вдячності та його символічний жест мають реальне значення. Це не декларація патріотизму, а його живе особистісне переживання. Саме такий досвід, у якому учень відчуває себе важливим і потрібним для людини, яка пожертвувала найдорожчим, є психологічною основою громадянського самоствердження як особистісного феномену в його найглибшому вимірі.

Педагогічно виваженим організаційним рішенням є обмеження участі у проєкті учнями дев'ятих класів, що відповідає закономірностям вікової психології:

здобувачі освіти старшого підліткового віку здатні до більш зрілої рефлексії та відзначаються меншою схильністю до неконтрольованих емоційних реакцій, які могли б завдати шкоди учасникам зустрічей із числа захисників.

Таблиця 3.17

Дидактично-виховна тріада авторських проєктів
(«знання → ідентифікація → дія»)

«Орбіта громадянськості»	«Вартові України»	«СИРІУС»
<i>Я знаю і осмислюю</i>	<i>Я відчуваю і ідентифікуюсь</i>	<i>Я дію і турбуюсь</i>
Громадянство як знання	Громадянство як діалог	Громадянство як служіння

Джерело розроблено автором

Зазначена тріада авторських проєктів відповідає класичній педагогічній логіці руху від знань через переконання до дії, однак у контексті громадянського самоствердження набуває якісно глибшого виміру. Йдеться про рух від інтелектуального осмислення власного громадянства через емоційну ідентифікацію з ним до тілесного і практичного його ствердження через реальну турботу про країну та її захисників, що є повним циклом становлення громадянської суб'єктності.

На основі аналізу концептуальної архітектури трьох інструментів, їхніх внутрішніх механізмів та характеру взаємодії між ними можна сформулювати п'ять узагальнених результатів, що відображають педагогічну ефективність розробленої системи.

Першим і найбільш системно значущим результатом є зміна суб'єктної позиції учня. Здобувачі освіти, залучені до всіх трьох форматів, демонстрували стійкий перехід від позиції пасивного реципієнта патріотичних наративів до позиції активного суб'єкта громадянської дії. Учні не просто отримували знання про героїв, вони відчували себе органічною частиною спільноти, яка цих героїв підтримує і солідаризується з їхнім вибором. Цей перехід є операціоналізованим виявом того, що у теорії громадянського виховання позначається як становлення громадянської агентності.

Другим результатом є формування суб'єктної, а не декларативної ідентичності. Громадянська ідентичність учасників набувала внутрішнього, а не зовнішнього характеру, тобто перетворювалась не на ідентичність-ярлик, де людина є українцем за паспортом, а на ідентичність-позицію, де людина є українцем тому, що відчуває відповідальність за свою країну. Саме цей тип ідентичності є сутнісним виявом громадянського самоствердження як педагогічного феномену, оскільки він не залежить від зовнішніх підкріплень і є стійким у ситуаціях суспільного тиску та інформаційних маніпуляцій.

Третім результатом є подолання синдрому громадянської меншовартості через накопичений досвід суб'єктивної значущості. Кожен із трьох інструментів містив специфічний педагогічний механізм, що давав учневі відчути власну цінність і значущість як громадянина: в ігровому форматі це досягалось через інтелектуальну компетентність і командний успіх; у проєкті «Вартові України» через роль свідка, чиї запитання мають значення для захисника; у проєкті «Сиріус» через реальну дію, що приносила радість людині, яка пожертвувала найдорожчим. У сукупності ці досвіди формували стійке відчуття громадянської гідності, яка виявлялась не у приниженому самовизначенні молодой держави, що виживає, а в усвідомленій позиції народу, який бореться і перемагає, невід'ємною частиною якого є кожен учень.

Четвертим результатом є формування рефлексивної зрілості як умови стійкості ціннісних змін. Система рефлексії, органічно вбудована в усі три інструменти через анкети, рефлексивні кола та повторні анкети через два тижні, забезпечувала перетворення емоційного досвіду на осмислену ціннісну установку. Саме ця перетворювальна рефлексія є необхідною умовою стійкості педагогічного ефекту, оскільки без неї емоційне враження поступово вивітрюється, не залишаючи стійких слідів у ціннісній структурі особистості.

П'ятим результатом є підтвердження значущості партисипативного управління як умови системного виховного результату. Усі три інструменти функціонували не як ізольовані заходи, а як єдина управлінська система, в якій керівник закладу освіти виступав організатором громадянського простору і

гарантом системності впливів. Саме регулярність зустрічей, послідовність місій гри та щомісячні візити до шпиталю забезпечували кумулятивний педагогічний ефект, досягнення якого є принципово неможливим через одиничні виховні впливи, позбавлені системного управлінського забезпечення.

Результати експериментальної перевірки засвідчують, що розвиток громадянського самоствердження учнівської молоді є реально досяжною педагогічною метою за умови системного, партисипативного і ціннісно орієнтованого управління виховним процесом. Здобувачі загальної середньої освіти не потребують декларативних повчань про честь бути громадянином України, вони потребують досвіду, у якому самостійно і невідворотно переконуються в цьому.

Ігровий формат, де учень захищає власну позицію перед журі, зустріч, після якої неможливо не осмислювати ціну свободи, та візит до шпиталю, після якого учень усвідомлює, що його присутність, його голос і його тихе вираження вдячності мають реальне значення для людини, яка захищала його право на мирне дитинство, є тими педагогічними ситуаціями, у яких народжується справжнє громадянське самоствердження. Системне забезпечення таких ситуацій є стратегічним завданням управління закладом загальної середньої освіти в умовах, коли Україна потребує не лише захисників на фронті, а й громадян із непохитною внутрішньою гідністю і усвідомленою суб'єктною позицією в тилу.

У сучасній педагогічній науці проблема узагальнення результатів освітніх експериментів набуває особливої методологічної складності в контексті квазіекспериментального дизайну, де дослідник не має можливості здійснити повну рандомізацію і змушений компенсувати цей недолік ретельним контролем початкової еквівалентності груп та застосуванням множинних статистичних критеріїв. У педагогічних дослідженнях практична значущість результату, виражена через розмір ефекту, є не менш важливою, ніж його статистична вірогідність, оскільки остання залежить від обсягу вибірки і може бути досягнута навіть за тривіальних змін».

Саме тому в дослідженні для оцінки результатів застосовувалась двоетапна процедура: χ^2 -критерій Пірсона для перевірки статистичної значущості та d Коена для оцінки практичної значущості виявлених змін. Отримане значення інтегрального $d = 0,78$ свідчить про великий ефект впровадженої моделі, що відповідає найвищій категорії за класифікацією Дж. Коена і є безпрецедентним для педагогічних досліджень подібного масштабу в умовах воєнного стану.

Узагальнення результатів педагогічних експериментів, що охоплюють декілька закладів одночасно, вимагає, на думку Г. Ібаньєса та Д. Алегрії [185], «врахування контекстуальної гетерогенності як ресурсу, а не перешкоди: відмінності між закладами в умовах, ресурсах та соціальному середовищі дозволяють оцінити екологічну валідність результатів – тобто їх застосовність за межами конкретного дослідницького контексту» [185].

У дослідженні контекстуальна гетерогенність між трьома закладами ЕГ була закладена в дизайн: Школа І-ІІІ ступенів № 36 імені С. П. Корольова міста Києва – міська школа з розвиненою музейно-просвітницькою традицією та авторська база дослідження; Ліцей № 21 (м. Київ) – міський ліцей з активним лідерством та науковими здобутками; Неліпинський ЗЗСО (Закарпатська область) – сільський ліцей з прекрасною історією та атмосферою. Стійка позитивна динаміка в усіх трьох закладах, попри їхні відмінності, є переконливим свідченням екологічної валідності моделі.

Порівняльний аналіз розподілу рівнів громадянського самоствердження між констатувальним і контрольним зрізами демонструє нерівномірну, проте стабільну позитивну динаміку за всіма компонентами в закладах ЕГ. Нерівномірність – це закономірність: різні складники феномену реагують на управлінський вплив з різною інтенсивністю та часовою затримкою.

Теоретичне обґрунтування нерівномірності динаміки в педагогічних системах подає Н. Бібік [8], яка зазначає, що «в структурі компетентності ціннісні компоненти формуються повільніше за когнітивні, проте мають більш стабільний характер: інтеріоризована цінність визначає поведінку незалежно від ситуаційного контексту, тоді як знання, не підкріплене цінністю, залишається інертним» [8].

Саме цю закономірність підтверджують результати нашого дослідження: ціннісно-ідентифікаційний компонент, що фіксує ступінь інтеріоризації демократичних цінностей, зріс на 14 % за В-рівнем – значний, проте не найвищий приріст. Натомість діяльнісний компонент, де зростання склало 16 %, виявився найбільш чутливим до симуляційних технологій і соціального проєктування – форм, що безпосередньо задіюють поведінкову сферу, «замикаючи контур» між знанням і дією.

Це корелює з дослідженнями Д. Колба: «Досвідне навчання ефективне не тому, що воно «цікаве», а тому, що воно порушує звичну когнітивну схему та вимагає від учасника активного переконструювання власної позиції в процесі дії – на відміну від пасивного засвоєння, яке залишає схему незайманою» [189].

Результати дослідження за когнітивним компонентом демонструють приріст В-рівня на 10 %. у ЕГ – значно вищий, ніж у КГ 2.

Зв'язок між дослідницькою діяльністю учнів та глибиною когнітивного засвоєння підтверджується у роботах Т. Хачумян, яка встановила, що «включення учнів у реальні дослідницькі проєкти підвищує рівень критичного мислення та концептуального розуміння в 1,7 рази порівняно з традиційними методами – ефект, що зростає в умовах соціальної значущості теми дослідження» [142].

Рефлексивний компонент, що фіксує здатність учасників до осмисленої самооцінки громадянської позиції, зріс на 15 % у ЕГ порівняно з +1 % у КГ. Цей компонент є найбільш «внутрішнім» і найважче піддається зовнішньому педагогічному впливу: рефлексія формується не через навчання, а через практику осмислення власного досвіду. Саме тому ключовим механізмом розвитку рефлексивного компонента стала технологія дебрифінгу – обов'язкового після кожного раунду гри «Орбіта громадянськості» і кожного проєктного циклу.

Про ефективність дебрифінгу як інструменту розвитку рефлексивної компетентності в симуляційному навчанні пишуть К. Пеппер та Л. Пеппер: «Дебрифінг є тією точкою, де симуляція перетворюється на навчання: без рефлексивного осмислення досвід залишається «сирим», не трансформованим у знання про власну діяльність та її наслідки» [204].

Наведені дані свідчать про якісно різну природу змін у ЕГ і КГ. Якщо в ЕГ спостерігається системна трансформація – переміщення значної частки учнів з базового та достатнього на оптимальний рівень, – то в КГ зафіксовані лише мінімальні флуктуації в межах природного розкиду, характерного для будь-якого освітнього процесу без цілеспрямованого управлінського втручання. Особливо показовим є мінімальний приріст В-рівня за діяльнісним компонентом у КГ (+1 в. п.): реальна громадянська дія не виникає сама по собі – вона потребує спеціально організованого середовища і системного управлінського супроводу.

Осмислення отриманих результатів крізь призму теорій управління освітою та громадянської педагогіки дозволяє виокремити п'ять ключових механізмів, що забезпечили ефективність структурно-функціональної моделі.

Перший механізм – системність управлінського впливу. Традиційна виховна практика закладів КГ обмежується окремими заходами: тематичними уроками, конкурсами, святковими подіями. Впроваджена модель, натомість, забезпечила одночасний вплив на всі шість блоків (концептуально-цільовий, теоретико-методологічний, суб'єктно-управлінський, змістово-технологічний, організаційно-педагогічний, діагностико-результативний), що є необхідною умовою системних змін у розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді.

Системний характер управлінського впливу є принциповою умовою сталих змін у поведінці учасників освітнього процесу, адже жодна ізольована практика не спроможна трансформувати організацію: потрібна одночасна зміна мислення, структур і поведінкових патернів – те, що називається «п'ятою дисципліною» системного мислення.

Другий механізм – суб'єктна позиція учнів. Симуляційні технології (гра «Орбіта громадянськості») і соціальне проєктування (проєкт «Вартові України») принципово відрізняються від традиційних методів тим, що поміщають учня у позицію діяча, а не реципієнта: він не отримує знання про громадянськість, а вирішує реальні або максимально реалістичні громадянські проблеми.

На значущість переходу від позиції учня-реципієнта до позиції учня-суб'єкта в громадянській освіті вказує Дж. Весстаймер: «Справжня громадянська освіта – не

та, що пояснює дітям, як влаштована демократія, а та, що перетворює клас і школу на простір для практики демократії: де учні мають реальний голос, де рішення мають реальні наслідки, де несправедливість можна оскаржити» [222].

Третій механізм – партисипативне підхід в управлінні як організаційна основа. Залучення педагогів, учнів та батьків до управлінських рішень не лише підвищило якість цих рішень, а й сформувало у всіх учасників почуття співпричетності до шкільного середовища – що саме по собі є громадянською практикою.

Четвертий механізм – рефлексивний цикл як чинник сталості змін. Систематичні дебрифінги та практика супервізії педагогів забезпечили перетворення окремих подій у досвід у психологічному сенсі: не просто пережите, а осмислене і привласнене. Завдяки цьому зміни у рефлексивному компоненті набули сталого, а не ситуативного характеру.

Дж. Дьюї розрізняв «досвід» і «справжній досвід»: «Діяльність стає досвідом лише тоді, коли вона осмислена, коли людина може відповісти на запитання «що це для мене значить і як це змінює моє розуміння»; без рефлексії діяльність залишається «порожньою подією» [165].

П'ятий механізм – патріотичний контекст як мотиваційний чинник. Умови воєнного стану, з одного боку, ускладнювали реалізацію моделі (дистанційний режим, тривоги, психоемоційна напруга), а з іншого – надали громадянській тематиці виняткової особистісної актуальності для учнів. Проект «Вартові України» та тематика «Захисту справедливості» у Раунді IV гри резонували з реальним досвідом учнів і перетворювали абстрактні громадянські категорії на екзистенційно значущі.

Значення особистісної актуальності навчального змісту для розвитку ціннісних орієнтацій обґрунтовує О. Савченко: «Ціннісне ставлення формується лише тоді, коли предмет ставлення торкається особистісно значущих смислів дитини; навчання, яке оперує «чужими» цінностями, залишається зовнішнім і не трансформує поведінку» [118].

Поглиблений аналіз результатів у розрізі трьох закладів ЕГ виявив диференційований ефект моделі, зумовлений відмінностями в організаційних умовах, досвіді управлінських команд та специфіці учнівських контингентів.

Дослідження О. Онаць підтверджують, що «в умовах ресурсної обмеженості малокомплектних та сільських шкіл рівень громадянської залученості учнів може бути вищим, ніж у великих міських закладах: тісніший зв'язок між школою та громадою, менша анонімність учасників і більша вага кожного індивідуального внеску формують природне середовище для розвитку громадянської відповідальності» [79].

Отримані в ході дослідження результати мають як теоретичне, так і практичне значення для розвитку науки управління освітою.

У теоретичному вимірі дослідження робить внесок у розробку концепції партисипативного управління в умовах воєнного стану: воно показує, що системна участь усіх суб'єктів освітнього процесу в управлінських рішеннях є не лише організаційним принципом, а й педагогічним механізмом – безпосереднім інструментом розвитку громадянської суб'єктності учнів. Управляти розвитком громадянського самоствердження – означає не вчити про громадянськість, а будувати систему управління, яка є простором громадянської участі.

Цю ідею, що організаційна культура закладу є потужнішим педагогічним чинником, ніж будь-яка окрема програма, обстоює Т. Дж. Серджіованні: «Школа формує громадян не своїми програмами, а своїм ладом: тим, як приймаються рішення, чи мають учні реальний голос, чи відповідають дорослі за свої обіцянки – це і є громадянська освіта в дії» [217].

У практичному вимірі результати дослідження підтверджують масштабність моделі: її ефективність зафіксована в закладах різного типу (школа, ліцей, сільський ЗЗСО), різного регіонального розташування (столиця, Закарпаття) і різного рівня ресурсного забезпечення. Це означає, що модель придатна для широкого застосування у системі загальної середньої освіти України без обов'язкової адаптації до специфічного контексту кожного закладу.

Проблему масштабування педагогічних інновацій досліджує М. Фуллан, який вирізняє «поверхнєве» і «глибинне» масштабування: «Поверхнєве – це коли інновація поширюється на нові заклади, але не зачіпає їхніх управлінських структур; глибинне – коли трансформуються самі патерни управління і взаємодії. Лише глибинне масштабування дає сталий ефект» [176].

Результати нашого дослідження свідчать про те, що впроваджена модель забезпечила саме глибинне масштабування: в усіх трьох закладах ЕГ зафіксовані зміни не лише у показниках учнівської молоді, а й у практиках управлінських команд, педагогічних стратегіях вчителів та рівні залученості батьківських рад.

Залучення батьків до шкільного управління як чинник розвитку громадянської культури учнів досліджує Е. Епштейн: «Діти, чиї батьки беруть участь у житті школи, демонструють вищий рівень громадянської самоефективності та впевненості у власній здатності впливати на суспільні процеси; цей зв'язок є стійким і не залежить від соціально-економічного статусу родини» [170].

Об'єктивне узагальнення результатів вимагає окреслення обмежень дослідження, що не знижує його наукової цінності, але визначає межі застосовності висновків. По-перше, квазіекспериментальний дизайн, хоча і забезпечує достатню внутрішню валідність за умови статистично підтвердженої початкової еквівалентності груп, не є еквівалентом рандомізованого контрольованого дослідження. Неможливість виключити всі позаекспериментальні чинники (загальна динаміка воєнного стану, реформи в освіті, регіональні події) обмежує строгість причинно-наслідкових висновків.

По-друге, вибірка, що охоплює шість закладів чотирьох регіонів, є достатньою для верифікації моделі, але недостатньою для повного представлення всього різноманіття контекстів функціонування української школи – зокрема шкіл у прифронтових районах, тимчасово окупованих, деокупованих або постраждалих від руйнувань.

По-третє, тривалість формувального впливу (один навчальний рік) не дозволяє оцінити довгострокову сталість зафіксованих змін. Питання про те, чи

зберігаються досягнутий рівень громадянського самоствердження і набуті поведінкові патерни після завершення формувального впливу, залишається відкритим і потребує лонгітюдного відстеження.

Короткострокові показники розвитку громадянського самоствердження можуть вважатися надійними предикторами стійкої громадянської поведінки лише за умови, що відповідний вимір здійснюється не безпосередньо після завершення формувального впливу, а через 6–12 місяців, коли минає ефект новизни та тимчасового мотиваційного підйому, спричинений самою участю в експериментальних заходах. Це зумовлено тим, що безпосередньо після завершення цілеспрямованого виховного впливу зафіксовані показники можуть відображати не стійкі особистісні утворення, а ситуативну активізацію, пов'язану з підвищеною увагою до теми, новизною запропонованих форм роботи, зокрема ігрових та проєктних, і психологічним ефектом присутності дослідника.

Лише після певного часового проміжку, протягом якого зникає вплив зазначених супутніх чинників, отримані дані можуть розглядатися як показник інтеріоризації, тобто переходу зовнішньо заданих ціннісних орієнтацій і моделей поведінки у внутрішні, стійкі характеристики особистості, що проявляються самостійно, поза контекстом формувального впливу.

Відсутність повторного, відстроченого вимірювання в межах цього дослідження є його методологічним обмеженням, що не заперечує валідності отриманих короткострокових результатів, але вказує на необхідність подальшого лонгітюдного дослідження для підтвердження сталості зафіксованих змін у структурі громадянського самоствердження учнівської молоді. Окреслені обмеження визначають перспективні напрями подальших досліджень:

- лонгітюдне відстеження рівнів громадянського самоствердження учасників експерименту через 1–2 роки після завершення формувального впливу;
- апробація моделі в закладах, що функціонують у прифронтових та деокупованих районах України, де специфіка воєнного травматизму потребує особливих педагогічних підходів;

- дослідження ефективності моделі в закладах різних освітніх рівнів – початкової школи та закладів профільної освіти;
- порівняльне дослідження ефективності партисипативної моделі управління у закладах з різним стилем керівництва директора;
- розробка цифрового варіанту гри «Орбіта громадянськості» для закладів, що навчаються виключно у дистанційному форматі.

Узагальнення результатів педагогічного експерименту дозволяє сформулювати такі висновки. Структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді є ефективним управлінським інструментом: її впровадження в трьох закладах експериментальної групи забезпечило статистично значущу ($\chi^2 = 13,02$; $p < 0,001$) та практично значущу ($d = 0,78$) позитивну динаміку за всіма п'ятьма компонентами досліджуваного феномену – когнітивним, ціннісно-ідентифікаційним, емоційно-мотиваційним, діяльнісним та рефлексивним. Ефективність моделі зумовлена п'ятьма взаємопов'язаними механізмами: системністю управлінського впливу, що забезпечує кумулятивний виховний ефект; суб'єктною позицією учнів як активних учасників, а не об'єктів педагогічного впливу; партисипативним управлінням як організаційною основою виховної системи; рефлексивним циклом як чинником стійкості ціннісних змін; а також патріотичним контекстом воєнного часу як потужним зовнішнім мотиваційним чинником, що посилює внутрішню громадянську мотивацію учнів.

Найбільш виражену позитивну динаміку зафіксовано за емоційно-мотиваційним компонентом, приріст якого в експериментальній групі становив 17 %, та діяльнісним компонентом із приростом 16 %, що принципово відрізняється від мінімального приросту у контрольній групі в діапазоні від 1 % до 3 % за всіма компонентами громадянського самоствердження.

Ці дані підтверджують ефективність симуляційних технологій і технологій соціального проєктування як інструментів, що забезпечують перехід від засвоєння громадянських знань до реальної громадянської дії. Модель продемонструвала

екологічну валідність, тобто стійку ефективність в умовах трьох різнотипних закладів із відмінними організаційними умовами та рівнями ресурсного забезпечення, що свідчить про її масштабованість і придатність до широкого впровадження в системі загальної середньої освіти України.

Мінімальний приріст показників за діяльнісним компонентом у закладах контрольної групи, зокрема в умовах безпосередньої воєнної загрози, підтверджує принципово важливе положення: громадянська активність і самоствердження не виникають спонтанно навіть за сприятливих зовнішніх обставин і потребують цілеспрямованого, системного управлінського забезпечення.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту засвідчив статистично значуще підвищення рівня сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді в експериментальній групі за всіма п'ятьма структурними компонентами внаслідок цілеспрямованого управлінського впливу та впровадження розроблених технологій, тоді як у контрольній групі, де освітній процес здійснювався за традиційних управлінських умов, відповідна динаміка виявилася незначною.

Найбільш виразне зростання зафіксовано за діяльнісним компонентом, що цілком узгоджується з логікою впровадженого управлінського інструментарію: саме цей компонент безпосередньо формувався завдяки участі учнів у Всеукраїнській грі «Орбіта громадянськості», проєкті діалогів із ветеранами «Вартові України» та волонтерській практиці відвідування госпіталізованих військовослужбовців у межах проєкту «Сиріус». Учні експериментальної групи демонстрували істотно вищу готовність до ініціативної, самостійно вмотивованої суспільно значущої дії порівняно з констатувальним етапом, що підтверджує дієвість переходу від декларативної участі до реальної громадянської практики.

Помітну позитивну динаміку виявлено також за ціннісно-ідентифікаційним та емоційно-мотиваційним компонентами: цілеспрямована робота з посилення усвідомлення учнями власної належності до української держави та нації, що супроводжувалася системним психологічним супроводом і формуванням психологічної стійкості в умовах воєнного стану, сприяла зростанню як ціннісних

орієнтацій, так і стійкості мотивації до громадянської дії навіть на тлі підвищеного емоційного навантаження.

Зростання когнітивного компонента виявилось дещо менш вираженим порівняно з діяльнісним та ціннісно-ідентифікаційним, що свідчить про відносну стійкість знаннєвого складника й підтверджує необхідність тривалішого, системного інформаційно-просвітницького супроводу для досягнення порівнюваної динаміки. Рефлексивний компонент, попри статус найновішого та структурно завершального елемента моделі, також продемонстрував статистично значуще зростання, що засвідчує сформованість в учнів здатності до усвідомленого самоаналізу власної громадянської позиції.

Саме завдяки цілеспрямованій діяльності управлінських команд закладів загальної середньої освіти, що системно й узгоджено застосовували охарактеризовані управлінські технології, було досягнуто значущого зростання рівня сформованості громадянського самоствердження учнівської молоді за всіма п'ятьма структурними компонентами.

Управлінська команда, що включала директора закладу, заступників, практичного психолога та координаторів виховної роботи, забезпечувала не фрагментарне, а цілісне управлінське супроводження експерименту: партисипативне управління дозволило залучити самих учнів, педагогів і батьківську громаду до ухвалення рішень щодо організації громадянських практик, що істотно підвищило їхню суб'єктну вмотивованість і, відповідно, позначилося на зростанні діяльнісного компонента.

Водночас адаптивне управління забезпечило оперативне коригування управлінських дій відповідно до поточних моніторингових даних і мінливих умов воєнного часу, що дало змогу вчасно посилювати психологічний супровід там, де фіксувалося зниження емоційно-мотиваційних показників, і завдяки цьому втримати позитивну динаміку навіть в умовах підвищеного емоційного навантаження учнів.

Особливо важливою є професійна злагодженість та високий рівень управлінської мобільності команди, яка забезпечила синхронне впровадження

проектної технології, через включення учнів у соціально значущі ініціативи «Орбіта громадянськості», «Вартові України» та «Сиріус», одночасно з технологією розвитку медіаграмотності й інформаційної стійкості, що в сукупності сформувало в учнів свідоме, не нав'язане прийняття національних цінностей і відповідно посилило ціннісно-ідентифікаційний компонент.

Управлінська команда також системно застосовувала технологію рефлексивного управління, регулярно організовуючи зворотний зв'язок із учнями через анкетування й рефлексивні практики, що дало змогу не лише фіксувати зростання рефлексивного компонента, а й своєчасно коригувати зміст подальших управлінських впливів на основі отриманих даних, саме комплексність і узгодженість дій управлінської команди, а не застосування окремих технологій ізольовано одна від одної, забезпечила формування цілісного, ціннісно-орієнтованого освітнього середовища закладу, яке одночасно впливало на всі п'ять компонентів досліджуваного феномену, що й зумовило отримані статистично значущі та відчутні результати формувального етапу педагогічного експерименту.

Стабільність отриманих результатів підтверджена на вибірці обсягом 120 учасників у кожній із груп, що в сукупності з відтворенням позитивної динаміки в усіх шести експериментальних закладах чотирьох регіонів України підвищує надійність та узагальнюваність висновків дослідження.

Таким чином, отримані емпіричні дані підтверджують висунуту гіпотезу про те, що цілеспрямований управлінський вплив, реалізований через структурно-функціональну модель та комплекс авторських технологій, є дієвим чинником розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді, забезпечуючи статистично значуще й практично відчутне зростання за всіма структурними компонентами досліджуваного феномену.

Результати дослідження підтверджують, що ефективне управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти є реально досяжною практичною метою за умови впровадження науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі, що органічно поєднує

партисипативне управління, симуляційні технології, соціальне проєктування і системний моніторинг на засадах п'ятикомпонентного діагностичного апарату.

3.3 Методичні рекомендації щодо вдосконалення управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

Методичні рекомендації, викладені у даному підрозділі, є безпосереднім наслідком теоретичного аналізу, здійсненого в першому розділі дисертаційної роботи, та емпіричних результатів педагогічного експерименту, узагальнених у підрозділі 3.1. Вони синтезують дослідницький досвід, набутий на базі шести закладів загальної середньої освіти, і спрямовані на практичну відповідь на центральне питання дослідження: якими мають бути управлінські дії директора закладу та його команди, щоб освітнє середовище стало реальним простором цілеспрямованого розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді.

Громадянське самоствердження учнівської молоді є ключовою умовою формування демократичного суспільства, здатного до самозахисту і сталого розвитку в умовах сучасних суспільних викликів. В умовах повномасштабного збройного вторгнення проти України завдання свідомого виховання громадян-патріотів набуває особливої стратегічної гостроти та інституційної значущості для кожного закладу загальної середньої освіти.

Пропоновані методичні рекомендації підготовлено на основі результатів дисертаційного дослідження, що охоплювало 504 учасники – учнів, педагогів, батьків та представників адміністрації – шести закладів освіти в чотирьох регіонах України. Упродовж формувального етапу педагогічного експерименту зафіксовано статистично значущий приріст оптимального рівня громадянського самоствердження в експериментальній групі на 24,8 % при значенні $d = 0,78$ за критерієм Коена, що відповідає середньому розміру ефекту та підтверджує практичну значущість отриманих результатів.

Рекомендації структуровано за п'ятьма управлінськими векторами і адресовано директорам, заступникам директора, педагогічним колективам та

органам громадського самоврядування закладів освіти. Матеріали можуть використовуватися також у системі підвищення кваліфікації освітніх управлінців і педагогічних кадрів.

Перший управлінський вектор стосується впровадження партисипативного управління як організаційної основи розвитку громадянського самоствердження, яке передбачає цілеспрямоване залучення всіх учасників освітнього процесу, зокрема учнів, педагогів, батьків і представників місцевої громади, до спільного прийняття рішень щодо розвитку закладу та організації виховної роботи.

Саме ця управлінська парадигма визнана в дисертаційному дослідженні провідною для забезпечення розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді, оскільки вона забезпечує не декларативне, а реальне включення учнів у простір суб'єктної громадянської участі. Результати формуального експерименту підтвердили, що заклади, де практикується систематична участь учнів в управлінні виховним процесом, демонструють вищий рівень громадянської активності та відповідальності порівняно з тими, де таке залучення є ситуативним і несистемним.

З метою реалізації партисипативного підходу керівникам закладів загальної середньої освіти рекомендується запровадити або змістовно актуалізувати Раду закладу з чітко визначеними повноваженнями щодо ухвалення рішень у виховній сфері, передбачивши квоти для представників учнівства в обсязі не менше третини складу та забезпечивши реальне, а не формальне представництво батьківської громади. Паралельно доцільно утворити Учнівський парламент або учнівську раду з реальними, нормативно закріпленими повноваженнями, зокрема правом законодавчої ініціативи перед адміністрацією та участю у плануванні й оцінюванні виховних заходів.

Щонайменше двічі на рік рекомендується організовувати відкриті форуми стейкхолдерів як простір діалогу керівництва закладу з представниками громади, батьками, учнями та органами місцевого самоврядування з питань освітньої та виховної політики.

Важливим організаційним механізмом є також формування проєктних команд зі змішаним суб'єктним складом, що об'єднують учнів, педагогів і батьків

для спільного розроблення та реалізації громадянських виховних ініціатив, забезпечуючи таким чином реальну, а не декоративну партисипацію всіх учасників освітнього процесу.

Ефективне управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді потребує системного застосування керівником закладу загальної середньої освіти цілісного інструментального арсеналу, що охоплює партисипативні механізми прийняття рішень, науково обґрунтований діагностичний супровід, створення організаційно-педагогічних умов та побудову мережі партнерських відносин із зовнішнім середовищем. Усі зазначені складники є взаємозумовленими елементами єдиної управлінської системи, де відсутність будь-якого з них знижує ефективність цілого.

Першим управлінським механізмом є запровадження партисипативних інструментів залучення всіх суб'єктів освітнього процесу до прийняття управлінських рішень у виховній сфері. Керівник закладу загальної середньої освіти забезпечує функціонування щотижневих ранкових зустрічей, тривалістю 10–15 хвилин, як структурованої форми діалогу класного колективу щодо актуальних питань шкільного і громадянського життя; створення фізичної або цифрової скриньки ідей, як анонімного каналу подання пропозицій від здобувачів освіти; застосування цифрових платформ для онлайн-голосування і опитувань, зокрема Google Forms та Mentimeter, що забезпечують демократичне і прозоре прийняття колективних рішень.

Управлінським рішенням управлінської команди є також забезпечення участі представників учнівського самоврядування у засіданнях педагогічної ради з правом дорадчого голосу та запровадження шкільного бюджету участі, як механізму виділення реальних коштів на реалізацію учнівських громадянських ініціатив. Річний цикл партисипативного управління виховним процесом передбачає чотири послідовні управлінські етапи: осіннє стратегічне обговорення за участю всіх суб'єктів освітнього процесу, формування плану виховної діяльності на основі спільно визначених пріоритетів, поточний управлінський моніторинг реалізації запланованих заходів та підсумкову колективну рефлексію досягнутих результатів.

Другим управлінським механізмом є організація науково обґрунтованої діагностики як обов'язкової умови ефективного управлінського супроводу розвитку громадянського самоствердження. Розроблений у дисертаційному дослідженні діагностичний пакет включає анкети для директора, педагогів та учнів, кваліметричну модель з чотирма критеріями і дев'ятьма субкритеріями, а також формулу розрахунку інтегрального коефіцієнта $K_{\text{інт}}$, що є основним кількісним показником рівня сформованості громадянського самоствердження.

Кваліметрична модель охоплює чотири взаємопов'язаних критерії: когнітивний, що передбачає оцінювання знань прав і обов'язків громадянина, змісту Конституції України, принципів демократії та громадянської ідентичності; ціннісно-ідентифікаційний, що охоплює патріотичну позицію, громадянську відповідальність та повагу до гідності інших; діяльнісний, що фіксує участь у самоврядуванні, волонтерство та громадянську ініціативність; рефлексивний, що відображає здатність до критичного мислення, самооцінки власної громадянської позиції та усвідомленої громадянської рефлексії.

З управлінської позиції організація діагностики передбачає такі кроки. Вхідну діагностику директор організовує на початку навчального року у вересні, підсумкову у травні. Управлінським механізмом є використання стандартизованих анкет зі шкалою Лайкерта з п'ятибальною градацією, що включають обернені пункти для перевірки достовірності відповідей, а також організація паралельного анкетування педагогів та учнів для отримання порівняльних і взаємоперевірних даних. Обчислений інтегральний показник $K_{\text{інт}}$ для кожного класу та закладу в цілому є підставою для прийняття диференційованих управлінських рішень щодо корекції виховної стратегії. Результати діагностики директор виносить на обговорення засідань педагогічної ради та використовує як основу для планування конкретних управлінських заходів, а бази діагностичних даних зберігаються не менше трьох років для аналізу тенденцій у динаміці громадянського самоствердження учнівської молоді закладу.

Дисертаційне дослідження виокремлює чотири рівні громадянського самоствердження учнів відповідно до значень інтегрального показника $K_{\text{інт}}$, що є

орієнтиром для прийняття диференційованих управлінських рішень. Початковий рівень характеризується несформованою громадянською позицією, відсутністю усвідомленої громадянської ідентичності та низьким рівнем обізнаності щодо прав і механізмів демократії; управлінською відповіддю є організація системного педагогічного супроводу таких учнів. Середній рівень відповідає ситуативній громадянській активності при недостатній сформованості ціннісних переконань; управлінською відповіддю є цілеспрямоване стимулювання та педагогічна підтримка. Достатній рівень відображає усвідомлену і відносно стійку громадянську позицію при здатності до самостійної участі у знайомих ситуаціях; управлінською відповіддю є розширення простору суб'єктної громадянської дії. Високий рівень характеризується стійкою, суб'єктною і рефлексивною громадянською позицією та здатністю до лідерства у громадянських практиках; таких учнів директор залучає до ролі агентів позитивних змін у виховному середовищі закладу.

Третім управлінським механізмом є цілеспрямоване впровадження авторських виховних інструментів, що пройшли апробацію у трьох закладах освіти і засвідчили статистично значущу ефективність: $\chi^2 = 13,02$ при $p < 0,001$ та $d = 0,78$ за критерієм Коена. Програма гуртка «Школа громадянської мужності» розрахована на 68 годин і органічно інтегрована у виховну роботу та уроки громадянської освіти для учнів 6-9 класів. Вона охоплює шість тематичних модулів: «Ідентичність», «Демократія», «Права і обов'язки», «Спротив та стійкість», «Лідерство» та «Майбутнє України». Провідним методологічним підходом є розвиток критичного мислення через дебати, рольові ігри, аналіз кейсів і зустрічі з ветеранами. Управлінським завданням директора є забезпечення системних умов реалізації програми: виділення ресурсів, координація педагогів, налагодження партнерських зв'язків із ветеранськими організаціями та забезпечення неперервності виховного впливу.

Четвертим управлінським механізмом є системне створення організаційно-педагогічних умов, що охоплюють кадровий, середовищний і змістовий складники. В управлінні кадровим складником директор забезпечує підвищення кваліфікації

педагогів з питань громадянської освіти, медіаграмотності та розвитку критичного мислення не рідше одного разу на два роки; запроваджує систему внутрішкільного наставництва, за якої досвідчені педагоги здійснюють методичний супровід молодших колег; включає показники громадянського виховання до критеріїв самооцінювання педагогічної діяльності як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти; залучає педагогів до проєктування і реалізації виховних програм як їхніх авторів і суб'єктів; організовує психологічну підтримку педагогів в умовах воєнного стану через супервізію та групи взаємодопомоги.

В управлінні середовищним складником директор цілеспрямовано формує чотири взаємопов'язаних виміри єдиного виховного простору закладу. Фізичний вимір конструюється через наповнення матеріального простору закладу ціннісно маркованими об'єктами: інформаційними стендами з державною символікою, картою України, куточками національно-патріотичного виховання та галереєю випускників-захисників як управлінськими засобами формування громадянської ідентичності через організацію навколишнього простору як носія ціннісних смислів. Цифровий вимір забезпечується управлінським рішенням директора щодо використання шкільного вебсайту і сторінок у соціальних мережах як публічного майданчика для учнівських громадянських ініціатив. Правовий вимір формується через актуалізований Статут закладу освіти, Правила внутрішнього розпорядку та Кодекс честі учня, розроблені за безпосередньої участі здобувачів освіти і батьків, що надає нормативним документам суспільної легітимності та формує в учнів суб'єктне ставлення до правових норм. Партнерський вимір створюється через укладання угод про співпрацю з ветеранськими організаціями, органами місцевого самоврядування, закладами вищої освіти та волонтерськими об'єднаннями, що перетворює заклад загальної середньої освіти на вузловий елемент локальної громадянської мережі.

П'ятим управлінським механізмом є побудова системи партнерської взаємодії закладу із зовнішнім соціальним середовищем як стратегічного управлінського завдання директора. Розвиток громадянського самоствердження є неможливим у відриві від реального соціального контексту: заклад освіти має

функціонувати не лише як транслятор громадянських цінностей, а як активний суб'єкт громадянського суспільства, здатний до ініціювання та реалізації суспільно значущих змін.

Досвід апробації дисертаційного дослідження засвідчив, що залученість школи до мережі партнерських відносин суттєво підвищує мотивацію здобувачів освіти до громадянської дії: показник за емоційно-мотиваційним критерієм зріс в експериментальній групі на 17 % порівняно з 2,2 % у контрольній. Управлінськими формами партнерської взаємодії є залучення здобувачів освіти до процесів вироблення та реалізації місцевої політики через участь у громадських слуханнях як авторів пропозицій і петицій, зустрічі з депутатами у форматі «Питання до влади», учнівський моніторинг реалізації місцевих бюджетів участі та функціонування молодіжної консультативної ради при органі місцевого самоврядування, що забезпечують реальне, а не імітаційне входження здобувачів освіти у простір публічного управління та демократичного волевиявлення.

Партнерство зі Збройними Силами України та ветеранськими організаціями є особливо значущим в умовах сьогодення і набуває яскраво вираженого виховного та ідентифікаційного потенціалу. Проекти «Голоси захисників» і «Пам'ять, що захищає» спрямовані на документування та збереження живої пам'яті про захисників України через записи свідчень ветеранів для шкільного архіву. Зустрічі-діалоги у форматі «Живий урок мужності», шефська допомога підрозділам Збройних Сил, листування здобувачів освіти з військовослужбовцями у межах проекту «Лист до героя», а також відвідування військових госпіталів у рамках соціально-педагогічного проекту «Сиріус» формують у здобувачів освіти емоційно-ціннісний зв'язок з образом захисника Батьківщини, плекають почуття вдячності, солідарності та причетності до національної боротьби. Проекти «Ми поруч» і «Ми єдині» акцентують на нерозривності громадянської спільноти тилу і фронту як двох взаємозалежних вимірів єдиного суспільного організму.

Взаємодія із закладами вищої освіти та науковими установами відкриває перед здобувачами освіти горизонт інтелектуального й професійного зростання, наповнюючи громадянське самоствердження пізнавальним змістом. Проекти

«Школа дослідника» і «Крок у науку» передбачають участь здобувачів освіти в університетських наукових гуртках і секціях Малої академії наук під керівництвом університетських наставників.

Проект «Великі питання» орієнтований на постановку і колективне дослідження актуальних суспільних проблем силами учнів і студентів. «Наука заради країни» та «Молодий аналітик» формують настанову на використання знань як інструменту суспільної трансформації, а лаконічна тріада «Думай. Досліджуй. Дій» концентровано виражає суб'єктно-діяльнісну логіку цього партнерства.

Співпраця з волонтерськими та громадськими організаціями надає громадянському самоствердженню здобувачів освіти яскраво вираженого діяльнісного характеру. Плетіння маскувальних сіток, виготовлення окопних свічок, збір і сортування гуманітарної допомоги в межах проєктів «Серце не мовчить», «Дія з любові» та «Ланцюг добра» є формами практичної солідарності, що переводять абстрактні громадянські цінності в площину конкретних учинків. Проєкт «Разом незламні» актуалізує колективний вимір стійкості, а «Маленькі руки – велика справа» адресований здобувачам молодшого і середнього шкільного віку, демонструючи їм реальну вагу навіть невеликого особистого внеску. Проєкт «Волонтерське портфоліо громадянської активності здобувача освіти» може функціонувати як інструмент системного відстеження та визнання виховних досягнень у сфері суспільно корисної діяльності, а благодійні ярмарки з адресним спрямуванням зібраних коштів поєднують економічну грамотність із громадянською відповідальністю.

Батьківська громада є рівноправним суб'єктом партнерської взаємодії, а не лише об'єктом педагогічного впливу. Рада закладу як орган громадського самоврядування, батьківські проєкти-ініціативи в межах бюджету участі школи та відкриті уроки громадянської тематики за участі батьків як фахових експертів забезпечують реальну участь родини у формуванні виховного середовища.

Родинний проєкт «Сімейна пам'ять – національна реліквія» передбачає збір і презентацію родинних свідчень про ключові події новітньої історії України, перетворюючи приватну пам'ять на ресурс громадянського самоствердження.

Проекти «Спадщина», «Два покоління – одна відповідь», «Родинне коріння» та «Урок від тата і мами» актуалізують у здобувачів освіти ціннісно-ідентифікаційний вимір родинної спадкоємності. Просвітницький цикл «Батьківська академія» із залученням батьків як носіїв фахових компетентностей у сферах права, медицини, підприємництва та журналістики розширює освітній простір школи за межі формального навчального плану.

Партнерство із засобами масової інформації та медіасередовищем відповідає на один із найгостріших викликів сучасності – потребу у формуванні критичного мислення та інформаційної стійкості здобувачів освіти. В умовах інформаційної війни, що є невід'ємним виміром збройного протистояння, здатність розрізняти достовірну інформацію від маніпулятивної набуває не лише пізнавального, а й безпосередньо громадянського і навіть безпекового значення. Саме тому медіаосвітній напрям партнерської діяльності закладу загальної середньої освіти розглядається як органічна складова системи управління розвитком громадянського самоствердження здобувачів освіти.

Шкільна медіастудія функціонує як майданчик виробництва учнівського контенту громадянської тематики, де здобувачі освіти набувають практичного досвіду створення, редагування та публічного поширення інформаційних матеріалів. Партнерство з регіональними засобами масової інформації у форматі «Учень-кореспондент» та «Я – журналіст своєї громади» надає цьому досвіду публічного вираження і суспільного резонансу, переводячи учня з позиції пасивного споживача інформації в позицію її відповідального виробника. Цей перехід є принциповим з погляду розвитку громадянської суб'єктності: здобувач освіти, який сам створює медіаконтент, значно глибше розуміє механізми формування суспільної думки та несе особисту відповідальність за достовірність і наслідки поширюваної інформації.

Проекти «Відповідальний читач», «Слово під перевіркою», «Факт чи вигадка» та «Медіадозор» становлять цикл практичних занять із виявлення дезінформації та критичного аналізу медіаконтенту. У їх межах здобувачі освіти опановують конкретні інструменти перевірки фактів, навчаються розпізнавати

маніпулятивні техніки подачі інформації, аналізувати джерела, зіставляти різні точки зору та формулювати власну аргументовану позицію.

Критичне мислення при цьому розвивається не як абстрактна інтелектуальна навичка, а як інструмент громадянської дії, здатність протистояти пропаганді, не піддаватися емоційним маніпуляціям та ухвалювати зважені рішення на основі перевіреної інформації. Зазначені проєкти формують у здобувачів освіти навички верифікації інформації як невід'ємний складник сучасної громадянської компетентності, а медіаграмотність постає в цьому контексті не технічним умінням, а виявом зрілої громадянської позиції та інтелектуальної незалежності особистості.

Таким чином, партнерська екосистема закладу загальної середньої освіти постає як організаційно-педагогічна умова, що забезпечує перехід громадянського самоствердження здобувачів освіти з рівня декларованих цінностей на рівень реалізованих практик – відповідно до суб'єктно-діяльнісного підходу та засадничих положень дисертаційного дослідження.

У сфері медіапросвіти і відповідальної комунікації рекомендується: інтегрувати медіаграмотність у виховну діяльність, навчати учнів розпізнавати дезінформацію та маніпуляції; формувати в учнів навички відповідальної поведінки в соціальних мережах і цифровому просторі; організовувати огляди актуальних подій у класах із критичним осмисленням, без нав'язування позиції; залучати журналістів і медіаекспертів до проведення заходів для учнів і батьків.

Для здійснення самооцінки стану управління розвитком громадянського самоствердження рекомендується двічі на рік відповідати на такі запитання: чи існують у закладі дієві органи учнівського самоврядування з реальними повноваженнями; чи проводиться щорічна діагностика рівнів громадянського самоствердження; чи залучаються учні до планування виховної роботи; чи реалізуються у закладі авторські програми або проєкти громадянського спрямування; чи наявна система партнерства з громадою, ветеранами, органами влади; чи підвищують педагоги кваліфікацію у сфері громадянської освіти; чи відображають результати внутрішнього шкільного контролю стан виховної роботи

з громадянського виховання; чи аналізуються та використовуються результати діагностики для корекції роботи. Кожне запитання оцінюється за шкалою від 1 до 5 балів. Підсумкова оцінка 32–40 балів свідчить про ефективне управління; 20–31 – задовільний стан за наявності зон розвитку; менше 20 балів – потреба в системній роботі та зовнішній підтримці.

Проведене дисертаційне дослідження підтвердило, що цілеспрямоване партисипативне управління є визначальним чинником розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО. Статистично значущий ефект формувального експерименту (коефіцієнт $d = 0,78$ свідчить про сильний вплив) дає підстави рекомендувати описані підходи для широкого впровадження. Ключовим висновком є те, що громадянське самоствердження не формується як побічний результат, воно потребує системного, науково обґрунтованого управлінського впливу, в основі якого лежить довіра до учня як суб'єкта, а не лише об'єкта виховного процесу.

Реалізація цих рекомендацій відповідає стратегічним пріоритетам розвитку освіти в Україні та сприяє формуванню покоління свідомих, відповідальних і активних громадян – фундаменту демократичного суспільства.

Перспективними напрямками подальшої роботи є розширення мережі закладів – учасників впровадження авторських програм, розроблення цифрових версій діагностичного пакета та дидактичної гри «Орбіта громадянськості», а також інтеграція пропонованих підходів у програми підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти.

Принципова позиція полягає в тому, що ці рекомендації не є переліком ізольованих заходів, які можна реалізовувати вибірково. Їх ефективність забезпечується тільки системністю: кожен із п'яти стратегічних векторів є необхідним, але недостатнім без інших. Саме тому рекомендації структуровані як взаємопов'язана система, де зміна будь-якого елемента впливає на всю конфігурацію управлінської діяльності закладу.

Реалізація структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої

освіти потребує системного управлінського забезпечення, яке охоплює не лише організаційно-процедурні механізми, а й ціннісно-сміслові засади діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. За результатами формувального педагогічного експерименту було визначено п'ять стратегічних векторів управлінської діяльності, кожен із яких відповідає певному рівню організаційної реальності закладу – від особистісної позиції керівника до системи доказового моніторингу виховних результатів. Зазначені вектори не є послідовними етапами лінійного алгоритму: вони реалізуються паралельно, взаємно підсилюють один одного і в сукупності утворюють цілісну управлінську стратегію розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти. Водночас їхня нумерація відображає певну методологічну ієрархію: результативність кожного наступного вектора значною мірою зумовлена якістю реалізації попереднього.

Першим і методологічно пріоритетним є вектор, що стосується не інструментальних аспектів управлінської практики, а ціннісної ідентичності керівника закладу освіти як суб'єкта цілеспрямованої виховної діяльності. Результати формувального педагогічного експерименту засвідчили статистично значущу кореляцію між особистісною залученістю керівника до реалізації моделі розвитку громадянської суб'єктності учнів та загальним ефектом її впровадження: у тих закладах, де розвиток громадянського самоствердження відображав реальний управлінський пріоритет, підтверджений розподілом часових та організаційних ресурсів, рівень результативності був суттєво вищим, ніж там, де реалізація моделі делегувалась відповідальним заступникам.

Керівник сучасного закладу загальної середньої освіти постає перед вибором між двома принципово різними управлінськими позиціями. *Адміністративно-нормативна позиція* орієнтована на забезпечення відповідності діяльності закладу встановленим стандартам, дотримання нормативних приписів та підтримку операційної стабільності.

Трансформаційно-лідерська позиція пов'язана з формуванням організаційної культури, артикуляцією та відстоюванням ціннісних пріоритетів, перетворенням

закладу на інституційний суб'єкт громадянського суспільства. Зазначені позиції не є взаємовиключними, однак в умовах ресурсної та часової обмеженості, характерної для функціонування закладів освіти в умовах воєнного стану, саме ціннісна орієнтація управлінця детермінує, що стає реальним пріоритетом управлінської діяльності, а що – лише декларованим.

Реалізація цього вектора розпочинається з ціннісного самоаудиту керівника, рефлексивного аналізу відповідності між декларованими і реально операціоналізованими ціннісними орієнтирами в управлінській практиці. Операційним індикатором слугує перевірка того, чи включено громадянську активність здобувачів освіти до публічно артикульованих критеріїв оцінювання педагогічної діяльності і освітніх та виховних результатів. Якщо відповідний критерій відсутній у системі внутрішкільного контролю, накази про запровадження партисипативного управління не матимуть практичного ефекту через відсутність інституційного підкріплення.

Наслідування поведінкових моделей значущих дорослих є одним із провідних механізмів засвоєння соціальних норм і громадянських цінностей у підлітковому віці. У цьому контексті керівник, який бере участь у загальношкільних зборах як рівноправний учасник дискусії, а також виявляє щирий інтерес до потреб усіх учасників освітнього процесу, особливо до вразливих категорій з числа внутрішньо переміщених осіб та родин ветеранів у шкільній спільноті, функціонує як найпотужніший інституційний носій громадянської культури закладу.

Завершальним і водночас системоутворювальним елементом цього вектора є формування рефлексивної управлінської практики як невід'ємної складової професійної діяльності керівника. Досвід закладів – учасників педагогічного дослідження засвідчив, що управлінці, котрі практикували регулярний структурований самоаналіз, наприклад, ведення управлінського щоденника, колегіальне обговорення ключових рішень з управлінською командою, звернення до наукових джерел для концептуалізації управлінського досвіду, демонстрували вищий рівень організаційної адаптивності та стійкішу здатність до системних

інновацій. Рефлексивна практика керівника є не лише ресурсом особистісного зростання, а й організаційним механізмом запобігання управлінській інерції та інституційним підґрунтям для реалізації всіх наступних стратегічних векторів.

Критеріями результативності першого стратегічного вектора є: наявність у закладі сформульованої та публічно артикульованої керівником місії в частині громадянського виховання; відображення відповідних ціннісних орієнтирів у щорічному зверненні управлінської команди до шкільної спільноти, у критеріях педагогічної атестації та у змісті засідань педагогічної ради; безпосередня участь керівника, а не лише його організаторська функція у ключових заходах громадянсько-виховного спрямування.

Якщо перший вектор визначає ціннісне ядро управлінської діяльності, то другий стосується її організаційної архітектури, реструктурування механізмів управлінської взаємодії в закладі освіти та переходу від формально декларованої до реально функціонуючої партисипативної демократії. Партисипативне управління, що є методологічною основою розробленої структурно-функціональної моделі, передбачає не консультативне залучення учасників освітнього процесу до ухвалення рішень, а їхній реальний і відчутний вплив на управлінські результати.

Характерною проблемою більшості закладів загальної середньої освіти є наявність формальних структур учнівського самоврядування та батьківських рад за умов фактичної відсутності в них реального управлінського змісту. Учнівська рада, повноваження якої обмежені погодженням дат шкільних свят без жодного впливу на зміни у розкладі уроків, участь у проєктах, кадрові рішення, розподіл та пошук ресурсів задля розвитку закладу, не є органом партисипативного управління, вона виконує функцію постфактумної легітимізації вже ухвалених рішень. Феномен псевдоучасті є особливо деструктивним з виховного погляду: молода людина, що усвідомила фіктивність власного голосу в інституційному середовищі, з меншою вірогідністю звернеться до механізмів громадянської участі у дорослому житті.

Дієвим інструментом подолання цієї проблеми є аудит реального, а не декларованого рівня впливу кожної структури участі в закладі. Інструментом

аудиту слугує щорічне анкетне опитування членів учнівської ради, педагогічного колективу та батьківського комітету за трьома ключовими індикаторами: суб'єктивне відчуття реального впливу на управлінські рішення; здатність назвати конкретний прецедент зміни або ухвалення рішення внаслідок власної ініціативи; визначення системних бар'єрів ефективної участі.

Результати такого аудиту є більш інформативними для управлінських рішень, ніж будь-яка інспекційна оцінка, оскільки відображають суб'єктивний досвід участі саме той, що формує або деструктивно деформує громадянські орієнтації учасників освітнього процесу.

На підставі результатів аудиту управлінська команда запроваджує механізм інституалізованої учнівської ініціативи. Механізм передбачає, що будь-яка ініціатива, підписана певною кількістю здобувачів освіти, підлягає обов'язковому розгляду на засіданні адміністрації протягом двох тижнів, а її ініціаторам надається письмова або публічна відповідь із аргументованим обґрунтуванням прийнятого рішення. Принципово важливо, що навіть обґрунтована відмова, сформульована з повагою до авторів і спирається на логічні аргументи, виконує потужну виховну функцію: вона моделює досвід зіткнення з інституційними обмеженнями і водночас демонструє, що заклад сприймає здобувачів освіти як рівноправних учасників управлінського діалогу.

Суттєвим доповненням до цього механізму є впровадження цифрових платформ для реалізації електронної демократії на рівні закладу освіти. Досвід закладів – учасників педагогічного дослідження засвідчив, що застосування навіть базових цифрових інструментів або опитувальних платформ, спільних документів для колегіального планування, каналів для подання ініціатив суттєво підвищує рівень залученості здобувачів освіти, зокрема тих, хто не схильний до публічної активності, але готовий до участі в анонімних або цифрових форматах.

Цифрові інструменти не заміщують живу партисипацію, проте системно розширюють її суб'єктний склад. Завершальним елементом цього вектора є створення міжрівневих управлінських платформ, регулярних сесій спільного планування за участі представників учнівської ради, батьківської ради і

педагогічного колективу, де порядок денний формується всіма трьома сторонами із гарантованим правом кожної включити пріоритетне питання. Такі сесії одночасно виконують операційну функцію, як реальний механізм узгодження управлінських рішень, і педагогічну, як найбільш автентична форма демократичного прийняття рішень, значно ефективніша за будь-які ситуативні рольові ігри на ту саму тему.

Критеріями результативності другого стратегічного вектора є: фіксація не менше трьох управлінських рішень на навчальний рік, ухвалених або суттєво скоригованих під впливом ініціатив учнівського самоврядування; проведення щорічного аудиту реального впливу структур участі з публічним оприлюдненням результатів; функціонування цифрової платформи для учнівських ініціатив із задокументованою процедурою інституційного реагування.

Розбудова механізмів партисипативної взаємодії створює необхідне організаційне підґрунтя для реалізації третього стратегічного вектора, який стосується змістового і структурного перетворення виховного середовища закладу освіти. Йдеться про перехід від домінуючої в сучасній шкільній практиці заходоцентричної моделі до системи накопиченого і рефлексивно осмисленого громадянського досвіду.

Результати аналізу, здійсненого в межах дисертаційного дослідження, дозволяють стверджувати, що найбільш суттєвий внесок у розвиток громадянського самоствердження забезпечили не поодинокі, хоча й значущі, заходи меморіально-патріотичного або благодійного характеру, а системне тривале включення здобувачів освіти до симуляційних та проєктних практик, у яких кожна дія учасника зумовлює реальні наслідки, а кожен наслідок підлягає структурованому осмисленню.

Відправною точкою реалізації цього вектора є розробка управлінською командою *карти виховного середовища закладу* – аналітичного документа, що відображає повний реєстр виховних форм, реально застосовуваних у закладі протягом року, з оцінкою кожної за двома осями: ступінь суб'єктної активності здобувачів освіти, від пасивного сприйняття до самостійної ціннісно мотивованої дії та ступінь рефлексивного опрацювання, від відсутності будь-якого осмислення

до структурованого дебрифінгу. Практика застосування цього аналітичного інструменту в закладах – учасниках дослідження майже без винятку виявляла концентрацію більшості виховних форм у квадранті пасивного сприйняття без рефлексії і робила цей факт зримим для всіх учасників управлінської команди.

Усвідомлення цієї диспропорції є поштовхом до поступового і системного зміщення акцентів виховної роботи в бік форм із високим рівнем учнівської суб'єктності та розвиненою рефлексивною складовою. Це не передбачає відмови від традиційних форм: урочисті заходи з нагоди державних свят та меморіальні заходи пам'яті виконують незамінну символічну й емоційну функцію в системі патріотичного виховання. Однак їхня ефективність принципово зростає, коли вони доповнюються практиками, у яких здобувачі освіти виступають суб'єктами, а не аудиторією: проєктують, обґрунтовують, реалізують, оцінюють і концептуалізують власні громадянські ініціативи.

Центральним методичним інструментом цього вектора є технологія соціального проєктування як системний елемент виховної роботи. На відміну від разових соціальних акцій, соціальний проєкт передбачає проходження здобувачами освіти повного циклу громадянської дії: проблематизація – дослідження – планування – реалізація – оцінка результатів – рефлексія.

Систематичне проходження цього циклу хоча б один раз на навчальний рік для кожного здобувача освіти є необхідною умовою розвитку діяльнісного компонента громадянського самоствердження. З метою управлінського забезпечення цього процесу рекомендується запровадити в закладі систему банку соціальних проєктів, де кожна учнівська ініціатива реєструється, супроводжується і документується незалежно від її масштабу та кінцевого результату.

Обов'язковим завершальним елементом кожного значущого виховного заходу або проєктного циклу є де брифінг, методологічно простий і ресурсно мінімальний інструмент трансформації пережитого в осмислений педагогічний досвід. Його реалізація не потребує додаткових ресурсів, окрім двадцяти - тридцяти хвилин структурованого часу і готовності педагога-фасилітатора до відкритого діалогу.

Трикомпонентний формат дебрифінгу, верифікований у ході дослідження: «Що я здійснив як учасник?», «Яке особистісне значення це має для мене?», «Що я змінив би у власних діях наступного разу?», виявився придатним для будь-якого вікового контингенту і змістового наповнення виховної роботи.

Системна інтеграція виховного середовища закладу з реальним суспільним контекстом через залучення ветеранів, волонтерів, представників громадянського суспільства та органів місцевого самоврядування завершує архітектуру цього вектора: в умовах повномасштабного збройного вторгнення живі свідки громадянського героїзму і жертвності перетворились на найпотужніший виховний ресурс, завданням управлінської команди є забезпечення системного, а не стихійного включення цього ресурсу у виховне середовище через відповідні партнерські угоди та інституційно закріплені форми взаємодії.

Критеріями результативності третього стратегічного вектора є: наявність у закладі розробленої та проаналізованої карти виховного середовища; участь не менше 70% здобувачів освіти 6-9 класів у щонайменше одному соціальному проєкті протягом навчального року; запровадження дебрифінгу як стандартного завершального елемента всіх значущих виховних заходів; наявність діючих угод про партнерство з позашкільними суб'єктами громадянського суспільства.

Трансформація виховного середовища неможлива без відповідного перетворення управлінської взаємодії з педагогічним колективом, і саме цьому присвячено четвертий стратегічний вектор. Педагог є центральним суб'єктом реалізації будь-якої виховної моделі: навіть концептуально бездоганна програма залишається нереалізованою, якщо вчителі не розуміють її методологічного змісту, не поділяють її ціннісних засад або не сформулювали відповідних педагогічних компетентностей. Принциповою методологічною позицією є розуміння педагога не як виконавця виховних заходів, а як поведінкової моделі громадянської суб'єктності для здобувачів освіти.

Підлітки надзвичайно чутливі до когнітивного дисонансу між задекларованими дорослими цінностями і реальними поведінковими патернами: педагог, що декларує цінність демократичного діалогу, але не толерує

обґрунтованих заперечень під час уроку, або керівник, що закликає до громадянської сміливості, але систематично уникає конфліктних управлінських рішень, формують у здобувачів освіти громадянські цінності.

Системний методичний супровід педагогів у сфері громадянського виховання відрізняється від традиційного підвищення кваліфікації трьома ключовими характеристиками: неперервністю – щомісячні практичні семінари у форматі педагогічної майстерні є методично ефективнішими за два обов'язкові тематичні семінари на навчальний рік; рефлексивністю – педагог не лише засвоює нові методичні інструменти, а й здійснює систематичний аналіз власної виховної практики; колаборативністю, обмін педагогічним досвідом між колегами є значно потужнішим навчальним ресурсом, ніж будь-яка зовнішня лекційна трансляція знань. Органічним доповненням до методичного супроводу є практика педагогічної супервізії, регулярного структурованого аналізу виховної практики педагогів у безоцінювальному форматі, метою якого є не виявлення і фіксація педагогічних недоліків, а підтримка рефлексивної здатності педагога щодо власних дій та їхніх наслідків для особистісного розвитку здобувачів освіти.

Цілеспрямована кадрова політика управлінської команди включає громадянсько-виховну компетентність як вагомий критерій при призначенні класних керівників, керівників гуртків та координаторів учнівського самоврядування. Класний керівник, що має навички проведення дебрифінгу, педагогічної фасилітації конфліктної ситуації в класі як навчального прецеденту і підтримки здобувача освіти в реалізації соціального проекту, є значно ціннішим організаційним ресурсом виховного середовища, ніж педагог, орієнтований виключно на організаційно-контрольні функції. Побудова системи інституційного визнання педагогів-лідерів у сфері громадянського виховання завершує архітектуру цього вектора: досвід дослідження засвідчив, що навіть символічне публічне визнання, пріоритетне згадування на засіданні педагогічної ради, рекомендаційний лист у педагогічне портфоліо, направлення на науково-методичні заходи суттєво підвищує мотивацію педагогів до додаткових інвестицій зусиль у виховну роботу і є одночасно найбільш ефективним управлінським механізмом стимулювання педагогічних інновацій.

Критеріями результативності четвертого стратегічного вектора є: функціонування в закладі системи щомісячних методичних семінарів із тематики громадянського виховання; запровадження практики педагогічної супервізії для класних керівників; щорічне заслуховування на засіданні педагогічної ради узагальнення досвіду найефективніших практик громадянського виховання з публічним визнанням їхнього внеску.

Завершальним і водночас наскрізним є п'ятий стратегічний вектор, що стосується побудови системи управлінського моніторингу розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді або ж діагностичної інфраструктури, яка забезпечує перехід від інтуїтивно-емпіричного до доказового управління виховним процесом. Відсутність системного моніторингу є однією з ключових управлінських прогалин у більшості закладів: управлінська команда спирається переважно на суб'єктивні враження та стихійні сигнали педагогічного середовища, а не на систематизовані дані про реальний стан розвитку громадянської суб'єктності здобувачів освіти.

Основою моніторингової системи є щорічний двократний діагностичний зріз за п'ятикомпонентним інструментарієм, розробленим у рамках дисертаційного дослідження. Діагностика охоплює всі суб'єктні групи виховного процесу – здобувачів освіти, педагогів, батьків і управлінців і забезпечує отримання багатовимірної картини стану розвитку громадянської суб'єктності в закладі.

Проведення зрізів двічі на рік дозволяє відстежувати не лише абсолютні значення показників, а й динаміку їх змін, яка є значно більш інформативним параметром для управлінських рішень. На основі результатів діагностики управлінська команда формує і щорічно оновлює паспорт громадянського середовища закладу – аналітичний документ, що включає результати діагностичних зрізів у порівняльній динаміці, перелік реалізованих виховних практик із самооцінкою їхньої ефективності, реєстр партнерських відносин закладу, відомості про громадянські досягнення здобувачів освіти поза межами закладу та план-корекцію виховної діяльності на наступний рік. Принципово важливо, що цей документ є інструментом внутрішньої управлінської рефлексії і планування, а не звітним артефактом для зовнішнього контролю.

Невід'ємним елементом моніторингової системи є щорічна управлінська рефлексивна сесія, структурований самоаналіз керівника та управлінської команди щодо стану громадянського виховання в закладі за участі представників педагогічного колективу, учнівської ради та батьківської громади. Публічна постановка керівником на такій сесії рефлексивних запитань з того, що було задеклароване і не реалізоване, які управлінські рішення виявились хибними і чому, що принципово слід змінити в наступному навчальному році є переконливим індикатором реальної партисипативної культури закладу та одночасно найефективнішим прикладом громадянської відповідальності на рівні інституційного керівництва.

Логічним підсумком усієї моніторингової системи є перехід до доказового управлінського планування: прийняття рішень щодо виховних пріоритетів, розподілу ресурсів і напрямів методичного супроводу на підставі конкретних даних моніторингу, а не управлінської традиції чи ситуативного враження. Доказове управління є не лише більш ефективним, а й значно переконливішим для педагогічного колективу і батьківської громади: апеляція до верифікованих даних формує вищий рівень довіри до управлінських рішень і підвищує рівень участі у їхній реалізації.

Критеріями результативності п'ятого стратегічного вектора є: проведення щорічного двократного діагностичного зрізу за авторським п'ятикомпонентним інструментарієм; ведення паспорта громадянського середовища в актуальному стані; щорічне проведення управлінської рефлексивної сесії за участі всіх ключових суб'єктів виховного процесу; оприлюднення результатів моніторингу на засіданні педагогічної ради, офіційному сайті та їх використання як підстави для корекції стратегії та концепції виховної діяльності.

Поряд із п'ятьма стратегічними векторами, що описують загальну архітектуру управлінської діяльності, пропоновані рекомендації включають один цілісний практичний інструмент, апробований у педагогічному експерименті та верифікований за всіма компонентами громадянського самоствердження, Всеукраїнську освітню гру «Орбіта громадянськості».

Гра є авторською симуляційною технологією для здобувачів освіти шостих - дев'ятих класів, що моделює умови реальної громадянської участі через п'ять послідовних раундів упродовж навчального року: «Я – Громадянин», «Право і дія», «Проект змін», «Вартові справедливості», «Орбіта майбутнього». Учасники об'єднуються в команди й обирають одну з трьох функціональних ролей – Ініціатора, Аналітика або Комуникатора, що забезпечує рольову диференціацію та дозволяє кожному учаснику розвивати той аспект громадянської компетентності, що відповідає його індивідуальним схильностям, і водночас вимагає виходу за межі зони компетентнісного комфорту у взаємодії з партнерами.

Значення гри «Орбіта громадянськості» полягає в її функціональній інтегративності: вона одночасно є інструментом реалізації всіх п'яти стратегічних векторів. Гра операціоналізує партисипативне управління, оскільки кожна команда функціонує як орган учнівського самоврядування; трансформує виховне середовище, заміщуючи захід на досвід; забезпечує методичний розвиток педагога, вимагаючи від класного керівника навичок фасилітації і рефлексивного супроводу; реалізує моніторинговий компонент, оскільки кожен раунд завершується структурованим дебрифінгом і компетентнісним оцінюванням; а також надає управлінській команді зріз реального рівня громадянської залученості здобувачів освіти у живій, а не анкетно-декларативній формі.

Положення про гру, умови участі, правила, система оцінювання та методичні рекомендації для педагогів-координаторів викладено у Додатку Ж.

Методичні рекомендації, викладені в цьому підрозділі, є не нормативним приписом, а доказовим орієнтиром, системою управлінських підходів, ефективність яких верифікована в реальних умовах функціонування закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. Вони ґрунтуються на трьох фундаментальних положеннях, що пронизують концептуальну логіку дисертаційного дослідження.

Перше положення: громадянське самоствердження учнівської молоді є об'єктом цілеспрямованого управлінського впливу, а не стихійним продуктом суспільно-історичних обставин. Навіть в умовах виняткової суспільної тривоги,

поряд із прикладами громадянського героїзму, розвиток громадянської суб'єктності учнів не відбувається сам по собі. Заклад освіти, що «очікує» стихійного формування громадянських цінностей, свідомо відмовляється від архітекторської ролі у процесі, де він може і зобов'язаний стати системоутворюючим суб'єктом.

Друге положення: управляти розвитком громадянського самоствердження означає не організовувати заходи громадянсько-патріотичної тематики, а цілеспрямовано формувати такий уклад закладу, в якому кожен учасник освітнього процесу – учень, педагог, батько, директор – щоденно переживає досвід реальної участі, реальної відповідальності і реального інституційного визнання. Організаційна культура закладу є найбільш потужним педагогічним засобом, набагато ефективнішим за будь-яку окремо взятую програму чи технологію.

Третє положення: керівник, що системно реалізує модель розвитку громадянського самоствердження, стає не лише управлінцем-реформатором у власному закладі, а й публічним суб'єктом трансляції громадянських цінностей у ширшому освітньому та суспільному контексті. Кожен керівник, що впроваджує описану модель, робить внесок не лише у підвищення якісних показників власного закладу, а й у культуру демократичного управління в українській системі освіти.

Реалізація запропонованих рекомендацій не зумовлена наявністю виняткових матеріальних ресурсів і не обмежена типом чи розміром закладу. Досвід Неліпинського ЗЗСО засвідчив найвищий приріст за діяльнісним компонентом громадянського самоствердження серед усіх шести закладів вибірки.

Провідним ресурсом системних змін є управлінська воля керівника, його ціннісна орієнтованість та готовність до рефлексивної перебудови власної практики, якості, що не потребують фінансового забезпечення, а потребують лише інституційної сміливості.

Авторська структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді розроблена й апробована на рівні закладів загальної середньої освіти, що зумовлено логікою дослідження та специфікою управлінського суб'єкта. Водночас у контексті концепції неперервної

освіти перспективним напрямом подальших наукових розвідок є обґрунтування спадкоємності у формуванні громадянської позиції особистості в системі «заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти». Таке розширення дозволило б позиціонувати запропоновану модель як стартовий компонент цілісної неперервної системи громадянського виховання, де кожен наступний освітній рівень не переривається, а нарощує набутий громадянський досвід учня. Це, своєю чергою, відкриває простір для міжінституційних досліджень у галузі управління освітою та порівняльної педагогіки.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційної роботи здійснено верифікацію розробленої структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти, узагальнено результати педагогічного експерименту та сформульовано методичні рекомендації для управлінців-практиків. На підставі викладеного у третьому розділі можна зробити такі висновки.

На констатувальному етапі статистично значущих відмінностей між експериментальною і контрольною групами не виявлено, що підтверджено χ^2 -критерієм Пірсона ($\chi^2 = 1,84$, $p > 0,05$). В закладах експериментальної групи впроваджувалася структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді; заклади контрольної групи працювали в умовах традиційної управлінської практики. Принцип тріангуляції даних забезпечував зіставлення позицій керівників, педагогів, учнів і батьків як незалежних респондентів.

Результати контрольного етапу засвідчили позитивну динаміку розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в експериментальних закладах освіти. Статистично підтверджено результативність упровадження моделі: $\chi^2 = 13,02$, $p < 0,001$; d Коена = 0,78. Найвиразнішу динаміку зафіксовано за показниками емоційно-мотиваційного (+17 %) та діяльнісного (+16 %) компонентів, що підтверджує ефективність залучення учнів до реальних громадянських практик, соціального

проектування, волонтерської діяльності, учнівського самоврядування та рефлексивного осмислення власного громадянського досвіду.

Узагальнення результатів виявило п'ять ключових механізмів ефективності моделі: системність управлінського впливу, забезпечення суб'єктної позиції учнів, партисипативне управління як організаційна основа, рефлексивний цикл як чинник сталості змін та патріотичний контекст воєнного часу як мотиваційний чинник. Жоден із цих механізмів не є автономним: їхня ефективність забезпечується взаємодією і взаємним посиленням.

Аналіз у розрізі трьох закладів ЕГ підтвердив екологічну валідність моделі: її ефективність є стійкою в різних організаційних умовах і рівнях ресурсного забезпечення, що свідчить про масштабованість без необхідності кардинальної адаптації під специфічний контекст кожного закладу.

Обмеження дослідження – квазіекспериментальний дизайн, обсяг вибірки і тривалість формувального впливу окреслюють перспективні напрями подальших досліджень: лонгітюдне відстеження, апробація в прифронтових і деокупованих школах, порівняльне дослідження в закладах з різними стилями керівництва.

Методичні рекомендації, що ґрунтуються на результатах дослідження, структуровані як взаємопов'язана система п'яти стратегічних векторів: (1) переосмислення ролі директора як лідера громадянської культури; (2) побудова партисипативної архітектури управління; (3) трансформація освітнього та виховного середовища від заходів до системи досвіду; (4) управління педагогічним колективом як спільнотою громадянських наставників; (5) системний моніторинг і рефлексія.

Практичним системним інструментом реалізації всіх п'яти векторів є Всеукраїнська освітня гра «Орбіта громадянськості» – авторська симуляційна технологія для учнів 6–9 класів, верифікована в умовах педагогічного експерименту і підкріплена повним комплектом нормативно-методичної документації.

Основні наукові результати розділу викладено в публікаціях автора [60; 61; 64; 221].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та дослідно-експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти. Отримані результати дали змогу розв'язати поставлені завдання та сформулювати відповідні висновки:

1. Розкрито теоретичні аспекти управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО як міждисциплінарної психолого-педагогічної та управлінської проблеми. Уточнено понятійно-термінологічний апарат дослідження, зокрема зміст понять «управління», «розвиток», «самоствердження», «громадянськість», «громадянське самоствердження учнівської молоді» та «управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді»; здійснено порівняльний аналіз визначених дефініцій у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, що дало змогу сформулювати авторські визначення. Громадянське самоствердження учнівської молоді визначено як інтегративне особистісне утворення і водночас динамічний процес становлення особистості, що виявляється в усвідомленні власної належності до української держави і громадянської спільноти, прийнятті демократичних та національно-патріотичних цінностей, готовності до відповідальної громадянської діяльності та здатності реалізовувати громадянську позицію в інтересах громади й суспільства. Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді розглядається як цілеспрямована, системно організована й науково обґрунтована діяльність учасників освітнього процесу, спрямована на підтримку ціннісно насиченого, безпечного та соціально активного розвивального освітнього середовища. На основі узагальнення наукових підходів запропоновано авторську п'ятикомпонентну структуру громадянського самоствердження, яка охоплює когнітивний, ціннісно-ідентифікаційний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Доведено, що розвиток громадянського самоствердження не може забезпечуватися лише передаванням знань або

проведенням окремих виховних заходів, оскільки потребує компетентного управлінського впливу на освітнє середовище, системної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, оновленого змісту виховної роботи, цифрових механізмів участі учнів у прийнятті рішень та рефлексивного осмислення змін у соціумі.

2. Здійснено комплексний аналіз сучасного стану управлінського забезпечення розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду. Виявлено, що українська освітня практика має значний виховний потенціал, посилений умовами воєнного часу, досвідом волонтерства, учнівського самоврядування, соціального проєктування та цифрової громадянської участі. Водночас установлено низку проблем: фрагментарність виховних заходів, переважання звітно-заходового підходу над системою громадянського досвіду, недостатню інтеграцію учнівського голосу в управлінські рішення, нерівномірну готовність педагогічних колективів до фасилітації громадянських практик, відсутність стабільного моніторингу громадянського розвитку.

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду засвідчив, що найефективнішими є моделі, у яких громадянська освіта поєднується з реальною демократичною участю учнів, практиками *service-learning*, учнівськими ініціативами, дебатами, симуляційними технологіями, діяльністю шкільних рад і партнерською взаємодією з громадою. На цій основі обґрунтовано потребу переходу від формально-декларативної організації громадянського виховання до системного управління розвитком громадянського самоствердження учнів.

Досвід громадянського виховання Польщі, країн Балтії, Італії та Фінляндії засвідчив, що, на відміну від цих країн, українська модель формується в умовах деколонізації та державоцентричного підходу до громадянської ідентичності, що відображено в розробленій моделі управління. Узагальнення партисипативного, системного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного, суб'єктного та особистісно орієнтованого підходів дало змогу обґрунтувати функціональне навантаження кожного з них у структурі управлінської моделі – від провідної ролі партисипативного підходу до ціннісного значення аксіологічного.

3. Розроблено та науково обґрунтовано структурно-функціональну модель управління громадянським самоствердженням учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, яка охоплює шість взаємопов'язаних блоків. Концептуально-цільовий блок визначає мету, завдання та стратегічні орієнтири управлінської діяльності. Теоретико-методологічний блок об'єднує наукові підходи, десять принципів управління у трьох групах та законодавче підґрунтя. Суб'єктно-управлінський блок визначає діяльність суб'єктів управління – директора, заступників, педагогів, учнів, батьків, громаду, ветеранів та сім управлінських функцій: аналіз, прогнозування, організацію, стимулювання, моніторинг, оцінювання й корекцію. Змістово-технологічний блок наповнює процес конкретними напрямами діяльності, технологіями та авторськими проектами: Всеукраїнська дидактична гра «Орбіта громадянськості», проекти «Вартові України» та «Сиріус». Організаційно-педагогічний блок визначає умови реалізації моделі. Діагностико-результативний блок забезпечує вимірювання й оцінювання результативності моделі за допомогою інтегрального показника громадянського самоствердження, що розраховується за формулою $K_{\text{інт}} = \Sigma(w_i \times B_i)$, де ваговий коефіцієнт ціннісно-ідентифікаційного та діяльнісного компонентів становить 0,25, когнітивного та емоційно-мотиваційного – по 0,20, рефлексивного – 0,10.

4. Визначено та схарактеризовано чотири групи організаційно-педагогічних умов. Нормативно-цільові умови передбачають наявність у закладі загальної середньої освіти чітко сформульованих цілей, пріоритетів і ціннісних орієнтирів громадянського самоствердження здобувачів освіти, закріплених у стратегічних документах: концепції розвитку, освітній програмі, виховній системі. Кадрово-компетентнісні умови визначають підготовленість педагогічного колективу до здійснення партисипативного управління процесом громадянського самоствердження здобувачів освіти. Середовищно-просторові умови позиціонують організацію освітнього середовища закладу загальної середньої освіти як простір освітньої та громадянської практики. Партнерські умови відображають необхідність взаємодії закладу загальної середньої освіти з родинami учнів,

громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування, закладами охорони здоров'я та іншими суб'єктами освітнього процесу. Розширення партнерської мережі закладу є організаційним і виховним інструментом: воно моделює для здобувачів освіти реальний образ громадянського суспільства, у якому різні інституції взаємодіють заради спільного блага.

Технологічний інструментарій моделі охоплює симуляційні практики, соціальне проєктування, учнівське самоврядування, волонтерство, дебати, дебрифінг, супервізію, портфоліо громадянської активності, цифрові інструменти участі, освітню гру «Орбіта громадянськості», програму гуртка «Школа громадянської мужності» та історико-патріотичний проєкт «Вартові України». Доведено, що результативність цих інструментів зумовлена їхньою взаємоінтегрованою: вони діють ефективно лише як взаємопов'язана система, інтегрована у стратегію розвитку закладу освіти.

5. Здійснено дослідно-експериментальну перевірку результативності впровадження структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО. Педагогічний експеримент проведено упродовж 2023–2025 років на базі шести закладів загальної середньої освіти. Загальна вибірка становила 504 особи, з них 240 учнів-лідерів учнівського самоврядування 6–9 класів, 120 педагогічних працівників, 120 батьків і 24 представники управлінських команд. Заклади було розподілено на експериментальну та контрольну групи по 252 учасники в кожній.

На констатувальному етапі статистично значущих відмінностей між експериментальною і контрольною групами не виявлено. В закладах експериментальної групи впроваджувалася структурно-функціональна модель управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді; заклади контрольної групи працювали в умовах традиційної управлінської практики. Принцип тріангуляції даних забезпечував зіставлення позицій керівників, педагогів, учнів і батьків як незалежних респондентів. Результати контрольного етапу засвідчили позитивну динаміку розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді в експериментальних закладах освіти.

Статистично підтверджено результативність упровадження моделі: $\chi^2 = 13,02$, $p < 0,001$; d Коена = 0,78.

Узагальнення результатів дослідження підтвердило вихідне припущення про те, що ефективне управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді можливе за умови впровадження науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі, яка поєднує партисипативне управління, ціннісне освітнє середовище, активні громадянські практики, психологічну підтримку, системний моніторинг і рефлексивну корекцію управлінських дій.

За результатами дослідження розроблено методичні рекомендації, які є необхідним доказовим орієнтиром та ґрунтуються на фундаментальних положеннях, що пронизують концептуальну логіку дисертаційного дослідження.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в лонгітюдному відстеженні стійкості сформованих показників громадянського самоствердження; апробації моделі в закладах освіти прифронтових і деокупованих територій; розробленні цифрової версії гри «Орбіта громадянськості»; вивченні особливостей управління громадянським самоствердженням учнів у профільній старшій школі; порівняльному аналізі результативності структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді у закладах загальної середньої освіти із різними стилями управління та різним рівнем ресурсного забезпечення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В., Руденко Ю. Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей. *Освіта*. 2008. № 53. С. 10–11.
2. Бех І. Д., Журба К. О., Доукіна О. М., Федоренко С. В., Шкільна І. М. *Виховання смисложиттєвих цінностей підлітків: досвід і практика виховання : метод. рекомендації*. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 143 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732107> (дата звернення: 15.03.2026).
3. Бех І. Д., Коломоєць Г. А., Трейтак Д. В., Федоренко С. В., Шкільна І. М., Журба К. О. *Формування в учнівської і студентської молоді національної солідарності в умовах війни та повоєнного часу : метод. посібник*. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. 148 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746806/1/96.pdf> (дата звернення: 15.03.2026).
4. Бех І. Д., Журба К. О., Канішевська Л. В., Корнієнко А. В., Малиношевський Р. В. *Аналіз стану утвердження української національної ідентичності : препринт*. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. 36 с.
5. Бех І. Д., Канішевська Л. В., & Малиношевський Р. В. (2023). Стратегія військово-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти України: реалії та орієнтовні позиції. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 5(2). С. 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5202>
6. Бех І. Д. *Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник*. Київ : Академвидав, 2012. 320 с.
7. Бех І. Д., Чорна К. І. *Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді*. Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2014. 29 с.
8. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2017. С. 40–48.
9. Бондар В. І. *Теорія і технологія управління процесом навчання в школі*. Київ : Школяр, 2000. 191 с.

10. Бондаренко Г. Л. Громадянська освіта як пріоритет виховання у демократичному суспільстві. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 3. С. 18–27.
11. Боришевський М. Й. *Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості*. Київ : Пед. думка, 2000. 64 с.
12. Боришевський М. Й. *Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : у 2-х т.* Київ : Дніпро, 2001.
13. Боришевський М. Й. *Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості : монографія / за ред. М. Й. Боришевського; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ : Міленіум, 2006. 297 с.
14. Боришевський М. Й. Громадянська спрямованість як міра соціальної відповідальності особистості. *Педагогічна та психологічна науки в Україні / МОН України, АПН України*. Київ : Пед. думка, 2007. Т. 3. С. 93–102.
15. Боришевський М. Й. *Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія*. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
16. Брюховецька О. В. Роль рефлексії у професійній діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 2–3(17). С. 19–27.
17. Брюховецька О. В. Поняття життєстійкості особистості підлітка в сучасних умовах воєнного стану в Україні. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук.праць. «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. 2024. Вип. 29(58). 186 с. С. 62–79.
URL: https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/29_58_2024/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D1%96%D0%BD/Bulletin_29_58_sciences_Social_and_Behav_Manag_Admin_O_Brukhovetska.pdf (дата звернення: 15.03.2026).
18. Ващенко Л. М. *Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону*. Київ : Тираж, 2005. 380 с.
19. Вербицька П. В. *Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : монографія*. Київ : Генеза, 2009. 384 с.

20. Вишневський О. І. *Теоретичні основи сучасної педагогіки*. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
21. Волотовська Т. П. Управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу: теоретичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 43. С. 86–93.
22. Волотовська Т. П., Єпик Л. І., Лемешева Н. В. Роль ІКТ та інновацій у підготовці майбутніх фахівців в системі вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. № 28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10653952>
23. Волотовська Т. П. Інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку педагогів: виклики та перспективи для розвитку компетентностей. *Наука та освіта* : зб. праць XIX Міжнар. наук. конф., 15–22 січ. 2025 р., м. Хайдусобосло, Угорщина – Хмельницький. Хмельницький : ХНУ. 2025. С. 18–26.
24. Волощук І. С. *Наукова організація педагогічного дослідження (теоретичний аспект)* : монографія. Київ : Пед. думка, 2009. 196 с.
25. Воропаєва Т. С. Громадянська ідентичність як складова національної ідентичності українців. *Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2014. Вип. 1. С. 5–10.
26. Гарькава В. Ф., Славкова О. П., & Волотовська Т. П. Управління ризиками в умовах нестабільності: виклики для менеджменту в Україні. *Актуальні питання економічних наук*. 2024. № 1. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13347958>
27. Гнатенко П. І. *Національна психологія*. Дніпропетровськ : Поліграфіст, 2000. 212 с.
28. Гнатенко П. І., Павленко В. М. *Етнічна ідентичність особистості*. Київ : ІПіЕНД, 1999. 84 с.
29. Гончаренко С. У. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
30. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. *Культура. Ідеологія. Особистість*. Київ : Знання України, 2002. 580 с.
31. Даниленко Л. І. *Теорія і практика інноваційної діяльності в*

загальноосвітній школі. Київ : Міленіум, 2004. 232 с.

32. Дмитренко Г. А. *Стратегічний менеджмент у системі освіти*. Київ : МАУП, 2009. 176 с.

33. Єльнікова Г. В. *Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні* : монографія. Харків : Крок, 1999. 303 с.

34. Єльнікова Г. В., Борова Т. А., Касьянова О. М. та ін. *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи* : кол. монографія / за заг. ред. Г. В. Єльнікової. Чернівці : Технодрук, 2009. 572 с.

35. Жадан І. В. *Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії* : монографія. Кропивницький : ІСП НАПН України, 2022. 110 с.

36. Журба К. О. *Виховання духовності підлітків у взаємодії сім'ї і школи*. Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2016. 320 с.

37. Журба К. О. *Виховання відповідальності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів* : монографія. Київ : Пед. думка, 2012. 240 с.

38. Журба К. О. Формування національної ідентичності зростаючої особистості в умовах воєнного стану. *Вісник НАПН України*. 2023. Т. 5. № 1. С. 1–14. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5123>

39. Зіняк І. Я. *Виховання у курсантів моральної стійкості до маніпулятивного впливу ворожої пропаганди* : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2024. 238 с. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2024/07/Dis_Zinyak.pdf (дата звернення: 24.05.2026).

40. Зінченко С. В. Партисипативне управління як чинник розвитку організаційної культури навчального закладу. *Освіта і управління*. 2018. Т. 21. № 2. С. 34–43.

41. Ідентичність громадян України: тенденції змін (червень 2024 р.) : результати соціологічного опитування. *Центр Разумкова*. Київ, 2024. URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/identychnist-gromadian-ukrainy-tendentsii-zmin-cherven-2024r> (дата звернення: 17.06.2026).

42. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та

використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти: *Проект Міністерство освіти і науки України*. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf> (дата звернення: 10.03.2026).

43. Калініченко Н. А. Формування громадянської свідомості учнів засобами виховної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 2. С. 45–54.

44. Карамушка Л. М. *Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати*: метод. рекомендації. Київ: Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

45. Карамушка Л. М. та ін. Роль організаційної культури в діяльності сучасних організацій: аналіз основних підходів. *Актуальні проблеми психології. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Т. 38. С. 225–229.

46. Карамушка Л. М. *Психологія управління освітніми організаціями: технологічний підхід*: монографія. Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 256 с.

47. Кириченко В. І. *Національно-патріотичне виховання у загальноосвітніх навчальних закладах*: метод. посібник. Київ: Ін-т проблем виховання НАПН України, 2016. 96 с.

48. Кириченко М. О. *Інформаційне суспільство як соціальний проєкт: філософсько-освітній аспект*. Київ: Інтерсервіс, 2015. 196 с.

49. Коберник О. М. *Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання*: метод. посібник. Київ: Наук. світ, 2003. 76 с.

50. Коберник О. М. *Проектна технологія у вихованні: теорія та практика застосування*. Умань: Уманський ДПУ, 2017. 212 с.

51. Козак Л. В. *Інноваційна діяльність викладача вищої школи у контексті відкритої освіти*: монографія. Київ: Університет «Україна», 2018. 404 с.

52. Конституція України: Закон України прийнятий на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
(дата звернення: 24.09.2025).

53. Кравцова Н. Г. Єдність теорії та практики в контексті «реконструкції у філософії» Джона Дьюї: педагогічні аспекти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 6. С. 18–22. URL: <https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/6/5.pdf> (дата звернення: 24.09.2025).

54. Кравченко Г. Ю. *Управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах демократизації суспільства* : монографія. Харків : Мачулін, 2016. 374 с.

55. Кремень В. Г. *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

56. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ : Пед. думка, 2009. 520 с.

57. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Київ : Пед. думка, 2011. 520 с.

58. Кузів О. О. Методичний інструментарій управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в сучасному закладі загальної середньої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 9(39). С. 1343–1357. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1343-1357](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1343-1357)

59. Кузів О. О. Сучасні наукові погляди на зміст формування громадянського самоствердження здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 5(47) С. 3851–3864. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47))

60. Кузів О. О. Вплив професійної мобільності управлінської команди закладів загальної середньої освіти на розвиток національного самоствердження учнівської молоді. *Професійна мобільність учасників освітнього процесу в умовах реформування вищої освіти* : кол. монографія. Київ : ГО «МНГ», 2025. 615 с. С. 388–411. <https://doi.org/10.56287/8285-52-4>

61. Кузів О. О. Розвиток комунікативної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в умовах управлінської взаємодії. *Позиціонування закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту* : матеріали

Всеукраїнського науково-методологічного семінару 29 жовтня 2021 р. Київ – Бориспіль : ДЗВО «Університет менеджменту освіти». 2021. 243 с. С. 90–96.
URL: <http://umo.edu.ua/materialikonferencij-nimp>

62. Кузів О. О. Управління процесом громадянського самоствердження учнівської молоді в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Scientific development in a changing world : The 6th International scientific and practical conference*, June 8-10, 2026. SPC “Sciconf.com.ua”. Lviv, Ukraine. 2026. С. 489–495.

63. Кузів О. О. Проблема громадянського самоствердження учнівської молоді крізь призму національно-патріотичного виховання. *Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions : Proceedings of the 7-th International Scientific and Practical Internet Conference*, June 4-5, 2026. Dnipro, Ukraine. 2026. Р. 144–147.

64. Кузів О. О. Учніське самоврядування як чинник громадянського самоствердження здобувачів загальної середньої освіти. *Synergy of Knowledge: Innovations at the Intersection of Disciplines : Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference*, June 11–12, 2026. Dnipro : FOP Marenichenko V. V., 2026. С. 156–158.

65. Курило В. С., Караман О. Л. Поняття безпеки в глобальному, національному та індивідуальному вимірах. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1. Вип. 64. С. 166–172.

66. Лікарчук І. Л. Управлінська культура керівника школи: теоретичний і практичний виміри. *Директор школи*. 2016. № 6. С. 12–18.

67. Луговий В. І. *Управління освітою* : навч. посібник. Київ : УАДУ, 1997. 302 с.

68. Мармаза О. І. *Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника*. Харків : Основа, 2007. 448 с.

69. Маслов В. І., Олійник В. В., Кириченко М. О. Закономірності наукового управління професійно-технічними навчальними закладами. *Управління якістю професійної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Донецьк, 2001. С. 64–69.

70. Маслов В. І. *Наукові основи та функції процесу управління*

загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.

71. Масол Л. М. *Загальна мистецька освіта: теорія і практика* : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

72. Матюха Г. В. Виховання громадянської відповідальності підлітків: педагогічний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3. С. 87–98.

73. Махия Т. А. *Управління навчальним закладом в умовах інформаційного суспільства* : навч.-метод. посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 168 с.

74. Москаленко А. М. Підвищення управлінської компетентності директора загальноосвітнього навчального закладу в системі підвищення кваліфікації. *Педагогічні науки*. 2013. Вип. 59. С. 191–196.

75. *Моніторинг якості громадянської освіти у вищій школі в контексті формування людського капіталу для повоєнного відновлення в умовах гібридних загроз* : звіт щодо реалізації проєкту за підтримки Представництва Фонду Ганнса Зайделя в м. Києві / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Факультет соціології і права, Навчально-науковий центр прикладної соціології «СОЦІО+». Київ, 2024. 39 с.

76. Набока Л. Я. Рефлексивна культура керівника освітньої організації. *Управління освітою*. 2019. № 5. С. 24–31.

77. *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.03.2026).

78. Олійник В. В., Кириченко М. О., Отич О. М., Сорочан Т. М., Бондарчук О. І., Діденко Н. Г., Сергєєва Л. М., Клокар Н. І., Сидоренко В. В., Скрипник М. І. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя*

НАПН України). Умань, 2017. С. 382–391.

79. Онаць О. М. Партисипативне управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 3. С. 76–82.

80. Онаць О. М. Управління розвитком школи як осередку громади. *Директор школи*. 2018. № 4. С. 90–97.

81. Орбан-Лембрик Л. Е. *Соціальна психологія*. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.

82. *Організаційно-педагогічні умови та технології забезпечення єдності фізичного і військово-патріотичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти* : навч.-метод. посібник / Л. В. Канішевська, К. О. Журба, С. В. Толочко, В. В. Рагозіна, М. В. Тимчик, Н. П. Касіч; за ред. Л. В. Канішевської. Івано-Франківськ: НАІР, 2025. 108 с.

83. Паращенко Л. І. *Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в Україні*. Київ : Дакор, 2013. 244 с.

84. Паращенко Л. І. *Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методологія, стратегія, механізми* : монографія. Київ : Майстер книг, 2011. 536 с.

85. Пастовенський О. В. *Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні* : монографія. Житомир : ПП Рута, 2014. 385 с.

86. Пікельна В. С., Удод О. А. *Управління школою*. Дніпропетровськ, 1998.

87. Піроженко Т. О. *Особистість дошкільника: перспективи розвитку*. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.

88. Побірченко Н. А. *Особистісна свобода і громадянська відповідальність у контексті педагогіки*. Умань : Уманський держ. пед. ун-т, 2001. 98 с.

89. Пометун О. І. *Компетентнісний підхід до навчання суспільствознавчих предметів у школі*. Київ : ТОВ «УВПК «ЕксОб», 2004. 64 с.

90. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті*. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.

91. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–24.
92. Пометун О. І. *Методика навчання учнів ліцею громадянської освіти* : метод. посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 222 с.
93. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання* : наук.-метод. посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
94. Почепцов Г. Г. *Токсичний інфопростір. Як зберегти ясність мислення і свободу дії*. Харків : Віват, 2022. 384 с.
95. Про забезпечення функціонування української мови як державної : *Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 15.03.2026).
96. Про освіту : *Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20210423#Text> (дата звернення: 10.03.2025).
97. Про повну загальну середню освіту : *Закон України від 16.01.2020 № 463-IX*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 10.03.2025).
98. Про авторське право і суміжні права : *Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text> (дата звернення: 10.03.2026).
99. Про внесення змін до деяких законів України щодо сприяння розвитку волонтерської діяльності серед здобувачів освіти : *Закон України від 08.01.2025 № 4186-IX*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4186-20#Text> (дата звернення: 17.05.2026).
100. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : *Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX {Із змінами, внесеними згідно із Законом № 3788-IX від 06.06.2024}*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> (дата звернення: 17.05.2026).

101. Про відзначення державними нагородами України : *Указ Президента України* від 02.05.2023 № 260/2023. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2602023-46661> (дата звернення: 20.03.2025).

102. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : *Постанова Кабінету Міністрів України* від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.04.2025).

103. Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки : *Постанова Кабінету Міністрів України* від 09.10.2020 № 932. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.03.2026).

104. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : *Розпорядження Кабінету Міністрів України* від 23.02.2023 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.03.2025).

105. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні : *Розпорядження Кабінету Міністрів України* від 03.10.2018 № 710-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.03.2025).

106. Про внесення змін до Концепції розвитку громадянської освіти в Україні : *Розпорядження Кабінету Міністрів України* від 08.10.2022 № 893-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.03.2025).

107. Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023-2025 роках : *Указ Президента України* від 15.12.2023 № 1322. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.03.2025).

108. Про затвердження Державної цільової соціальної програми з

підтвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року : *Постанова Кабінету Міністрів України від 30.07.2024 № 864*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/864-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.03.2025).

109. Про Державну національну програму «Освіта» ("Україна XXI століття") : *Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.03.2025).

110. Про Стратегію національно-патріотичного виховання : *Указ Президента України від 18.05.2019 № 286/2019*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text> (дата звернення: 15.03.2026).

111. Приходькіна Н. О. Управління розвитком медіаграмотності та критичного мислення учнів у процесі медіаосвіти в закладах загальної середньої освіти. *Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття* : монографія. Київ : Цедос, 2021. С. 67–94.

112. Приходькіна Н. О. *Медіабезпека особистості: теоретичний аспект. Психолого-педагогічний практикум* : метод. посібник. Київ : ПП «ДІРЕКТ ЛАЙН», 2018. Ч. 1. С. 54–64.

113. Приходькіна Н. О. Медіа- та інформаційна грамотність як стратегічний напрям у діяльності ЮНЕСКО. *Вісник Запорізького національного університету* : зб. наук. праць. Педагогічні науки. 2020. № 3. С. 43–52.

114. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.

115. Ремех Т. О. Компетентнісно орієнтоване навчання правознавства й громадянської освіти. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2016. Вип. 25. С. 115–122.

116. Рожнова Т. Є. *Розвиток системи менеджменту якості освіти в закладах загальної середньої освіти: проблеми та шляхи їх вирішення*. Теорія та методика управління освітою. 2019. URL: <https://umo.edu.ua/elektronne-naukove-fakhove->

[vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju](#) (дата звернення: 20.03.2025).

117. Рожнова Т. Є., Дяченко М. Д., Дяченко І. О., Кушнерик А. Проблема медіаосвіти та медіаграмотності як освітній компонент професійно-творчого розвитку майбутніх педагогів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 31. 254 с. С. 95–99. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292642>

118. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. *Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. Педагогіка*. 2011. № 4. С. 13–16.

119. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 2–6.

120. Сахно О. В. Симуляційне навчання як інструмент формування соціальної компетентності підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 1. С. 64–71.

121. Саух П. Філософсько-педагогічна думка України другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: особливості парадигмальних зрушень. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 75–84.

122. Сисоєва С. О. *Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник*. Київ : ЕКМО, 2011. 324 с.

123. Сисоєва С. О. *Методологія науково-педагогічних досліджень : підруч. для магістрів спец. 8.18010020 «Управління навчальним закладом»*. Харків : Еспада, 2011. 320 с.

124. Сойчук Р. Л. *Виховання національного самоствердження в учнівської молоді* : монографія. Рівне : О. Зень, 2016. 416 с.

125. Сойчук Р. Л. *Національне самоствердження учнівської молоді: теорія і практика* : монографія. Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2017. 456 с.

126. Сойчук Р. Л. Вікова динаміка національного самоствердження учнівської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21(2). С. 193–204.

127. Сорочан Т. М. *Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної*

педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 478 с.

128. Сухомлинська О. В. Громадянськість і освіта: ретроспективний погляд на проблему. *Шлях освіти.* 2003. № 4. С. 40–43.

129. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку громадянської освіти в Україні. *Освіта і управління.* 2003. Т. 6. № 1. С. 17–33.

130. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання в контексті соціокультурних змін. *Шлях освіти.* 2008. № 2. С. 2–7.

131. Сухомлинська О. В. Громадянська невід’ємна якість людини. *Шлях освіти.* 2005. № 2. С. 2–7.

132. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність. *Шлях освіти.* 2016. № 1. С. 2–6.

133. Сухомлинський В. О. *Народження громадянина. Вибрані твори : у 5 т.* Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. С. 283–582.

134. Тернопільська В. І. *Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сформованості.* Житомир : Волинь, 2008. 120 с.

135. Тимошко Г. М., Кузів О. О. Сутнісна структура поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» в контексті управління його розвитком. *Суспільство та національні інтереси.* 2025. № 8(16). С. 282–294. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-282-294](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-282-294)

136. Тимошко Г. М. Культура управління загальноосвітнім навчальним закладом у контексті культурно-освітнього аспекту розвитку суспільства. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2011. № 7.

137. Тимошко Г. М. *Організаційна культура в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом : монографія.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 350 с.

138. Федоренко С. В. Гуманістично-культурологічна парадигма як методологічна основа формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. № 4. С. 66–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_4_9 (дата звернення: 20.03.2025).

139. Філіпчук Г. Г. *Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика* : монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2002. 488 с.
140. *Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини. Рекомендація CM/Rec(2010)7 та Пояснювальний меморандум*. Київ : Основа, 2017. 44 с.
141. Хартман О. Ю. *Психологічні особливості самоствердження особистості підлітка* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2003. 20 с.
142. Хачумян Т. І. Дослідницька діяльність учнів як умова формування критичного мислення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 5. С. 108–118.
143. Хриков Є. М. *Управління навчальним закладом* : навч. посібник. Київ : Знання, 2006. 365 с.
144. Черниш А. *Управлінська діяльність керівника навчального закладу* : навч. посібник. Київ : Вид-во «Університет» КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008.
145. Чорна К. І. *Виховання громадянина, патріота, гуманіста* : навч.-метод. посібник. Київ : ТОВ «ХІК», 2004. 96 с.
146. Шиян О. І. Розвиток громадянських якостей учнів у позакласній роботі. *Виховна робота в школі*. 2010. № 3. С. 12–17.
147. Шульга Н. Д. Громадянська ідентичність молоді в умовах соціальної нестабільності. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2022. № 1. С. 72–89.
148. Шульга О. В. Критичне мислення як складова громадянської компетентності учнів ліцею. *Педагогічний дискурс*. 2020. Вип. 28. С. 42–49.
149. Anderson B. *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London : Verso, 1983. 271 с.
150. Apple M. *Education and Power (2nd ed.)*. Routledge. 1995.
<https://doi.org/10.4324/9780203948231>
151. *Aristoteles. Politica* / ed. W. D. Ross. Oxford : Clarendon Press, 1957. 287 p.
152. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986. 617 p.

153. Bartlett T., Rock M., Schugurensky D., & Tate K. School participatory budgeting: A toolkit for inclusive practice. *Center for the Future of Arizona & Participatory Governance Initiative at Arizona State University*. 2020. URL: https://spa.asu.edu/sites/default/files/2020-12/spb_toolkit_2020_11_25.pdf (дата звернення: 20.03.2025).
154. Bekh I., Ivanchuk M., Kocherga O., Tretiak O., Kuziv O. The role of collective reflection in the formation of group identity in the school environment. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2025. Vol. 19. No. 4. P. 2149–2158. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i4.22212>
155. Biesta G. J. J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London : Routledge, 2010. 196 p.
156. Biesta G. J. J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (1st ed.). Routledge. (2010). <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
157. Brundrett M., Burton N., Smith R. *Leadership in Education*. London : Sage, 2003. 168 p.
158. Blunkett D. *The Challenges of Improving Schools*. London : DFES. Speech to the IPPR Seminar, 1st May 2001. URL: www.dfes.gov.uk/dfes_speeches/01_05_01/index.shtml (дата звернення: 20.03.2025).
159. CM/Rec(2010)7 – *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session)Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2010. URL: <https://search.coe.int/cm?i=090000016805cf01f> (дата звернення: 14.06.2026).
160. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1988. 579 p.
161. Čepič M *Priložnost za aktivno državljanstvo: delovna telesa Državnega zbora, (Zbirka Delovni zvezki ICK, Medijska vrsta)*. Ljubljana : Inštitut za civilizacijo in kulturo. 2007.
162. Creswell J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed*

Methods Approaches. 5th ed. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2018. 304 p.

163. Crick B. *Essays on Citizenship*. London: Continuum. *Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway (1987)*. Oslo : The Ministry of Education and Research. 2000.

164. Davies I., Evans M., & Reid A. Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education.' *British Journal of Educational Studies*. 2005. № 53(1). P. 66–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>

165. Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Macmillan, 1916. 456 p.

166. Dewey J. *Experience and Education*. New York : Touchstone, 1997 (orig. 1938). 96 p.

167. Drucker P. F. *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York : Harper & Row, 1974. 839 p.

168. Durkheim É. *Éducation et sociologie*. Paris : Félix Alcan, 1922. 160 p.

169. *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE)*. Strasbourg : Council of Europe, 2010–2018. URL: <https://www.coe.int/en/web/edc> (дата звернення: 14.06.2026).

170. Epstein J. L. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2nd ed. Boulder : Westview Press, 2011. 344 p.

171. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York : W. W. Norton & Company, 1950. 397 p.

172. *European Commission/EACEA/Eurydice. Citizenship Education at School in Europe – 2017: Eurydice Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/citizenship-education-school-europe-2017> (дата звернення: 07.06.2026).

173. Jabłońska M. *Edukacja obywatelska w polskiej szkole: między tradycją a nowoczesnością*. Instytut Badań Edukacyjnych. 2015.

174. Fayol H. *General and Industrial Management*. London : Pitman, 1916. 110 p.

175. Follett Mary P. Individualism in Planned Society. *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*; H. C. Metcalf & L. Urwick (eds). New

York & Londres, Harper & Brothers, 1926/1942. Ch. 14.

176. Fullan M. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco : Jossey-Bass, 2014. 190 p.

177. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. 5th ed. New York : Teachers College Press, 2016. 310 p.

178. Geboers E., Geijsel F., Admiraal W., Ten Dam G. Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*. 2013. Vol. 9. P. 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>

179. Gutmann A. *Democratic Education*. Princeton : Princeton University Press, 1999. 368 p.

180. *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris : UNESCO, 2014. 48 p.

181. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris : UNESCO, 2015. 64 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (date of access: 01.04.2025).

182. Harber C. *Schooling as violence: How schools harm pupils and societies*. Routledge, 2004.

183. Hattie J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge, 2008.

184. Horney K. *Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis*. Routledge, 2013.

185. Ibáñez M. B., Alegría J. J. A Meta-Analysis of Quasi-Experimental Studies in Educational Technology. *Educational Research Review*. 2021. Vol. 34. P. 82–97.

186. Ichilov O. (Ed.). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London : Woburn Press. 1998. 282 p.

187. Kant I. *Die Metaphysik der Sitten*. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1797. 380 s.

188. Kerr D. *Citizenship Education: An International Comparison: One of a Series of Thematic Studies, Published As Part of the International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project, Carried Out by the National Foundation for Educational*

Research in England and Wales (NFER) on Behalf of the Qualifications and Curriculum Authority (QCA) in England. Great Britain, Qualifications & Curriculum Authority, 2000.

189. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Great Britain : Pearson Education, 2014.

190. Kymlicka W. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford : Clarendon Press, 1995. 296 p.

191. Lopes P. L., Pöder K., Kallas K. Education Divide: Civic Learning and Intended Political Participation among Youth in Estonia, Latvia, and Lithuania. *Journal of Social Science Education*. 2024. URL: <https://www.researchgate.net/publication/379352772> (дата звернення: 14.06.2026).

192. Leithwood K., Jantzi D. Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and their Classroom Practices. *School Leadership & Management*. 2006. Vol. 17(2). P. 201–227. <https://doi.org/10.1080/13632430600669262>

193. Marks E. *Participatory School Leadership and Democratic Culture*. London : Routledge, 2018. 198 p.

194. Marzano R. J., Waters T., McNulty B. A. *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria : ASCD, 2005. 194 p.

195. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, 1954. 411 p.

196. Mintzberg H. *The Nature of Managerial Work*. New York : Harper & Row, 1973. 298 p.

197. Moos L. *School Leadership in a Nordic Perspective*. Dordrecht : Springer, 2013. 186 p.

198. Naboka L., Prymachenko N. Reflective Practice as a Tool for School Principal Development. *Journal of Educational Management*. 2020. Vol. 6. № 1. P. 14–24.

199. Nibet R. Measuring Civic Dispositions in Adolescents: Pitfalls and Prospects. *Journal of Civic Education Research*. 2017. Vol. 12. № 2. P. 128–141.

200. Northouse P. G. *Leadership: Theory and Practice*. 8th ed. Thousand Oaks : Sage, 2018. 600 p.
201. Nussbaum M. C. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1997. 328 p.
202. Osler A., Starkey H. *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead : Open University Press, 2005. 214 p.
203. Patterson O. *The Ordeal of Integration: Progress and Resentment in America's «Racial» Crisis*. Washington, DC : Civitas, 1997. 228 p.
204. Pepper C., Pepper L. *Debriefing in Simulation-Based Civic Education*. *Simulation & Gaming*. 2020. Vol. 51. № 1. P. 29–42.
205. Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. London : Routledge & Kegan Paul, 1950. 182 p.
206. *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris : OECD Publishing, 2020. 290 p.
<https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
207. *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris : OECD Publishing, 2018. 100 p.
208. Putnam R. D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York : Simon & Schuster, 2000. 541 p.
209. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg : (three-volume box set). Council of Europe, April 2018. Printed at the Council of Europe, 2018. Vol. 1–3.
210. Robbins S. P., Coulter M. *Management*. 14th ed. Sydney : Pearson, 2017. 720 p.
211. Rogers C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
212. Rousseau J.-J. *Du contrat social, ou Principes du droit politique*. Amsterdam : Marc-Michel Rey, 1762. 202 p.
213. Rousseau J.-J. *Émile, ou De l'éducation*. Paris : Jean Néaulme, 1762. 466 p.
214. Sarv E.-S. Teacher and School as Agents of Educational Change. *Journal of*

Teacher Education for Sustainability. 2020. Vol. 22(1). P. 7–21.
<https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0002>

215. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Damiani V., Friedman T. Education for Citizenship in Times of Global Challenge. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Cham : Springer, 2023. URL: <https://www.iea.nl/sites/default/files/2023-12/ICCS-2022-International-Report.pdf> (дата звернення: 07.06.2026).

216. Senge P. M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Revised ed. New York : Doubleday, 2006. 445 p.

217. Sergiovanni T. J. *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. 190 p.

218. Shier H. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*. 2001. Vol. 15. № 2. P. 107–117.

219. Spillane J. P. *Distributed Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. 144 p.

220. Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam : IEA, 2001. 238 p.

221. Tretiak O., Smolnykova H., Yakunin Y., Shopina M., Tsybul'ska S., Kuziv O. Dialogue-Interaction-Respect as key elements of pedagogical partnership and their significance for the development of teachers' competence. *International Journal of Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 17. P. 118–127.
<https://doi.org/10.46300/9109.2023.17.13>

222. Westheimer J. *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York : Teachers College Press, 2015. 172 p.

223. Westheimer J., Kahne J. What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. 2004. Vol. 41. № 2. P. 237–269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

224. Youniss J., Levine P. (Eds.) *Engaging Young People in Civic Life*. Nashville : Vanderbilt University Press, 2009. 318 p.

ДОДАТКИ

ДІАГНОСТИЧНИЙ ПАКЕТ ІНСТРУМЕНТІВ

для дослідження рівнів розвитку громадянського самоствердження та рівня управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

Діагностичний пакет розроблено для проведення констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту в межах дисертаційного дослідження «Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти». Він охоплює чотири взаємопов'язані інструменти, що уможливають комплексне тристороннє оцінювання рівня управлінської діяльності директора ЗЗСО за виділеними критеріями — з позицій самого керівника, педагогічного колективу та учнівської молоді. Принцип тріангуляції даних, покладений в основу пакету, підвищує об'єктивність і достовірність результатів дослідження.

Пакет складається з:

1. анкета – самооцінка керівника ЗЗСО (20 тверджень, 4 критерії + партисипативний вимір; max 80 балів) (Додаток А);
2. анкета – оцінка педагогами управлінської діяльності керівника (13 тверджень; max 52 бали) (Додаток Б);
3. анкета– діагностика рівня громадянського самоствердження учнів (19 тверджень, 3 блоки; max 57 балів) (Додаток В);
4. матриця критеріально-рівневого оцінювання – інтегрована оцінка управлінської діяльності за 4 критеріями з ваговими коефіцієнтами (Додаток Д);
5. анкета для батьків «Громадянське самоствердження дитини та партнерська взаємодія зі школою» (Додаток Е);
6. методика діагностики самоствердження особистості О. Хартман [141], спрямована на визначення домінуючих стратегій самоствердження у підлітковому та юнацькому віці (Додаток Ж);
7. методика оцінювання рівня національно-патріотичної вихованості школярів (за І. Бехом [4]), що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий критерії (Додаток І);
8. анкета для керівників закладів освіти «Управлінська готовність до формування громадянської ідентичності учнівської молоді» (розроблена на основі концепцій Г. Сльникової [33] щодо компетентнісного підходу в управлінні освітою) (Додаток К);
9. опитувальник громадянської компетентності учнівської молоді (розроблений автором на основі концептуальних положень К. Журби [38] та адаптований відповідно до умов воєнного часу) (Додаток Л);
10. методика самооцінки громадянсько-патріотичних цінностей учнів (адаптована за В. Тернопільською [134]) (Додаток М);
11. навчальна програма галузевого гуртка «Школа громадянської мужності» (розроблена автором) (Додаток Н);
12. програма Всеукраїнської дидактичної гри «Орбіта громадськості» (розроблена автором) (Додаток П);
13. проекти зустрічей учнівської молоді з ветеранами «Вартові України», «Сиріус» (розроблені автором) (Додаток Р);
14. Методика М. Куна – Т. Макпартленда «Хто я?» (адаптована автором для дослідження громадянського самоствердження учнівської молоді) (Додаток С).

Додаток А

Анкета

Самооцінка керівника закладу загальної середньої освіти щодо управлінської діяльності з розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді

Шановний(-а) директоре! Ця анкета призначена для самооцінки Вашої управлінської діяльності щодо розвитку громадянського самоствердження (ГС) учнівської молоді. Анонімність гарантується. Результати будуть використані виключно в наукових цілях.

Оцініть кожне твердження за 4-бальною шкалою:

- 1 – не відповідає дійсності / не здійснюється
- 2 – скоріше не відповідає / здійснюється рідко
- 3 – скоріше відповідає / здійснюється систематично
- 4 – повністю відповідає / здійснюється постійно

Таблиця. Анкета самооцінювання управлінської готовності до розвитку громадянського самоствердження здобувачів освіти

№	Твердження (показник управлінської діяльності)	1	2	3	4
Критерій І. Ціннісно-мотиваційний					
1	Я вважаю розвиток громадянського самоствердження учнів стратегічним пріоритетом виховної роботи закладу				
2	Я маю сформовану особисту громадянсько-патріотичну позицію і відкрито траншую її педагогічному колективу				
3	Я систематично мотивую педагогів до здійснення цілеспрямованої роботи з формування громадянської ідентичності учнів				
4	Я культивую ціннісне ставлення до громадянсько-патріотичного виховання серед усіх суб'єктів освітнього процесу				
5	Я готовий(-а) до пошуку інноваційних форм управлінської підтримки виховання громадянськості в умовах воєнного стану				
Критерій ІІ. Когнітивно-компетентнісний					
6	Я добре знаю чинну нормативно-правову базу у сфері громадянського та патріотичного виховання (Концепція НПВ 2022 р., Стратегія до 2030 р. тощо)				
7	Я обізнаний(-а) із сучасними науковими дослідженнями проблеми (І. Бех, К. Журба, Р. Сойчук, О. Пошетун та ін.)				
8	Я розумію психологічні механізми розвитку громадянського самоствердження учнів різних вікових груп				
9	Я компетентний(-а) у питаннях педагогічних технологій виховання громадянської ідентичності				
10	Я знаю особливості формування громадянського самоствердження в умовах воєнного стану та роботи з дітьми-ВПО і учнями, які пережили травматичний досвід				

Критерій III. Організаційно-діяльнісний				
11	У закладі є стратегічний документ з чітко визначеним напрямом громадянського виховання та вимірюваними цільовими показниками			
12	Я забезпечую науково-методичний супровід педагогів з розвитку громадянського самоствердження учнів			
13	Я системно координую зусилля педагогів, батьків і соціальних партнерів у виховній роботі			
14	Я залучаю педагогів, учнів і батьків до спільного прийняття рішень щодо змісту і форм громадянсько-патріотичного виховання			
15	Виховне середовище закладу наповнене символами, смислами та наративами громадянської ідентичності			
16	Заклад має налагоджене стратегічне партнерство з ветеранськими організаціями, родинами загиблих захисників, місцевою громадою			
Критерій IV. Результативно-моніторинговий				
17	У закладі функціонує система моніторингу рівня громадянського самоствердження учнів із використанням верифікованого діагностичного інструментарію			
18	Я регулярно аналізую результативність форм і методів виховної роботи та приймаю на цій основі обґрунтовані управлінські рішення			
19	Результати моніторингу громадянського самоствердження учнів обговорюються разом із педагогами, учнями і батьками			
20	Я своєчасно коригую виховний процес з урахуванням актуального психологічного стану учнів і педагогів в умовах воєнного стану			

Таблиця. Підрахунок результатів

Критерій	Максимум	Сума балів
I. Ціннісно-мотиваційний	20	
II. Когнітивно-компетентнісний	20	
III. Організаційно-діяльнісний (пп. 11–16)	24	
IV. Результативно-моніторинговий (пп. 17–20)	16	
Загальна сума	80	

Таблиця. Інтерпретація результатів

20–39 балів	40–59 балів	60–80 балів
Репродуктивний рівень	Конструктивний рівень	Творчий рівень

Додаток Б

Анкета

Оцінка педагогами управлінської діяльності керівника закладу щодо розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді

Шановний(-а) колего! Ця анонімна анкета спрямована на вивчення ефективності управлінської діяльності керівника Вашого закладу в частині організації виховної роботи з розвитку громадянського самоствердження учнів. Оберіть один варіант відповіді для кожного твердження. Ваші відповіді є анонімними і будуть використані виключно в наукових цілях.

№	Твердження щодо управлінської діяльності керівника	Повністю погоджуюсь (4 б.)	Скоріше погоджуюсь (3 б.)	Скоріше не погоджуюсь (2 б.)	Не погоджуюсь (1 б.)
Критерій: Ціннісно-мотиваційний					
1	Керівник відкрито демонструє власну громадянсько-патріотичну позицію і є взірцем для педагогів та учнів				
2	Керівник систематично мотивує педагогічний колектив до цілеспрямованої роботи з громадянського виховання учнів				
3	У закладі сформована атмосфера поваги та пріоритетності громадянсько-патріотичного виховання				
Критерій: Когнітивно-компетентнісний					
4	Керівник надає педагогам методичну допомогу (коучинг, семінари, майстер-класи) з питань громадянського виховання та розвитку громадянського самоствердження учнів				
5	Керівник обізнаний з нормативними документами у сфері національно-патріотичного виховання та сучасними науковими підходами до виховання активного громадянина				
6	Керівник організовує навчання педагогів із застосування сучасних технологій виховання громадянського самоствердження				

Критерій: Організаційно-діяльнісний (з партисипативним виміром)					
7	Керівник забезпечує необхідні організаційні умови для виховної роботи (час у розкладі, матеріальні ресурси, партнери)				
8	Керівник координує спільну діяльність педагогів, батьків та громадськості (ветерани, місцева влада, музеї) у вихованні учнів				
9	Керівник ініціює та підтримує меморіальні, дослідницькі і волонтерські проекти, у яких учні є активними суб'єктами, а не лише учасниками заходів				
10	Виховне середовище закладу (символіка, оформлення, традиції, заходи) сприяє формуванню громадянської ідентичності учнів				
Критерій: Результативно-моніторинговий					
11	Керівник відстежує рівень сформованості громадянського самоствердження учнів і використовує ці дані у плануванні та коригуванні виховної роботи				
12	Керівник залучає педагогів, учнів та батьків до оцінювання результатів виховної роботи (партисипативне самооцінювання)				
13	У закладі відзначається позитивна динаміка рівня громадянської активності та самоствердження учнів				

Підрахунок: сумуйте бали за всіма твердженнями (max 52 бали)

13–26 балів	27–39 балів	40–52 бали
Репродуктивний рівень	Конструктивний рівень	Творчий рівень

Додаток В

Анкета
діагностики рівня громадянського самоствердження учнівської молоді

Шановний(-а) учню / ученице! Ця анкета допоможе дізнатися, як ти ставишся до своєї країни, її культури та захисників. Це анонімно – ніхто не дізнається про твої відповіді.

Відповідай щиро: чесні відповіді допомагають нам зробити школу кращою.

Постав позначку у відповідній клітинці

№	Твердження	Так (3 б.)	Частково (2 б.)	Ні (1 б.)	Важко відповісти (1 б.)
Блок 1. Когнітивний компонент (знання)					
1	Я знаю символи України (герб, прапор, гімн) та їх значення				
2	Я знаю визначні події та постаті в історії України				
3	Я обізнаний(-а) про героїчні вчинки захисників України під час сучасної війни				
4	Я можу пояснити, що означає бути свідомим громадянином і патріотом своєї країни				
Блок 2. Емоційно-ціннісний компонент (почуття та переконання)					
5	Я пишаюсь тим, що я українець / українка				
6	Мені боляче, коли хтось принижує Україну, її мову або культуру				
7	Я вважаю захист Батьківщини важливим обов'язком кожного громадянина				
8	Я поважаю і відчуваю вдячність до людей, які захищають Україну				
9	Знання про загиблих захисників викликають у мене відчуття відповідальності та бажання діяти				
Блок 3. Діяльнісний компонент (реальна громадянська активність)					
10	Я беру участь у патріотичних заходах, акціях, волонтерській діяльності або проєктах пам'яті				
11	Я дотримуюсь державної мови у спілкуванні та шаную її як основу нашої ідентичності				

12	Я вшановую пам'ять загиблих захисників України (відвідую меморіали, берегу пам'ять про них)				
13	Я готовий(-а) відстоювати громадянські та національні інтереси у реальних ситуаціях				
14	Я сам(-а) ініціюю або залучаю однолітків до громадянської та патріотичної діяльності				
Блок 4. Рефлексивний компонент (усвідомлення власної ідентичності)					
15	Я усвідомлюю себе громадянином(-кою) України та відчуваю особисту відповідальність за її долю				
16	Я критично сприймаю інформацію (перевіряю факти, розпізнаю маніпуляції) та захищаю свою громадянську позицію				
17	Я думаю про те, яким може бути моє майбутнє як громадянина відновленої і сильної України				
18	Участь у громадських справах школи впливає на моє бачення себе як активного члена суспільства				
19	Я відчуваю, що мій голос і мої дії можуть щось змінити в житті школи / громади / країни				

Відповідь	Бал	Загальна сума	Рівень / Характеристика
Так	3	53–76 балів	Творчий (високий) — стійке громадянське самоствердження, чітка громадянська ідентичність, активна позиція
Частково	2	34–52 бали	Конструктивний (середній) — достатній рівень громадянського самоствердження за більшістю компонентів
Ні	1	До 33 балів	Репродуктивний (низький) — слабка або несформована громадянська ідентичність
Важко відповісти	1	Мах: 57 балів (3 б. × 19 тв.)	

Додаток Д

Матриця критеріально-рівневого оцінювання управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти

Матриця призначена для інтегрованого оцінювання рівня управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти за чотирма критеріями на основі педагогічного спостереження, аналізу документів та узагальнення результатів анкетування. Кожен критерій оцінюється за 4-бальною шкалою. З урахуванням вагових коефіцієнтів обчислюється загальний зважений показник.

Критерій / показник	Репродуктивний рівень (1–2 бали)	Конструктивний рівень (3 бали)	Творчий рівень (4 бали)
Ціннісно-мотиваційний (ваговий коефіцієнт 0,25)	Громадянська позиція керівника ситуативна, зовнішньо мотивована; пріоритетність громадянського самоствердження учнів не усвідомлена; національно-патріотичне виховання здійснюється під тиском зовнішніх вимог	Стійка особиста позиція; прагне мотивувати колектив, але не завжди системно; ціннісне бачення сформоване, але не транслюється повсякчас	Глибока ціннісна переконаність; керівник є визнаним ціннісним лідером; надихає педагогів, учнів і батьків особистим прикладом
Когнітивно-компетентнісний (ваговий коефіцієнт 0,25)	Поверхові знання нормативної бази та наукових підходів; не орієнтується у сучасних дослідженнях і педагогічних технологіях виховання громадянського самоствердження	Знає законодавство та основні підходи; обізнаний(-а) з деякими науковими розробками; компетентність потребує поглиблення	Системні та глибокі знання; творчо застосовує наукові концепції до умов конкретного закладу і воєнного часу
Організаційно-діяльнісний (з партисипативним виміром) (ваговий коефіцієнт 0,30)	Формальне планування без стратегії; відсутність координації між суб'єктами; учні й батьки не залучені до виховних рішень; партнерство з громадою епізодичне	Системне планування; часткова координація педагогів і батьків; елементи партисипативного управління; партнерство з громадою в процесі становлення	Стратегічна виховна система; потужна координація всіх суб'єктів; повноцінне партисипативне управління; стале партнерство з ветеранами та громадою

Результативно-моніторинговий (ваговий коефіцієнт 0,20)	Діагностика фрагментарна або відсутня; управлінські рішення інтуїтивні; партисипативне самооцінювання відсутнє	Діагностика проводиться; корекція здійснюється, але не є систематичною; окремі елементи партисипативного самооцінювання наявні	Системний моніторинг із верифікованим інструментарієм; рішення ґрунтуються на даних; всі суб'єкти беруть участь у самооцінюванні
--	--	--	--

Зведений оціночний аркуш:

№	Критерій	Бал (1–4)	Ваговий коефіцієнт	Зважений бал	Рівень прояву
I	Ціннісно-мотиваційний		0,25		
II	Когнітивно-компетентнісний		0,25		

III	Організаційно-діяльнісний (з партисипативним виміром)		0,30		
IV	Результативно-моніторинговий		0,20		
Загальний зважений показник			1,00		

1,0–1,99	2,0–2,99	3,0–4,0
Репродуктивний рівень управління	Конструктивний рівень управління	Творчий рівень управління

Діагностичний пакет розроблено в межах дисертаційного дослідження «Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти» (Кузів О. О., 2025). При використанні матеріалів посилання на джерело обов'язкове.

Додаток Е

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

«Громадянське самоствердження дитини та партнерська взаємодія зі школою»

Шановні батьки! Просимо Вас взяти участь в анонімному анкетуванні. Мета опитування — визначити рівень громадянського самоствердження Вашої дитини та якість партнерської взаємодії між родиною і закладом освіти. Ваші відповіді є конфіденційними і будуть використані виключно в наукових цілях.

Інструкція: оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 4, поставивши позначку «✓» або «+» у відповідній колонці.

		1 — Не погоджуюся	2 — Скоріше не погоджуюся	3 — Скоріше погоджуюся	4 — Повністю погоджуюся	
№	Твердження	Критерій	1	2	3	4
БЛОК А. Оцінка рівня громадянського самоствердження Вашої дитини						
1	Моя дитина знає свої права та обов'язки як громадянина України	когнітивний				
2	Моя дитина може пояснити, що таке демократія, громадянське суспільство, верховенство права	когнітивний				
3	Моя дитина цікавиться подіями, що відбуваються в Україні та світі	когнітивний				
4	Моя дитина пишається тим, що є українцем/українкою, поважає державні символи	мотиваційно-ціннісний				
5	Моя дитина прагне бути корисною для своєї громади, школи, суспільства	мотиваційно-ціннісний				
6	Моя дитина самостійно відстоює свою позицію, не піддаючись тиску однолітків	мотиваційно-ціннісний				
7	Моя дитина бере участь у волонтерській або громадській діяльності (збір допомоги, заходи пам'яті, шкільне самоврядування тощо)	діяльнісний				
8	Моя дитина виявляє ініціативу у шкільних або позашкільних проєктах громадянського спрямування	діяльнісний				
9	Моя дитина здатна аналізувати власні вчинки з позиції громадянської відповідальності	рефлексивний				
БЛОК Б. Якість партнерської взаємодії зі школою						
10	Я поінформований/а про цілі та напрями виховної роботи школи з громадянського самоствердження учнів	когнітивний				
11	Школа регулярно надає мені інформацію про участь моєї дитини у громадянських ініціативах	когнітивний				

12	Я вважаю, що залучення батьків до управління школою є важливою умовою її розвитку	мотиваційно-ціннісний				
13	Я готовий/а брати участь у розробці та реалізації шкільних програм громадянського виховання	мотиваційно-ціннісний				
14	Я беру участь у роботі батьківського самоврядування (комітет, рада школи, збори тощо)	діяльнісний				
15	Я підтримую та розвиваю вдома навички громадянської активності, набуті дитиною в школі	діяльнісний				
16	Я відчую, що мої пропозиції щодо розвитку школи враховуються адміністрацією	рефлексивний				
17	Я можу оцінити зміни в громадянській свідомості своєї дитини, що відбулися завдяки роботі школи	рефлексивний				

Інтерпретація результатів (для дослідника):

Максимальна сума балів: 68 | Блок А (пп. 1–9): max 36 балів | Блок Б (пп. 10–17): max 32 бали

Рівні за загальним балом: 17–34 — низький | 35–51 — середній | 52–68 — достатній/високий

Загальна сума балів: _____ Дата заповнення: _____
(заповнюється дослідником)

Додаток Ж

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

(за О. Хартман, адаптована для учнів підліткового та юнацького віку)

Мета:

Визначення домінуючих стратегій самоствердження: конструктивної, деструктивної та відмови від самоствердження.

Інструкція для учня: Уважно прочитайте кожне твердження. Оцініть, наскільки воно відповідає Вашій поведінці або ставленню, за шкалою від 1 до 5, де: 1 — зовсім не відповідає; 2 — скоріше не відповідає; 3 — важко відповісти; 4 — скоріше відповідає; 5 — повністю відповідає. Обведіть або підкресліть відповідний бал.

Бланк відповідей

Твердження	1	2	3	4	5	Шкала
1. Я вмію відстоювати свою думку, не ображаючи інших						К
2. Якщо мене ображають, я агресивно реагую у відповідь						Д
3. Я уникаю суперечок, навіть якщо знаю, що маю рацію						В
4. Я прагну бути лідером у групі та впливати на рішення						К
5. Щоб досягти свого, я можу тиснути на інших						Д
6. Мені важко розповідати про свої досягнення публічно						В
7. Я відчуваю задоволення, коли мене визнають та поважають						К
8. Коли мене критикують, я гостро захищаюся або нападаю						Д
9. Я вважаю за краще залишатися в тіні, ніж виділятися						В
10. Я здатен(-на) брати на себе відповідальність за групу						К
11. Я схильний(-а) применшувати чужі успіхи, щоб виглядати краще						Д
12. Я рідко беру участь у дискусіях, бо не впевнений(-а) в собі						В
13. Мої ідеї та пропозиції зазвичай беруть до уваги						К
14. Я можу маніпулювати ситуацією, якщо це вигідно для мене						Д
15. Мені легше промовчати, ніж захищати свою позицію						В

Обробка результатів:

К (конструктивна стратегія): пункти 1, 4, 7, 10, 13. Д (деструктивна стратегія): пункти 2, 5, 8, 11, 14. В (відмова від самоствердження): пункти 3, 6, 9, 12, 15.

Підрахуйте суму балів за кожною шкалою. Домінуючою є стратегія з найвищим балом. Максимум за кожною шкалою — 25 балів.

Клас: _____ Вік: _____ Дата: _____

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ

(за І. Бехом)

Мета:

Діагностика рівня національно-патріотичної вихованості учнів за трьома критеріями: когнітивним, емоційно-ціннісним та діяльнісно-поведінковим.

Інструкція для учня: Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 4, де: 1 — не погоджуюсь; 2 — скоріше не погоджуюсь; 3 — скоріше погоджуюсь; 4 — повністю погоджуюсь. Запишіть свою оцінку в колонці «Бал».

Критерій І. Когнітивний

№	Твердження	Бал (1–4)
1	Я знаю символіку України (прапор, герб, гімн) та їх значення	
2	Я обізнаний(-а) з ключовими подіями та постатями в історії України	
3	Я розумію, що означає суверенітет і незалежність держави	
4	Я знаю про Голодомор, депортації та інші трагічні сторінки нашої історії	
5	Я можу пояснити, чому важливо берегти українську мову та культуру	

Критерій II. Емоційно-ціннісний

№	Твердження	Бал (1–4)
1	Я відчуваю гордість, коли чую українські пісні або бачу символіку	
2	Мене хвилює доля України та її громадян	
3	Я переживаю за успіхи та поразки нашої держави	
4	Я відчуваю повагу до людей, які захищають Україну	
5	Перемога України у війні є для мене особистісно значущою	

Критерій III. Діяльнісно-поведінковий

№	Твердження	Бал (1–4)
1	Я беру участь у заходах, присвячених національним святкам	
2	Я використовую українську мову в повсякденному спілкуванні	
3	Я долучаюся до волонтерських або благодійних ініціатив	
4	Я протидію поширенню антиукраїнської інформації	
5	Я прагну власними діями зробити свою школу і громаду кращими	

Обробка результатів:

Підрахуйте загальний бал та бал за кожним критерієм (5 тверджень, максимум 20 балів за критерієм):

16–20 балів — високий рівень; 11–15 балів — достатній рівень; 6–10 балів — середній рівень; 5 і нижче — низький рівень.

Клас: _____ Вік: _____ Дата: _____

АНКЕТА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**«УПРАВЛІНСЬКА ГОТОВНІСТЬ ДО ФОРМУВАННЯ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ»***(розроблена на основі концепцій Г. Сльникової
щодо компетентнісного підходу в управлінні освітою)***Мета:**

Самооцінка управлінської готовності керівника до цілеспрямованого формування громадянської ідентичності учнів у закладі загальної середньої освіти.

Інструкція: Оцініть кожне твердження за 5-бальною шкалою, де: 1 — не готовий(-а); 2 — скоріше не готовий(-а); 3 — частково готовий(-а); 4 — скоріше готовий(-а); 5 — повністю готовий(-а). Обведіть відповідний бал.

Блок 1. Теоретична готовність

Показник	1	2	3	4	5	Бал
Знаю нормативно-правову базу з питань громадянської освіти						
Обізнаний(-а) з сучасними концепціями громадянської ідентичності						
Розумію зміст і структуру партисипативного управління						
Орієнтуюсь у підходах до формування громадянської компетентності учнів						

Блок 2. Практична готовність

Показник	1	2	3	4	5	Бал
Залучаю вчителів і батьків до спільного планування виховних заходів						
Впроваджую учнівське самоврядування як інструмент громадянської соціалізації						
Організую партнерські проекти з громадою, ветеранами, організаціями						
Систематично відстежую результати виховної роботи з громадянської ідентичності						

Блок 3. Особистісна готовність

Показник	1	2	3	4	5	Бал
Маю власну активну громадянську позицію як взірць для учнів і колег						
Готовий(-а) до нестандартних рішень у вихованні патріотизму в умовах війни						
Відчуваю відповідальність за розвиток громадянської ідентичності учнів						

Загальне оцінювання:

Просимо відповісти на відкрите запитання: Які основні труднощі Ви відчуваєте в роботі з формування громадянської ідентичності учнів? Що, на Ваш погляд, потребує вдосконалення?

Заклад освіти: _____ Стаж керівника: _____ Дата: _____

ОПИТУВАЛЬНИК ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

(розроблений автором на основі концептуальних положень К. Журби,
адаптований до умов воєнного часу)

Мета:

Виявлення рівня громадянської компетентності учнівської молоді за п'ятьма компонентами: когнітивним, ціннісно-ідентифікаційним, емоційно-мотиваційним, діяльнісним та рефлексивним.

Інструкція для учня: Дайте відповідь на кожне запитання, обравши варіант відповіді або написавши свою відповідь у відведеному місці. Правильних чи неправильних відповідей немає — важлива Ваша щира думка.

БЛОК I. Когнітивний компонент

(знання про громадянські права, обов'язки, державу та суспільство)

1. Що, на Вашу думку, означає бути громадянином(-кою) України? (оберіть усі відповіді, що підходять)

- ☐ Мати громадянство (паспорт) України
- ☐ Знати та поважати Конституцію і закони
- ☐ Захищати права та свободи людини
- ☐ Брати активну участь у житті суспільства та громади
- ☐ Берегти культурну спадщину та традиції
- ☐ Власний варіант: _____

2. Які основні права та обов'язки громадян України Ви знаєте? Назвіть 3–4 приклади.

Права: _____

Обов'язки: _____

3. Яке значення має участь молоді в суспільному житті під час воєнного стану? (оберіть)

- ☐ Дуже важливе — молодь є майбутнім країни
- ☐ Важливе, але молодь повинна зосередитись на навчанні
- ☐ Не надто важливе — це справа дорослих
- ☐ Важливе лише для тих, хто на це готовий

4. Що таке демократія і які її основні принципи? Запишіть коротко.

БЛОК II. Ціннісно-ідентифікаційний компонент

(усвідомлення своєї причетності до українського народу, прийняття національних цінностей)

5. Ким Ви передусім себе відчуваєте? (оберіть один варіант)

- ☐ Громадянином(-кою) України
- ☐ Представником(-цею) своєї громади
- ☐ Українцем(-кою) за духом і культурою
- ☐ Людиною світу
- ☐ Важко визначитися

6. Наскільки для Вас важливі такі цінності? Оцініть за шкалою 1–5 (1 — зовсім не важливо; 5 — дуже важливо):

Показник	1	2	3	4	5
Любов до України					
Повага до державних символів (прапор, герб, гімн)					
Захист рідної землі та народу					
Відповідальність перед суспільством					
Солідарність з тими, хто потребує допомоги					
Єдність українського народу перед обличчям ворога					
Збереження і розвиток української мови та культури					

7. Чи вважаєте Ви себе частиною українського народу?

☐ Так, безумовно ☐ Скоріше так ☐ Важко відповісти ☐ Скоріше ні ☐ Ні

БЛОК III. Емоційно-мотиваційний компонент

(переживання, почуття та внутрішні спонуки, пов'язані з громадянською позицією)

8. Чи відчуваєте Ви особисту відповідальність за долю своєї країни в умовах війни?

☐ Так, відчуваю глибоко ☐ Скоріше так ☐ Важко відповісти ☐ Скоріше ні
☐ Ні

9. Які почуття Ви переживаєте, коли думаєте про Україну та її майбутнє? (оберіть усі, що відповідають)

☐ Гордість ☐ Тривога ☐ Надія ☐ Смуток
☐ Злість ☐ Рішучість ☐ Байдужість ☐ Інше: _____

10. Що спонукає Вас до громадянських дій (волонтерство, допомога, активна позиція)? (оберіть основне)

☐ Любов до Батьківщини
☐ Бажання бути корисним(-ою)
☐ Приклад близьких або вчителів
☐ Почуття обов'язку
☐ Ще не маю такого досвіду
☐ Власний варіант: _____

БЛОК IV. Діяльнісний компонент

(реальна участь в громадянській та волонтерській діяльності)

11. Якими формами громадянської активності Ви займалися за останній рік? (оберіть усі, що підходять)

☐ Участь у волонтерській діяльності
☐ Допомога ЗСУ або ВПО
☐ Участь у шкільному самоврядуванні

- ☐ Участь у громадських заходах, акціях
☐ Поширення правдивої інформації, протидія дезінформації
☐ Не брав(-ла) участі в жодному з перелічених

12. Чи готові Ви долучатися до громадської діяльності в майбутньому?

- ☐ Так, маю конкретні плани ☐ Так, якщо буде нагода ☐ Не визначився(-лась)
☐ Ні

13. Оцініть власну громадянську активність за шкалою 1–5 (1 — пасивний(-а); 5 — дуже активний(-а)):

Показник	1	2	3	4	5
Моя громадянська активність загалом					

БЛОК V. Рефлексивний компонент

(здатність осмислювати власну громадянську позицію, аналізувати дії та цінності)

14. Як Ви оцінюєте власний рівень громадянської компетентності? (оберіть)

- ☐ Високий — добре розуміюся на правах, обов'язках і беру активну участь у громадському житті
☐ Достатній — маю основні знання, іноді беру участь у заходах
☐ Середній — знань достатньо, але мало дію
☐ Низький — маю прогалини в знаннях і мало долучаюся до громадської діяльності

15. Що, на Вашу думку, Вам заважає бути більш активним(-ою) громадянином(-кою)? (оберіть усі, що підходять)

- ☐ Брак знань та інформації
☐ Відчуття, що від мене нічого не залежить
☐ Брак часу
☐ Відсутність підтримки з боку дорослих
☐ Страх або невпевненість
☐ Нічого не заважає
☐ Власний варіант: _____

16. Що б Ви хотіли змінити у своїй школі або громаді, щоб зробити їх більш демократичними та громадянськи активними?

17. Яким громадянином(-кою) Ви хочете бути через 5–10 років? Опишіть коротко.

Клас: _____ Вік: _____ Дата: _____

Обробка результатів:

Компонент	Питання	Макс. бал	Бал учня
Когнітивний	1, 2, 3, 4	–	
Ціннісно-ідентифікаційний	5, 6, 7	35	
Емоційно-мотиваційний	8, 9, 10	–	
Діяльнісний	11, 12, 13	5	
Рефлексивний	14, 15, 16, 17	–	

Кількісне оцінювання здійснюється за питаннями зі шкалою 1–5. Якісний аналіз — за відкритими запитаннями. Рівні: 80–100 % — високий; 60–79 % — достатній; 40–59 % — середній; до 39 % — низький.

Додаток М

**МЕТОДИКА САМООЦІНКИ
ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ**
(адаптована за В. Тернопільською)

Мета:

Виявлення суб'єктивної значущості громадянсько-патріотичних цінностей для учнів та їхнє місце в особистісній ієрархії цінностей.

Інструкція для учня: У Частині I — ранжуйте цінності від 1 (найважливіша) до 10 (найменш важлива для Вас особисто). У Частині II — оцініть твердження за шкалою від 1 до 5 (1 — зовсім не відповідає; 5 — повністю відповідає).

Частина I. Ранжування цінностей

Цінність	Ранг (1–10)
Любов до своєї Батьківщини — України	
Вірність українській мові та культурі	
Повага до пам'яті захисників України	
Готовність відстоювати права та гідність кожної людини	
Відповідальність перед суспільством за власні вчинки	
Участь у волонтерській та громадській діяльності	
Єдність з українським народом у важкі часи	
Збереження миру та подолання ненависті	
Розвиток демократії та справедливості	
Патріотизм як особистісна риса характеру	

Частина II. Самооцінні судження

Твердження	1	2	3	4	5
Я вважаю себе патріотом(-кою) України					
Я пишаюся тим, що народився(-лась) в Україні					
Я готовий(-а) відстоювати честь своєї країни					
Мені важливо знати і зберігати традиції свого народу					
Я дію згідно зі своїми громадянськими цінностями, а не лише декларую їх					
Досягнення України у науці, мистецтві, спорті — предмет моєї гордості					
Я відчуваю біль, коли страждає мій народ					
Я прагну зробити свою школу, місто, країну кращими					
Я поважаю людей, які жертвують собою заради України					
Українська ідентичність є важливою частиною того, хто я є					

Обробка результатів:

Частина I: визначте, які 3 цінності посіли найвищі ранги — це і є домінуючі цінності учня.

Частина II: підрахуйте загальний бал (максимум 50): 41–50 — дуже високий; 31–40 — високий; 21–30 — середній; 11–20 — низький; до 10 — дуже низький рівень самооцінки цінностей.

Клас: _____ Вік: _____ Дата: _____

ПРОГРАМА ГУРТКА «ШКОЛА ГРОМАДЯНСЬКОЇ МУЖНОСТІ»

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМИ

Програма гуртка «Школа громадянської мужності» розроблена для учнів 8-х класів закладів загальної середньої освіти і спрямована на розвиток громадянського самоствердження через дослідження історії життя випускників школи – захисників України.

Тип програми: авторська, дослідницько-проектна.

Термін реалізації: 1 рік (68 годин).

Режим занять: 2 години на тиждень.

Вік учнів: 13–14 років (8 клас).

Напрямок: туристсько-краєзнавчий з елементами військово-патріотичного виховання.

2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПРОГРАМИ

Програма розроблена відповідно до чинного законодавства України та нормативних документів:

- Закон України «Про освіту» (2017 р. зі змінами);
- Закон України «Про позашкільну освіту» (2000 р. зі змінами);
- Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р. зі змінами);
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (наказ МОН України від 16.06.2015 № 641);
- Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018);
- Державний стандарт базової середньої освіти (постанова КМУ від 30.09.2020 № 898);
- Стратегія національно-патріотичного виховання (Указ Президента України від 18.05.2019 № 286/2019);
- Типова освітня програма закладу позашкільної освіти (наказ МОН України від 01.06.2021 № 1372);
- Примірні вимоги до програми позашкільної освіти (Лист МОН України від 14.12.2021 № 1/11-2527).

Інноваційність програми полягає в поєднанні методів історичного краєзнавства, усної історії та меморіальної педагогіки для розвитку громадянського самоствердження через вивчення долі випускників-захисників України.

3. АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОГРАМИ

В умовах сучасних викликів, з якими стикається українське суспільство, особливого значення набуває виховання громадянської ідентичності та патріотизму молодого покоління. Відповідно до Концепції національно-патріотичного виховання (2015), пріоритетним завданням є «формування у молоді почуття любові до Батьківщини, відповідальності за її долю, готовності служити інтересам держави».

Громадянське самоствердження учнівської молоді формується не через абстрактні поняття, а через особистісне проживання цінностей мужності, честі, відданості Батьківщині. Концепція розвитку громадянської освіти (2018) наголошує на формуванні в учнів здатності до участі в житті держави та громади на засадах демократії та верховенства права.

Програма базується на принципі «історія поруч» – учні досліджують не віддалених персонажів підручника, а реальних людей, які навчались у тих самих класах, сиділи за тими самими партами. Це робить їхні долі особливо впливовими для формування ціннісних орієнтацій підлітків.

Дослідницький підхід дозволяє учням не просто знати про героїв, а стати співучасниками формування історичної пам'яті. Робота з усною історією, первинними джерелами, спілкування з

родинами та побратимами захисників формує дослідницьку компетентність, емпатію, критичне мислення та громадянську зрілість

4. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ГУРТКА

Мета: розвиток громадянського самоствердження учнів через дослідження життєвих доль випускників школи – захисників України, формування ціннісного ставлення до героїзму, патріотизму та громадянського обов'язку.

Завдання:

навчальні:

- навчити методам збирання та аналізу матеріалів усної історії;
- формувати навички роботи з першоджерелами, архівними документами, фото;
- розвинути вміння проводити інтерв'ю, транскрибувати та систематизувати дані;
- опанувати навички публічної презентації результатів дослідження.

розвивальні:

- розвинути критичне мислення, аналітичні та дослідницькі компетентності;
- формувати емпатію, здатність до рефлексії та усвідомленого сприйняття трагічного досвіду;
- розвивати уміння командної роботи та розподілу відповідальності.

виховні:

- формувати шанобливе ставлення до пам'яті захисників України;
- виховувати готовність до активної громадянської позиції;
- сприяти усвідомленню особистої відповідальності за збереження національної пам'яті.

Очікувані результати:

- документальні матеріали про випускників-захисників (біографічні нариси, транскрипти інтерв'ю);
- виставка або меморіальна експозиція для шкільної спільноти;
- архів зібраних матеріалів, переданий до шкільного музею чи бібліотеки;
- публічні презентації кожної дослідницької групи.

5. НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Таблиця 1 – Навчальний план гуртка «Школа громадянської мужності»

№	Назва розділу / теми	Усього год.	Теоретич.	Практич.
1	Вступ до усної історії та меморіальної роботи	10	4	6
1.1	Знайомство. Що таке усна історія?	2	1	1
1.2	Герої поруч: випускники нашої школи	2	1	1
1.3	Етика меморіальної роботи	2	2	–
1.4	Джерела інформації про людину	2	–	2
1.5	Планування дослідження	2	–	2
2	Методи збирання інформації	16	6	10
2.1	Мистецтво інтерв'ю	2	1	1
2.2	Підготовка до інтерв'ю	2	1	1
2.3	Робота з документами та архівами	2	1	1
2.4	Фотографія як історичне джерело	2	1	1
2.5	Робота з цифровими джерелами	2	1	1
2.6	Перші (пробні) інтерв'ю	2	–	2

2.7	Робота з родинами героїв	2	1	1
2.8	Проміжний аналіз	2	–	2
3	Дослідницька робота (практика)	20	2	18
3.1	«Польові» виїзди: інтерв'ю, збір матеріалів	10	–	10
3.2	Систематизація та транскрибування матеріалів	4	–	4
3.3	Рефлексія емоційного досвіду	2	2	–
3.4	Аналіз зібраних даних, узагальнення	4	–	4
4	Представлення результатів	16	4	12
4.1	Форми презентації дослідження	2	1	1
4.2	Створення біографічних текстів	4	1	3
4.3	Візуальне оформлення (стенди, постери, відео)	4	1	3
4.4	Підготовка виставки/експозиції	2	–	2
4.5	Репетиція публічних виступів	4	1	3
5	Презентація та рефлексія	6	–	6
5.1	Відкриття виставки. Презентація результатів	2	–	2
5.2	Рефлексія та оцінювання	2	–	2
5.3	Підсумкове заняття. Передача матеріалів до архіву	2	–	2
	УСЬОГО	68	16	52

6. ЗМІСТ ПРОГРАМИ ЗА РОЗДІЛАМИ І ТЕМАМИ

Розділ 1. Вступ до усної історії та меморіальної роботи (10 год.)

Тема 1.1. Знайомство. Що таке усна історія? (2 год.)

Знайомство учасників гуртка. Визначення поняття «усна історія», її місце серед наукових методів дослідження. Огляд українських та міжнародних проєктів усної історії. Обговорення: чому важливо фіксувати живу пам'ять? Перегляд відеоприкладів усноісторичних проєктів.

Практична робота: заповнення анкети учасника гуртка «Моя родинна пам'ять». Вправа «Людина-джерело»: учні записують 3–5 хвилин розповіді один одного.

Тема 1.2. Герої поруч: випускники нашої школи (2 год.)

Ознайомлення зі шкільним архівом, стендами, альбомами. Складання попереднього списку випускників-захисників на основі наявних матеріалів, публікацій у соцмережах, даних класних керівників та адміністрації. Визначення питань: що ми вже знаємо? Що хочемо дізнатися?

Практична робота: створення «карти дослідження» – схеми з іменами, датами, джерелами.

Тема 1.3. Етика меморіальної роботи (2 год.)

Особливості спілкування з родинами загиблих: травмочутливість, межі дозволеного. Що можна і чого не можна запитувати? Як підтримати співрозмовника під час розмови про втрату? Правила конфіденційності та отримання згоди на використання матеріалів. Робота з власними емоціями дослідника.

Теоретичний блок: лекція-діалог із запрошеним психологом або соціальним працівником (за можливості).

Тема 1.4. Джерела інформації про людину (2 год.)

Види джерел: офіційні документи, нагородні листи, особисті речі, фотографії, відеозаписи, сторінки в соціальних мережах, некрологи, спогади друзів та однокласників.

Практична робота: аналіз пакету різних джерел про одну вигадану особу – «детективна вправа»: що можна достовірно встановити, а що – лише припустити?

Тема 1.5. Планування дослідження (2 год.)

Структура дослідницького проекту. Розподіл учнів на дослідницькі групи (2–3 особи). Вибір кожною групою об'єкта дослідження – конкретного випускника. Складання індивідуальних планів роботи: цілі, джерела, терміни, відповідальності.

Практична робота: захист планів дослідження перед групою.

Розділ 2. Методи збирання інформації (16 год.)

Тема 2.1. Мистецтво інтерв'ю (2 год.)

Типи запитань: відкриті, закриті, уточнювальні, наративні. Структура інтерв'ю. Техніки активного слухання, «терапевтична пауза». Типові помилки інтерв'юера.

Практична робота: парний практикум – учні інтерв'юють один одного на тему «Найважливіша людина у твоєму житті». Перегляд та обговорення записів.

Тема 2.2. Підготовка до інтерв'ю (2 год.)

Складання питальника для конкретного співрозмовника (родичі, однокласники, вчителі). Технічна підготовка: записувальні пристрої, дозвіл на запис, правила зберігання. Як домовитися про зустріч? Що взяти із собою? Протокол підготовки.

Практична робота: рольова гра «Встановлення контакту»: симуляція першого телефонного дзвінка до родини героя.

Тема 2.3. Робота з документами та архівами (2 год.)

Що розкриває людину в документах: особова справа, характеристики, свідоцтво про закінчення школи, нагородні документи. Правила роботи зі шкільним архівом. Як скласти офіційний запит до державного архіву. Авторське право та права на пам'ять.

Практична робота: дослідження шкільного архіву – пошук інформації про обраних випускників.

Тема 2.4. Фотографія як історичне джерело (2 год.)

Аналіз фотографії: контекст, деталі, час. Як датувати та атрибутувати фото? Що говорить нам форма одягу, обстановка, підписи? Порівняльний аналіз фотографій різних періодів з життя однієї людини.

Практична робота: аналіз шкільних фотографій обраних випускників.

Тема 2.5. Робота з цифровими джерелами (2 год.)

Соціальні мережі як джерело: Facebook, Instagram, Telegram-канали, новинні сайти. Верифікація онлайн-інформації. Архівування веб-сторінок (Wayback Machine, скриншоти). Етика використання публічної інформації у приватних ситуаціях. Персональні дані та їх захист.

Практична робота: онлайн-розслідування за відкритими джерелами – кожна група збирає матеріали про свого випускника.

Тема 2.6. Перші (пробні) інтерв'ю (2 год.)

Проведення інтерв'ю з учителями школи, які пам'ятають обраних випускників, або з їхніми однокласниками. Це «безпечне» тренувальне середовище перед роботою з родинами.

Практична робота: запис та прослуховування інтерв'ю; спільний аналіз: що вийшло добре, що слід поліпшити.

Тема 2.7. Робота з родинами героїв (2 год.)

Встановлення контакту. Підготовка до першої зустрічі. Обговорення можливих труднощів: відмова від спілкування, сильне горе, суперечливі свідчення. Як отримати згоду на використання матеріалів? Юридичні та етичні аспекти.

Практична робота: підготовка до першого виїзду – репетиція першої зустрічі в рольовій грі.

Тема 2.8. Проміжний аналіз (2 год.)

Перегляд зібраних матеріалів кожною групою. Що вже маємо? Яких даних бракує? Коригування дослідницького плану. Обмін досвідом між групами.

Практична робота: кожна група готує 5-хвилинну усну звітність перед усіма учасниками гуртка.

Розділ 3. Дослідницька робота – виїзна практика (20 год.)

Тема 3.1. Виїзди: інтерв'ю, збір матеріалів (10 год., 5 занять × 2 год.)

Проведення інтерв'ю з родинами, друзями, побратимами. Збір фотографій, документів, особистих речей (за згодою). Відвідування місць, пов'язаних із героями (за можливості). Ведення дослідницьких щоденників після кожного виїзду.

Кожен виїзд завершується консультацією з керівником гуртка та груповою рефлексією (10–15 хв.).

Тема 3.2. Систематизація та транскрибування матеріалів (4 год.)

Транскрибування аудіо- та відеозаписів інтерв'ю. Систематизація фотографій (підписи, датування, атрибуція). Побудова хронологічної лінії життя героя. Цифрова обробка матеріалів: формати зберігання, резервні копії, іменування файлів.

Тема 3.3. Рефлексія емоційного досвіду (2 год.)

Групова рефлексія: що було найважчим у роботі? Як впливають на нас почуті розповіді? Техніки психологічного самозбереження. За потреби – запрошений шкільний психолог.

Дуже важливий блок, який не можна пропустити: учні можуть стикатися зі стресом, важким горем, власними переживаннями, пов'язаними з втратами у родині.

Тема 3.4. Аналіз зібраних даних, узагальнення (4 год.)

Порівняльний аналіз: що спільного в долях різних героїв? Які цінності їх об'єднують? Як школа вплинула на формування особистості? Побудова узагальнювальних висновків. Кожна група формулює «ключове відкриття» свого дослідження.

Розділ 4. Представлення результатів (16 год.)

Тема 4.1. Форми презентації дослідження (2 год.)

Огляд можливих форм: виставка, книга пам'яті, документальний мініфільм, буклет, шкільний сайт або сторінка в соцмережах, меморіальна дошка. Відповідність форми змісту: що підходить саме для цього дослідження? Вибір формату кожною групою.

Тема 4.2. Створення біографічних текстів (4 год.)

Структура біографічного нарису: дитинство і школа, риси характеру за спогадами, перехід до служби, зв'язки, пам'ять. Принципи написання: без героїзації-кліше, з опорою на конкретні деталі та цитати. Редагування: стиль, точність, узгодженість із родиною.

Практична робота: написання чернеток, взаємне рецензування, фінальна редакція тексту.

Тема 4.3. Візуальне оформлення (4 год.)

Створення фотоколлажів і стендів. Підготовка мультимедійних презентацій (PowerPoint/Canva). Монтаж відеоролику (за наявності матеріалу). Дизайн буклетів і постерів. Принципи: стриманість, гідність, відповідність меморіальному контексту.

Тема 4.4. Підготовка виставки / експозиції (2 год.)

Концепція виставки: логіка розміщення матеріалів, зонування простору, підписи. Технічне оформлення. Репетиція ведення екскурсії для класів.

Тема 4.5. Репетиція публічних виступів (4 год.)

Структура публічного виступу: вступ-гачок, основна розповідь, ключове послання. Робота з хвилюванням. Репетиції кожної групи. Взаємний зворотний зв'язок. Генеральна репетиція перед запрошеними (вчителі, члени учнівського самоврядування).

Розділ 5. Презентація та рефлексія (6 год.)

Тема 5.1. Відкриття виставки. Презентація результатів (2 год.)

Урочисте відкриття виставки для шкільної спільноти. Виступи дослідницьких груп. Екскурсії виставкою для учнів інших класів. Спілкування із запрошеними гостями: родинами героїв, ветеранами, педагогами.

Тема 5.2. Рефлексія та оцінювання (2 год.)

Групова рефлексія: що відкрили? Що здивувало? Що було найважчим і найціннішим? Самооцінка та взаємооцінка роботи учасників. Зворотний зв'язок від запрошених гостей. Анкетування учасників гуртка.

Тема 5.3. Підсумкове заняття. Передача матеріалів (2 год.)

Оформлення архівної папки з матеріалами для передачі до шкільного музею або бібліотеки. Обговорення ідей продовження проєкту наступного року. Урочисте завершення роботи гуртка: слово керівника, подяки, сертифікати учасників.

7. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ГУРТКА

7.1. Хто може вести цей гурток

Керівником гуртка може бути вчитель гуманітарного профілю (українська мова та література, історія, громадянська освіта), вихователь або педагог позашкільного навчального закладу, який:

- розуміє специфіку роботи з темою втрати;
- готовий до активної польової роботи поза стінами школи;
- має базову цифрову грамотність (робота зі смартфоном, аудіозаписом, редактором презентацій);
- готовий будувати відносини довіри між учнями та школою, з одного боку, та родинами захисників – з іншого.

Бажано, але необов'язково: досвід ведення шкільного музею, краєзнавчої чи пошукової роботи.

7.2. Психологічна підготовка керівника

Робота з темою загибелі людей – це серйозне емоційне навантаження. Перш ніж розпочати програму, керівнику рекомендується:

1. Пройти консультацію зі шкільним або іншим психологом щодо принципів травмотовливої педагогіки.
2. Підготувати для себе «протокол стресу»: що ви робите, якщо на занятті хтось із учнів або запрошений гість починає плакати чи переживає гострий емоційний стан?
3. Узгодити з адміністрацією школи алгоритм залучення психолога до занять (особливо до тем 1.3 та 3.3).
4. Чітко усвідомити власні межі: якщо ви самі зазнали втрат, пов'язаних із війною, – це може ускладнити ведення гуртка. Дбайте про себе так само, як про учнів.

7.3. Підготовча робота перед стартом програми

До першого заняття керівнику необхідно:

5. Скласти попередній список випускників школи – захисників України (загиблих та живих ветеранів) разом із адміністрацією, класними керівниками, представниками учнівського самоврядування та батьками.
6. З'ясувати, які родини готові до співпраці. Першими слід контактувати через адміністрацію або класного керівника, який знає родину.
7. Отримати дозвіл адміністрації школи на польові виїзди учнів у позаурочний час (наказ, інструктаж із безпеки, поінформовані згоди батьків).
8. Підготувати мінімальний технічний пакет: 2–3 смартфони з достатньою пам'яттю для запису, зарядні пристрої, навушники для транскрибування.
9. Ознайомитися з базовими принципами усної історичної роботи (рекомендована книжка: Алессандро Портеллі «Батлс оф Валле Джулія», а також матеріали Українського інституту національної пам'яті).

7.4. Особливості роботи з учнями 8-го класу

Підлітки 13–14 років мають специфічні психологічні особливості, які слід враховувати в роботі гуртка:

- Потреба у значущій ролі: давайте учням реальну відповідальність, не «гру в дослідників», а справжнє дослідження з реальним результатом.

- Чутливість до несправедливості та лицемірства: не ідеалізуйте героїв надмірно, дозволяйте учням бачити живих людей з їхніми суперечностями.
- Схильність до групової динаміки: уважно стежте за атмосферою в дослідницьких групах, вирішуйте конфлікти одразу.
- Ризик емоційного перевантаження: не форсуйте темп, плануйте обов'язкові паузи для рефлексії після кожного польового виїзду.
- Цифрова активність: залучайте природний інтерес підлітків до соцмереж як інструменту дослідження, але навчайте критичному ставленню до онлайн-інформації.

7.5. Робота з родинами захисників

Це найвідповідальніший аспект програми. Ключові правила:

- Перший контакт – завжди через дорослого посередника (вчитель, адміністратор), не через учнів безпосередньо.
- Обов'язкова письмова згода родини на участь у проєкті та на використання матеріалів.
- Перед публікацією будь-яких матеріалів – обов'язкове погодження з родиною.
- Якщо родина відмовляється від участі – це її право, і воно має бути поважане беззаперечно.
- Після завершення проєкту – передайте родині копію всіх зібраних матеріалів як подяку.
- Не допускайте розмов учнів із родинами без керівника або іншого дорослого супроводжуючого.

7.6. Адаптація програми

Програма є рамковою. Керівник гуртка може і повинен адаптувати її до умов конкретної школи:

- Якщо у школі вже є список загиблих випускників і встановлені зв'язки з родинами – можна скоротити вступний розділ і перейти до польової роботи раніше.
- Якщо серед випускників є живі ветерани, готові до спілкування, – це чудова можливість для прямих зустрічей-діалогів замість (або на додаток до) інтерв'ю з родинами.
- Якщо школа невелика і випускників-захисників небагато – можна розширити географію дослідження до рівня мікрорайону чи громади.
- Кількість учасників гуртка: оптимально 12–18 осіб (4–6 дослідницьких груп по 2–3 особи). При меншій кількості можна збільшити глибину кожного дослідження, при більшій – розбити на підгрупи.

7.7. Оцінювання в гуртку

Програма не передбачає традиційного бального оцінювання. Рекомендується портфоліо-оцінювання:

- дослідницький щоденник учасника (ведеться протягом усього року);
- самооцінка на проміжному аналізі (тема 2.8) та підсумковій рефлексії (тема 5.2);
- якість і змістовність фінального продукту (текст, виставка, презентація);
- участь у груповій роботі та публічних виступах.

На завершення року рекомендується вручення сертифікатів учасника гуртка та письмова подяка від адміністрації школи.

7.8. Матеріально-технічне забезпечення

Мінімально необхідне:

- смартфони або диктофони для запису (достатньо 2–3 пристроїв на весь гурток);
- комп'ютер із доступом до Інтернету для обробки матеріалів;
- принтер для друку матеріалів виставки;
- стенди або планшети для оформлення виставки (можна виготовити самостійно);
- паперові блокноти та ручки для дослідницьких щоденників.

Бажано додатково:

- фотоапарат або штатив для смартфона;
- програма для монтажу відео (CapCut, DaVinci Resolve – безкоштовні версії);

- сканер для оцифрування документів та фотографій.

Більшість матеріалів може бути виконана безоплатно за допомогою мобільних пристроїв учнів та загальнодоступних онлайн-інструментів (Canva, Google Docs, Google Slides).

7.9. Рекомендована підготовча література для керівника

- Матеріали Українського інституту національної пам'яті (uinp.gov.ua): методичні рекомендації з патріотичного виховання;
- Проєкт «Бабель: Голоси» та інші українські усноісторичні ресурси як приклади кращих практик;
- Г. Тимошко. Управлінська культура керівника навчального закладу. – К., 2014;
- К. Журба. Виховання громадянської відповідальності старших підлітків;
- О. Пометун. Методика навчання громадянської освіти.

8. МОНІТОРИНГ ТА КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ

Ефективність програми оцінюється за трьома рівнями:

Рівень 1. Освітній результат учнів

Критерії оцінювання на початку та наприкінці навчального року (порівняльна діагностика):

- обізнаність з іменами та долями захисників школи;
- рівень сформованості дослідницьких компетентностей (робота з джерелами, інтерв'ю, аналіз даних);
- ступінь ідентифікації з громадянськими цінностями (анкетування на основі компонентів громадянського самоствердження);
- якість і самостійність публічних виступів та створених текстів.

Рівень 2. Результат

- кількість задокументованих доль (мінімум – 4, оптимально – 6–8);
- наявність і якість виставкових матеріалів;
- сформований архів, переданий до музею / бібліотеки;
- резонанс у шкільній спільноті (відгуки, кількість відвідувачів виставки).

Рівень 3. Вплив на шкільну культуру

- чи з'явилися нові меморіальні практики в школі після реалізації програми?
- чи продовжується проєкт наступного навчального року?
- чи встановлено сталі контакти з родинами захисників?

Керівник гуртка фіксує спостереження в педагогічному щоденнику. Підсумкова звітність подається адміністрації школи та може бути використана для узагальнення педагогічного досвіду.

9. ПЕРЕЛІК РЕКОМЕНДОВАНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ УЧНІВ

- Проєкт «Книга пам'яті» Українського інституту національної пам'яті (memory.gov.ua);
- «Бабель: Голоси» – онлайн-архів усних свідчень (babel.ua);
- Меморіал «Стіна пам'яті» (iremember.org.ua);
- Національний музей історії України у Другій світовій війні – онлайн-ресурси;
- Документальні серіали «Люди» (hromadske.ua) та «Точка неповернення»;
- Шкільний музей / краєзнавчий куточок (якщо є);
- Місцевий державний архів та архів районного/міського відділу освіти.

Програма гуртка «Школа громадянської мужності» є авторською розробкою і може застосовуватися закладами загальної середньої освіти України з обов'язковим посиланням на джерело та адаптацією до місцевого контексту.

ПОЛОЖЕННЯ
про Всеукраїнську освітню дидактичну гру
«ОРБІТА ГРОМАДЯНСЬКОСТІ»
(навчальний рік 2025/2026)
для учнівської молоді закладів загальної середньої освіти України
та українських шкіл за кордоном

I. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1.1. Всеукраїнська освітня гра «Орбіта громадянськості» (далі — Гра) є командним інтелектуально-творчим змаганням для учнівської молоді закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), що проводиться з метою розвитку громадянського самоствердження учнівської через безпосереднє залучення до командної дослідницько-творчої і суспільно корисної діяльності.

1.2. Гра розроблена в межах дисертаційного дослідження «Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти» (Кузів О. О., ДЗВО «УМО» НАПН України) і є практичним інструментом реалізації партисипативної моделі управління виховним процесом.

1.3. Засновником і організатором Гри є ЗЗСО I–III ступенів № 36 ім. С. П. Корольова міста Києва

1.4. У навчальному році 2025/2026 Гра проводиться у листопаді 2025 року у рамках Всеукраїнського освітньо - наукового форуму «Орбіта громадянського становлення: школа як простір наукового пошуку, національної ідентичності та лідерства» на базі ЗЗСО № 36.

1.5. Формат проведення: гібридний — команда-господар бере участь очно; решта команд — в онлайн-форматі через Zoom / Google Meet з відображенням усіх учасників на екранах зали. Права та умови для очних і онлайн-команд є рівноцінними.

II. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ГРИ

2.1. Мета Гри: сприяти розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді через командну дослідницьку, творчу і суспільно корисну діяльність в ігровому форматі.

2.2. Завдання Гри:

1. сформувати та поглибити знання учнів про символи, цінності, героїв і перспективи України;

2. розвинути емоційно-ціннісне ставлення до власної громадянської ідентичності;

3. активізувати діяльнісний та рефлексивний компоненти громадянського самоствердження;

4. розвинути навички командної роботи, критичного мислення, медіаграмотності та публічної комунікації;

5. об'єднати учнів шкіл різних регіонів України та українських шкіл за кордоном навколо спільних цінностей.

III. УЧАСНИКИ

3.1. До участі запрошуються команди учнів 6–9 класів ЗЗСО України та українських шкіл за кордоном.

3.2. Склад команди: 6 осіб + 1 педагог-куратор. Від одного закладу може бути зареєстровано не більше двох команд.

3.3. Участь у Грі є добровільною та безкоштовною.

3.4. Реєстрація команд здійснюється через Google-форму за посиланням, що публікується на сайті школи та у соціальних мережах. Завершення реєстрації — за 7 днів до Гри.

IV. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ГРИ

4.1. Гра складається з п'яти тематичних місій та фінального раунду «Орбіта єдності».

4.2. Кожна місія перевіряє знання, цінності, творчі та практичні компетентності учасників у відповідній тематичній сфері.

Місії Гри:

- Місія 1. «Я — Громадянин» — громадянська ідентичність, права та обов'язки;
- Місія 2. «Герої серед нас» — герої України, Захисники, увічнення пам'яті;
- Місія 3. «Кейс громадянина» — аналіз реальних суспільних ситуацій, прийняття рішень;
- Місія 4. «МедіаЩИТ» — медіаграмотність, критичне мислення, протидія маніпуляціям;
- Місія 5. «Лист у 2035» — рефлексія, бачення майбутнього України, особиста громадянська позиція;
- Фінал «Орбіта єдності» — командний соціальний міні-проект.

V. СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ

5.1. За кожен місію команда може отримати від 0 до 10 балів відповідно до критеріїв, визначених у Завданнях для місій.

5.2. Фінальний раунд оцінюється за окремими критеріями (актуальність, реалістичність, командна взаємодія, презентація) — від 0 до 20 балів.

5.3. Максимальна сума балів за Гру: 70 балів (50 за місії + 20 за фінал).

5.4. Оцінювання здійснює журі у складі 3–5 осіб: науковці, педагоги, представники громадянського суспільства.

5.5. Результати оголошуються у день проведення Гри. Апеляції приймаються протягом 30 хвилин після оголошення результатів.

VI. НАГОРОДЖЕННЯ

6.1. Команди, які посіли 1–3 місця, нагороджуються дипломами I, II, III ступенів та цінними подарунками.

6.2. Усі учасники Гри отримують електронні сертифікати учасника.

6.3. Педагоги-куратори команд-переможців нагороджуються подяками.

6.4. За рішенням журі можуть присуджуватися спеціальні номінації: «Найкращий капітан», «Найкреативніша команда», «Найкращий медіааналіз», «Найкращий лист у майбутнє».

VII. ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

7.1. Для проведення Гри створюється організаційний комітет у складі: директора школи (голова), заступників директора, педагогів-організаторів, вчителів-предметників та представників учнівського самоврядування.

7.2. Оргкомітет забезпечує: підготовку завдань, технічний супровід гібридного формату, роботу журі, нагородження та інформаційне висвітлення Гри.

7.3. Контактна особа: директор ЗЗСО № 36 Кузів Оксана Орестівна. E-mail: sch36kyiv@ukr.net

VIII. ФІНАНСУВАННЯ

8.1. Участь у Грі є безкоштовною для всіх команд.

8.2. Фінансування організаційних витрат здійснюється за рахунок коштів школи, благодійних внесків та спонсорської підтримки.

IX. ПРИКІНЦЕВІ ПОЛОЖЕННЯ

9.1. Положення набирає чинності з моменту його затвердження директором школи.

9.2. Зміни та доповнення до Положення вносяться за рішенням оргкомітету та затверджуються директором школи.

9.3. Питання, не врегульовані цим Положенням, вирішуються оргкомітетом відповідно до чинного законодавства України та внутрішніх документів закладу.

СЦЕНАРІЙ ПРОВЕДЕННЯ

Всеукраїнської освітньої гри «Орбіта громадянськості»

листопад 2025 року, Школа I–III ступенів № 36 ім. С. П. Корольова міста Київ (гібридний формат: очно + Zoom/Google Meet)

Час	Подія
08:30–09:00	Реєстрація команд, технічна перевірка з'єднання (онлайн-команди), розміщення учасників у залі
09:00–09:15	Урочисте відкриття. Вітальне слово директора школи. Представлення журі. Ознайомлення з правилами
09:15–09:45	Місія 1. «Я — Громадянин» (Kahoot-вікторина — 20 запитань, 30 с на відповідь)
09:45–10:15	Місія 2. «Герої серед нас» (усне завдання — розповідь про героя + запитання журі)
10:15–10:30	Технічна пауза. Оголошення проміжних результатів
10:30–11:10	Місія 3. «Кейс громадянина» (письмовий аналіз кейсу — 30 хв + 10 хв презентація)
11:10–11:50	Місія 4. «МедіаЩИТ» (аналіз медіаматеріалу — завдання на картці, 30 хв + 10 хв оцінювання)
11:50–12:20	Місія 5. «Лист у 2035» (колективний творчий лист — 20 хв + зачитування + 10 хв оцінювання)
12:20–12:50	Фінал «Орбіта єдності» — презентація командного міні-проєкту (по 5 хв на команду)
12:50–13:00	Підбиття підсумків, нагородження, спільне фото. Закриття Гри

СЦЕНАРНИЙ ПЛАН (репліки ведучого)

Відкриття (09:00):

«Доброго ранку, шановні учасники, педагоги, члени журі! Сьогодні наша школа — стартовий майданчик для запуску нової орбіти. Орбіти громадянськості! П'ять місій. Одна мета — стати справжніми громадянами своєї країни. Україна чекає на кожного з вас — активних, мислячих, відповідальних. Хай ваша орбіта буде яскравою! Оголошую гру відкритою!»

Перед кожною місією ведучий:

Оголошує назву та тему місії, коротко пояснює правила, переконується, що онлайн-команди готові (отримує підтвердження від кожної команди у чаті Zoom).

Між місіями:

Підбадьорює учасників, оголошує проміжний рейтинг, залучає глядачів до міні-активностей (30 с питання для зали).

Закриття (12:50):

«Ваші орбіти злились в єдину — орбіту українського громадянства! Кожен, хто брав участь сьогодні, вже переміг — переміг свою пасивність, свою невпевненість. Ви — майбутнє України. Дякуємо всім учасникам, педагогам-кураторам, членам журі! До наступних стартів!»

ЧЕКЛІСТ ОРГАНІЗАТОРА

- Перевірити роботу Zoom-кімнати за 1 год до початку; розіслати посилання командам
- Підготувати Kahoot-сесію (Місія 1): ввімкнути Game PIN, перевірити запитання
- Роздрукувати кейси (Місія 3) для очної команди; PDF-версія — в Zoom-чаті для онлайн
- Підготувати медіаматеріали для МедіаЩИТу (скріншоти / посилання)
- Забезпечити папір та ручки для «Листа у 2035»
- Підготувати зведену таблицю балів (Google Sheets — проєкція на екран)

- Сертифікати та дипломи — роздрукувати/підписати заздалегідь
- Призначити технічного асистента для підтримки онлайн-учасників

ЗАВДАННЯ ДЛЯ МІСІЙ

Всеукраїнська освітня гра «Орбіта громадянськості»

Навчальний рік 2025/2026

МІСІЯ 1. «Я — ГРОМАДЯНИН»

Формат: Kahoot-вікторина | 20 запитань | 30 секунд на відповідь | Мах: 10 балів

Тематичні блоки вікторини:

- Блок А (Конституція та права, 5 запитань): символіка України; права та обов'язки громадянина; органи державної влади; вибори та демократія
- Блок Б (Місцеве самоврядування, 5 запитань): громадські організації; участь молоді у місцевих справах; механізми подачі петицій; волонтерство
- Блок В (Україна у світі, 5 запитань): міжнародні організації, членом яких є Україна; євроінтеграція; права людини (ООН, ЄСПЛ)
- Блок Г (Сучасна Україна, 5 запитань): реформи; захисники України; відновлення країни; цифрове громадянство)

Приклади запитань:

1. Яка стаття Конституції України проголошує Україну суверенною і незалежною державою? (А) 1; (Б) 2; (В) 5; (Г) 17. — Відповідь: А
2. Хто є Верховним Головнокомандувачем Збройних Сил України? (А) Голова ВРУ; (Б) Президент; (В) Прем'єр-міністр; (Г) Міністр оборони. — Відповідь: Б
3. До якої організації Україна подала заявку на вступ у 2022 р.? (А) НАТО; (Б) ОДКБ; (В) ЄС; (Г) ШОС. — Відповідь: В

Нарахування балів: 0–12 правильних = 3 б; 13–15 = 6 б; 16–18 = 8 б; 19–20 = 10 б.

МІСІЯ 2. «ПАМ'ЯТЬ І СЛАВА»

Формат: усна розповідь | 3 хв + запитання журі | Мах: 10 балів

Завдання:

Команда представляє розповідь про героя України (захисника, волонтера, видатного громадянина), якого вони обрали заздалегідь під час підготовки. Розповідь має включати:

6. Ім'я, коротку біографію та внесок особи в українську справу;
7. Конкретний вчинок або подію, яка підтверджує громадянську мужність;
8. Особисте ставлення команди та зв'язок із сучасністю;
9. Відповіді на 2 запитання журі.

Критерії оцінювання:

Змістовність і точність фактів — до 3 балів; Емоційна переконливість і патріотичний дух — до 3 балів; Якість відповідей на запитання журі — до 2 балів; Командна злагодженість, культура мовлення — до 2 балів.

МІСІЯ 3. «КЕЙС ГРОМАДЯНИНА»

Формат: письмовий аналіз 30 хв + усна презентація 5 хв | Мах: 10 балів

Команда отримує один із трьох кейсів (за жеребкуванням).

Кейс А. «Зупинка у занепаді»

Ситуація: Мешканці мікрорайону скаржаться, що зупинка громадського транспорту у аварійному стані — немає навісу, розбите тротуарне покриття. Двічі зверталися до міської ради — відповіді немає. Серед мешканців є пенсіонери та батьки з дітьми.

Завдання: (1) Визначте проблему та зацікавлені сторони. (2) Запропонуйте три конкретних кроки для вирішення проблеми через законні механізми участі громадян. (3) Передбачте можливі перешкоди та способи їх подолання. (4) Яка роль учнівської молоді у вирішенні таких ситуацій?

Кейс Б. «Фейк у стрічці»

Ситуація: У шкільному чаті батьки масово поширюють допис про нібито «небезпечне харчування» у шкільній їдальні з посиланням на анонімний Telegram-канал. Частина батьків вимагає «закрити їдальню». Директор впевнений, що інформація неправдива.

Завдання: (1) Як відрізнити достовірну інформацію від маніпуляції? (2) Які кроки має зробити директор школи? (3) Яку роль відіграє медіаграмотність у цій ситуації? (4) Запропонуйте алгоритм дій учнівського активу.

Кейс В. «Молодь вирішує»

Ситуація: Рада молодіжного самоврядування школи запропонувала встановити меморіальну дошку випускнику-захиснику, який загинув у 2023 р. Частина батьківського комітету виступила проти, побоюючись «травматизації дітей». Директор вагається.

Завдання: (1) Визначте цінності, що лежать в основі кожної позиції. (2) Як провести обговорення в школі так, щоб почути всіх? (3) Яке рішення ви б запропонували і чому? (4) Як пов'язати вшанування пам'яті із громадянським вихованням?

Критерії оцінювання:

Глибина аналізу проблеми – до 3 балів; Реалістичність та обґрунтованість пропозицій – до 3 балів; Якість усної презентації та відповідей – до 2 балів; Командна взаємодія — до 2 балів.

МІСІЯ 4. «МЕДІАЩИТ»

Формат: письмовий аналіз 30 хв + оцінювальна картка | Мах: 10 балів

Команда отримує медіаматеріал (скріншот публікації або опис відеосюжету) і заповнює оцінювальну картку МедіаЩИТ.

Оцінювальна картка МедіаЩИТ:

10. Джерело: Хто автор? Чи вказане авторство? Рейтинг достовірності джерела (1–5).
11. Факт чи думка: Вкажіть 2 факти та 2 оціночних судження у тексті.
12. Маніпулятивні техніки: Визначте наявність (так/ні) і наведіть приклад: емоційне залякування; узагальнення; апеляція до авторитету; дезінформація.
13. Перевірка фактів: Які твердження потребують перевірки? Які ресурси використаєте (StopFake, VoxCheck, Detector Media тощо)?
14. Висновок: Чи є матеріал достовірним? Чи варто його поширювати? Обґрунтуйте.

Критерії оцінювання:

Повнота заповнення картки – до 4 балів; Точність визначення маніпуляцій – до 3 балів; Обґрунтованість висновку – до 3 балів.

МІСІЯ 5. «ЛИСТ У 2035»

Формат: колективний творчий лист | 20 хв написання + зачитування | Мах: 10 балів

Завдання:

Команда пише колективний лист від свого імені — своїм однолітками у 2035 році. Лист має відображати бачення команди щодо майбутнього України та особисту громадянську позицію кожного.

Обов'язкові елементи листа:

15. Вітання та коротке представлення команди і часу написання (2025 рік).
16. Три речі, якими ви пишаєтесь в Україні 2025 р.
17. Три мрії про Україну 2035 р. (конкретні, реалістичні).
18. Особистий внесок кожного члена команди: «Я, [ім'я], у 2035 р. буду...»
19. Звернення-заклик до майбутніх громадян.

Критерії оцінювання:

Наявність усіх обов'язкових елементів – до 3 балів; Глибина рефлексії та щирість – до 3 балів; Образність, емоційна виразність мови — до 2 балів; Командна злагодженість (усі члени внесли вклад) – до 2 балів.

ФІНАЛ «ОРБІТА ЄДНОСТІ»

Командний соціальний міні-проект | 5 хв презентація | Мах: 20 балів

Завдання (готується заздалегідь, у рамках реєстраційного етапу):

Кожна команда розробляє та презентує реальний соціальний міні-проект для свого закладу, громади або міста. Проект має бути здійсненим силами учнівської команди протягом 1 місяця.

Структура презентації (5 хв):

20. Назва і слоган проекту (30 с).
21. Проблема і цільова аудиторія (30 с).
22. Конкретні кроки та ресурси (1 хв).
23. Очікуваний результат та індикатори успіху (1 хв).
24. Відповіді на запитання журі (2 хв).

Критерії оцінювання:

Актуальність і суспільна значущість проблеми – до 5 балів; Реалістичність і конкретність кроків – до 5 балів; Командна взаємодія і розподіл ролей – до 4 балів; Якість презентації та відповіді на запитання — до 4 балів; Оригінальність та творчий підхід — до 2 балів.

Бажаємо всім учасникам яскравої орбіти громадянськості!

ЗЗСО № 36 імені С. П. Корольова міста Києва

м. Київ, 2025

ПРОЄКТИ

зустрічей учнівської молоді з ветеранами
«ВАРТОВІ УКРАЇНИ» та «СИРІУС»

*Авторська розробка в межах дисертаційного дослідження
 «Управління розвитком громадянського самоствердження
 учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти»*

Кузів Оксана Орестівна

директор школи І-ІІІ ступенів № 36 ім. С. П. Корольова міста Києва
 аспірантка ДЗВО «УМО» НАПН України

ПАСПОРТ ПРОЄКТУ

Параметр	Зміст
Назва проєкту	«Вартові України»
Тип	Авторська педагогічна розробка (елемент формульовального етапу експерименту)
Мета	Розвиток громадянського самоствердження учнівської молоді через живе діалогічне спілкування з учасниками бойових дій
Цільова аудиторія	Учні 8–9 класів закладів загальної середньої освіти (основна цільова група); учні 6–7 класів (факультативно)
Формат	Серія зустрічей-діалогів (не менше 4 на навчальний рік); очний / гібридний
База проведення	Заклад загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів № 36 ім. С. П. Корольова, м. Київ; за потреби — інші заклади мережі
Навчальний рік	2024/2025 — 2025/2026 (формульовальний етап)
Науковий керівник	ДЗВО «УМО» НАПН України
Відповідальний	Кузів О. О., директор школи
Контакт	sch36kyiv@ukr.net

І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУ**1.1. Теоретичне обґрунтування**

Проєкт «Вартові України» є складовою структурно-функціональної моделі партисипативного управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді. В основу покладено принцип живого громадянського досвіду: громадянське самоствердження формується не лише через знання, а насамперед через емоційно значущий контакт із носіями громадянської мужності та ідентичності.

Теоретичну основу проєкту становлять: концепція громадянської освіти через участь; теорія соціального навчання; підхід до формування національної ідентичності через наративний досвід; вітчизняні дослідження громадянського виховання).

Зустріч з ветераном є унікальним виховним середовищем, де учень отримує досвід «громадянського свідчення» — прямого зіткнення з живою громадянською позицією. Відповідно до моделі Бронфенбреннера, такий досвід формує мезосистемний зв'язок між школою, сім'єю та суспільством, що є ключовою умовою сталого громадянського самоствердження.

1.2. Місце у структурі дисертаційного дослідження

У структурі дисертаційного дослідження проєкт «Вартові України» функціонує як:

- практичний інструмент реалізації діяльнісного компонента громадянського самоствердження (поряд з грою «Орбіта громадянськості» та програмою галузевого гуртка «Школа громадянської мужності»);

- джерело якісних даних формувального етапу (фіксовані рефлексії учнів, спостереження, анкетування після зустрічей);
- елемент системи партисипативного управління: директор ініціює, координує та документує процес залучення громади до виховного простору школи.

II. МЕТА, ЗАВДАННЯ, ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

2.1. Мета проєкту

Сприяти розвитку громадянського самоствердження учнівської молоді через організацію систематичних зустрічей-діалогів із захисниками України, формуючи в учнів ціннісно-смыслову основу громадянської ідентичності, досвід рефлексії та готовність до відповідальної громадянської дії.

2.2. Завдання проєкту

1. Забезпечити регулярний живий контакт учнів з носіями громадянського досвіду – ветеранами, учасниками бойових дій, волонтерами, родинами Героїв.
2. Розвинути когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти громадянського самоствердження через підготовку, проведення та рефлексію зустрічей.
3. Активізувати учнівське самоврядування як суб'єкта організації зустрічей (партисипативний принцип).
4. Збагатити зміст виховної роботи школи документованим живим свідченням захисників України.
5. Сформувати банк відеоматеріалів та письмових рефлексій як ресурс громадянської освіти школи.
6. Отримати масив якісних даних для дисертаційного дослідження (протоколи спостережень, рефлексивні анкети, фото/відеофіксація).

2.3. Очікувані результати

Тип результату	Показники
Кількісні	• Проведено не менше 4 зустрічей на рік • Охоплено не менше 80% учнів 8–9 класів • Зібрано не менше 120 рефлексивних анкет • Сформовано відеоархів не менше 4 записів
Якісні	• Підвищення показників діяльнісного та ціннісного компонентів громадянського самоствердження (за діагностикою) • Зростання рівня громадянської ідентифікації учнів • Активізація волонтерської активності у класах
Науково-методичні	• Опрацьований матеріал для підрозділів 2.3 та 3.3 дисертації • Авторська методика «зустріч-діалог» як елемент моделі управління • Рекомендації для педагогів та директорів закладів загальної середньої освіти

III. СТРУКТУРА ТА ФОРМАТИ ЗУСТРІЧЕЙ

3.1. Типологія зустрічей

3.1. Типологія зустрічей

Тип	Назва	Зміст	Тривалість	Аудиторія
Тип А	«Жива розповідь»	Ветеран розповідає про свій бойовий шлях, відповідає на запитання. Учні слухають, занотовують, запитують	45–60 хв	8–9 кл.

Тип Б	«Діалог-дискусія»	Структурована бесіда: ветеран + учні + модератор (вчитель/учень). Темі: мужність, страх, обов'язок, майбутнє	60–90 хв	9 кл.
Тип В	«Урок від захисника»	Ветеран проводить тематичний захід спільно з вчителем (урок мужності, урок-пам'ять, урок-присяга)	45 хв	6–8 кл.
Тип Г	«Родинна пам'ять»	Зустріч з родиною Героя (дружина, батьки, діти). Збереження пам'яті, листи, фото, артефакти	45–60 хв	9 кл.
Тип Д	«Волонтерська орбіта»	Зустріч з волонтерами, які підтримують захисників. Практичний блок: учні долучаються до конкретної акції	90 хв	6–8 кл.

3.2. Алгоритм підготовки та проведення зустрічі

Етап 1. Підготовчий (за 2–3 тижні до зустрічі)

- Визначення типу зустрічі та теми у координації з педагогічним колективом і учнівським самоврядуванням.
- Пошук та запрошення гостя (через ветеранські організації, батьківську мережу, ГО, Міноборони).
- Підготовчий урок / класна година: учні вивчають тематичний контекст, готують запитання.
- Організаційна нарада: ролі учасників, технічне забезпечення, фото/відео (за згодою гостя).
- Підготовка рефлексивних анкет та протоколу спостереження (для дисертаційних даних).

Етап 2. Проведення зустрічі

- Ритуал відкриття: хвилина мовчання або виконання Гімну (на розсуд учасників).
- Вступне слово ведучого (учень з самоврядування): представлення гостя, контекст зустрічі.
- Розповідь / лекція гостя (20–30 хв).
- Діалог: заздалегідь підготовлені запитання учнів (10–15 хв), вільні запитання (5–10 хв).
- Символічний жест: подяка від учнів (лист, малюнок, вірш, виступ учнівського ансамблю).
- Спільне фото (за згодою гостя). Оголошення подальших кроків (волонтерська акція тощо).

Етап 3. Рефлексивний (одразу після зустрічі та через 2 тижні)

- Заповнення рефлексивної анкети учасниками (безпосередньо після зустрічі, 5–10 хв).
- Рефлексивне коло у класі (наступного дня): 3 запитання — що вразило, що змінилось, що зроблю.
- Письмовий відгук або есе (за бажанням; кращі — до шкільної газети або сайту).
- Занесення даних до зведеного журналу проєкту (координатором).
- Повторна анкета через 2 тижні: перевірка стійкості змін у ціннісних орієнтаціях.

**ПАСПОРТ ПРОЄКТУ
IV. ПЛАН ЗУСТРІЧЕЙ НА 2025/2026 н. р.**

№	Орієнтовна дата	Тип зустрічі	Зміст	Прив'язка / контекст
№1	Жовтень 2025	Тип А «Зустріч з легендою»	Зустріч з ветераном — учасником оборони Маріуполя або захисту Київщини 2022 р.	День захисників і захисниць (1 жовтня)
№2	Грудень 2025	Тип В «Урок від захисника»	Урок мужності: захисник + класний керівник 9 кл. Тема: «Вибір, який змінює»	Завершення семестру. Формування ціннісного компонента громадянського самоствердження
№3	Лютий 2026	Тип Г «Родинна пам'ять»	Зустріч з родиною Героя — випускника школи № 36. Вшанування пам'яті	День героїчної пам'яті. Зв'язок з музеєм Корольова
№4	Квітень 2026	Тип Б «Діалог-дискусія»	Дискусія «Що значить бути громадянином на війні?». Ветеран + учні 10–11 кл. + запрошені	Форум «Школа майбутнього»
№5*	Травень 2026	Тип Д «Волонтерська орбіта»	Зустріч-акція з волонтерами. Практичний блок: плетіння сіток, збір, лист захиснику	День перемоги над нацизмом. Учні є активними учасниками

*Зустріч № 5 проводиться за наявності організаційних умов; за потреби переноситься або замінюється на зустріч типу А.

V. ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДІАГНОСТИКИ ТА ЗБОРУ ДАНИХ

5.1. Рефлексивна анкета учасника зустрічі

Анкета заповнюється одразу після зустрічі (анонімно). Час заповнення: 7–10 хв.

№	Запитання	Формат відповіді
№1	Що тебе найбільше вразило у сьогоднішній зустрічі?	Відкрита відповідь
№2	Чи змінилось щось у твоєму розумінні слова «громадянин» після цієї зустрічі?	Так / Ні / Не знаю + 1–2 речення
№3	Назви одну якість, яку ти хочеш виховати в собі після почутого	Відкрита відповідь
№4	Чи готовий/готова ти до конкретної дії (волонтерство, підтримка, участь)? Яка саме?	Відкрита відповідь
№5	Оціни зустріч за шкалою від 1 до 5 (1 — не корисно, 5 — дуже важливо для мене)	Числова шкала
№6	Що б ти сказав/сказала ветерану, якби мав/мала ще хвилину?	Відкрита відповідь

5.2. Протокол педагогічного спостереження

Заповнює класний керівник або дослідник безпосередньо під час зустрічі.

Дата та тип зустрічі	
Клас / кількість учасників	
Рівень залученості (активні запитання, мовчання, відволікання)	Оцінка: 1–5
Емоційні прояви (сльози, сміх, аплодисменти, мовчання)	Опис
Запитання, що найбільше вразили ведучого/спостерігача	Перелік 3–5
Ознаки зміни установок (у словах, міміці, поведінці)	Якісний опис
Загальне враження від зустрічі	Вільний коментар

VI. ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

6.1. Ролі учасників

Учасник	Функції та відповідальність
Директор школи (Кузів О. О.)	- Ініціює та затверджує план зустрічей - Встановлює контакти з ветеранськими організаціями - Забезпечує умови та безпеку - Здійснює наукове документування (дисертація)
Заст. директора з НВР	- Координує підготовку зустрічей - Взаємодія з класними керівниками - Організаційно-технічне забезпечення
Класні керівники	- Проводять підготовчі заняття - Організують учнів - Заповнюють протокол спостереження - Проводять рефлексивне коло
Учнівське самоврядування	- Ведучий/ведуча зустрічі (учень 9 кл.) - Підготовка запитань від класів - Організація символічного жесту подяки - Публікація у шкільних соцмережах
Запрошений гість (ветеран)	- Надає згоду на участь і фіксацію - Знайомиться з форматом заздалегідь - Отримує подяку від школи

6.2. Безпека та етика

Участь ветерана є добровільною; підписується форма згоди на фото/відео.

Ветеран попередньо інформується про вік і контекст аудиторії; забороняється детальний опис насилля перед учнями 6–8 кл.

Після зустрічі в класах, де є діти з родин загиблих захисників, обов'язкова психолого-педагогічна підтримка.

Усі матеріали зустрічей публікуються виключно після узгодження з гостем.

Анкети учнів є анонімними; обробляються лише у зведеному вигляді.

6.3. Партнери та ресурси

Ресурс	Зміст
Партнери	Ветеранські організації, Міноборони, ГО «Сила в єдності», ОСББ, батьківська спільнота
Фінансування	Кошти школи (організаційні витрати); благодійна підтримка батьківського комітету; грантові можливості
Технічне забезпечення	Актова зала / мультимедійна аудиторія; ноутбук, проєктор, мікрофон; Zoom (гібридний варіант)
Інформаційна підтримка	Сайт школи, Instagram, Telegram-канал; відеозаписи — до шкільного YouTube-архіву (за згодою гостей)

VII. ЗВ'ЯЗОК З ДИСЕРТАЦІЙНИМ ДОСЛІДЖЕННЯМ

7.1. Функція у структурі моделі

Проєкт «Вартові України» є одним із трьох практичних інструментів структурно-функціональної моделі партисипативного управління розвитком громадянським самоствердженням учнівської молоді (поряд з грою «Орбіта громадянськості» та гуртковою програмою «Школа громадянської мужності»). У контексті партисипативного управління директор школи виступає не адміністратором, а організатором виховного простору, де відбувається живий громадянський діалог між поколіннями.

7.2. Дані, що отримуються

Рефлексивні анкети учасників (кількісні та якісні показники динаміки громадянського самоствердження).

Протоколи педагогічного спостереження (поведінкові індикатори компонентів громадянського самоствердження).

Відеоматеріали зустрічей (архів для якісного аналізу).

Аналіз відгуків та есе учнів (нарративний аналіз ціннісних змін).

Порівняльний аналіз даних експериментальної та контрольної груп у підрозділах 2.3–2.4 та 3.2–3.3 дисертації.

7.3. Відображення у тексті дисертації

Проєкт описується у підрозділах 2.3 (зміст формувального етапу) та 3.3 (результати вторської розробки). Методика зустрічей-діалогів входить до Методичних рекомендацій (розділ 3, практичне значення). Рефлексивна анкета включається до Додатків дисертації.

Проєкт «Вартові України» є не лише виховним заходом, а й науковим полем, де теорія партисипативного управління перетворюється на живу педагогічну практику. Кожна зустріч — це мала лабораторія громадянського становлення, де учень перестає бути пасивним реципієнтом патріотичних наративів і стає свідком, учасником та носієм громадянської ідентичності.

Проєкт розроблено в рамках дисертаційного дослідження «Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО»

Кузів О. О., ДЗВО «УМО» НАПН України, Київ, 2025

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЄКТ «СИРІУС» в рамках проєкту «Вартові України»

Шкільна програма підтримки поранених військових та військових, які повернулися з полону, на базі Національного військово-медичного клінічного центру «Головний військовий клінічний шпиталь»

Авторська розробка в межах дисертаційного дослідження «Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в ЗЗСО»

Кузів Оксана Орестівна
 директор ЗЗСО № 36 ім. С. П. Корольова міста Києва,
 аспірантка ДЗВО «УМО» НАПН України
 Київ — 2025

ПАСПОРТ ПРОЄКТУ

Параметр	Зміст
Повна назва	«СИРІУС» — шкільна програма підтримки поранених військових та військових, які повернулися з полону
Тип проєкту	Соціально-педагогічний, партисипативний; авторська розробка (елемент формувального етапу дисертаційного дослідження)
Ініціатор і координатор	Кузів О. О., директор ЗЗСО № 36 ім. С. П. Корольова, аспірантка ДЗВО «УМО» НАПН України
Суб'єкти реалізації	Учнівське самоврядування; класні колективи; педагогічний колектив; батьківська спільнота
Партнер-установа	Національний військово-медичний клінічний центр «Головний військовий клінічний шпиталь», м. Київ
Місця проведення	Клуб шпиталю; амфітеатр під відкритим небом; палати (малі групи); школа (підготовчі активності)
Цільові групи	Поранені військові; військові, які повернулися з полону; учні 5–9 кл.; вчителі; батьки
Часові рамки	2024/2025 — 2025/2026 н.р. (формувальний етап); систематичні візити — не менше 1 разу на місяць
Науковий контекст	Додатки (фото-архів)
Контакт	sch36kyiv@ukr.net

I. КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

1.1. Ідея та передумови виникнення проєкту

Проєкт «СИРІУС» виник з реальної практики: учнівське самоврядування школи І–ІІІ ступенів № 36 ім. С. П. Корольова міста Києва є постійним гостем Головного військового клінічного шпиталю. Учні організовують концерти та театральні вистави у клубі шпиталю та в амфітеатрі під відкритим небом, печуть та передають смаколики, збирають та доставляють гуманітарну допомогу, малюють малюнки і виготовляють обереги, пишуть листи-подяки. Кожен візит — це спільна справа учнів, вчителів і батьків: разом планують, разом їдуть, разом діють.

Ця практика органічно вписалась у логіку дисертаційного дослідження: вона є не організованим заходом, а живим прикладом партисипативного управління, де директор школи виступає організатором громадянського простору, а учні — активними суб'єктами соціально значущої дії. Саме такий досвід формує стійку ціннісну установку через спостереження, участь і рефлексію.

1.2. Теоретичні засади

Проєкт спирається на такі наукові підходи та концепції.

Концепція служіння як форми громадянської освіти: громадянськість формується не в класі, а в реальній турботі про іншого.

Теорія соціального навчання: учень набуває ціннісних орієнтацій через спостереження, емпатію і власне діяння у значущому соціальному контексті.

Принцип виховного середовища: повноцінний розвиток особистості відбувається там, де є емоційно насичена взаємодія з носіями вищих цінностей.

Концепція громадянської участі молоді: залучення учнів до реальних суспільних практик є умовою розвитку діяльнісного компонента громадянського самоствердження.

Партисипативне управління: директор як лідер громадянського простору ініціює, координує і документує участь усієї шкільної спільноти у соціально значущих ініціативах.

Особливого значення набуває турбота про військових, які повернулися з полону: ця категорія потребує особливо делікатного, теплого підходу. Для учнів зустріч з такою людиною є потужним досвідом емпатії, поваги та усвідомлення ціни свободи.

1.3. Місце у структурі дисертаційного дослідження

Проект «СИРІУС» є практичним інструментом структурно-функціональної моделі партисипативного управління розвитком громадянського самоствердження (поряд з «Орбітою громадянськості» та «Вартовими України»). Його особлива роль полягає у тому, що він задіює одночасно всі компоненти громадянського самоствердження: когнітивний (розуміння жертвовності захисників і захисниць), емоційно-ціннісний (емпатія, вдячність, любов до Батьківщини) та діяльнісний (конкретні практичні дії) та рефлексивний допомагає проаналізувати та усвідомити свої дії. Проект охоплює широку спільноту учасників — учнів, батьків і педагогів, — що відповідає партисипативному принципу управління.

II. МЕТА, ЗАВДАННЯ ТА ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

2.1. Мета проєкту

Розвивати громадянське самоствердження учнівської молоді через систематичну, емоційно насичену та практично значущу турботу про поранених захисників України і військових, які повернулися з полону, організовуючи у шпиталі різноманітні підтримуючі активності, що формують у дітей досвід живої вдячності, відповідальності та дієвого громадянства.

2.2. Завдання

1. Забезпечити регулярну (щомісячну) присутність учнівської спільноти у шпиталі як прояв реальної громадянської турботи.

2. Розвинути емоційно-ціннісний компонент громадянського самоствердження: емпатію, вдячність, повагу до жертвовності захисників.

3. Активізувати діяльнісний компонент громадянського самоствердження через залучення учнів до реальної, відчутної допомоги (концерти, частування, обереги, допомога, листи).

4. Задіяти батьківську спільноту та педагогів як рівноправних учасників (партисипативна модель).

5. Формувати в здобувачів освіти компетентності організаторської роботи, відповідального планування та командної взаємодії.

6. Приділити особливу увагу підтримці військових, які повернулися з полону: створити атмосферу безумовного прийняття, тепла та радості.

2.3. Очікувані результати

Тип результату	Показники
Для учнів	- Зростання показників діяльнісного та емоційно-ціннісного компонентів громадянського самоствердження (за діагностикою) - Досвід реальної соціально значущої дії — не менше 8 разів на рік - Формування стійкої внутрішньої мотивації до волонтерства та громадянської участі
Для шкільної спільноти	- Залучення батьків до не менше 6 візитів на рік - Спільні підготовчі активності (випічка, виготовлення, збір) як форма шкільного єднання

	Посилення ідентичності школи як громадянської та відповідальної спільноти
Для захисників	- Реальна турбота, увага та радість від дітей - Концерти, вистави, ігри, частування, обереги, листи, почуття вдячності суспільства та зв'язку з мирним життям
Науково-методичні	Авторська методика педагогіки партнерства як елемент моделі партисипативного управління

III. ЗМІСТ ТА ФОРМАТИ АКТИВНОСТЕЙ

3.1. Типологія активностей

Тип	Назва	Зміст	Учасники
А	Концерт у клубі або амфітеатрі	Виступи учнів: пісні, танці, вірші, інсценізації. Тематика: Україна, вдячність, мир, весна. Тривалість: 30–45 хв.	Учні 5–9 кл., вчителі, батьки
Б	Частування та смаколики	Учні разом з батьками печуть печиво, пиріжки, торти. Упаковка з листівками-подяками ручної роботи. Передача особисто або через організаторів	Усі класи (за графіком)
В	Обереги та малюнки	Виготовлення вишитих або плетених оберегів, малюнків, листівок. Кожен виріб — з іменем дитини та словом підтримки	Учні 1–9 кл.; уроки образотворчого мистецтва та позакласна робота
Г	Збір та доставка допомоги	Учні, батьки та педагоги збирають: засоби гігієни, книги, ігри, одяг, необхідні речі. Доставка до шпиталю спільним візитом	Координує учнівське самоврядування
Д	Читання книг в палатах	Для тяжкопоранених або тих, хто не може прийти до клубу: індивідуальні листи, малюнки, читання книг у малих групах (2–3 учні + педагог)	Учні 9 кл.; за окремою домовленістю зі шпиталем
Е	Особливий формат для тих, хто повернувся з полону	Камерна зустріч-тепло: не концерт, а тиха розмова, частування, подарунки-обереги, листи від дітей. Без камер. Повне право на мовчання	Учні 9 кл. + психолог + директор + батьки

3.2. Алгоритм підготовки та проведення візиту

Етап 1. Планування (за 2–3 тижні)

Учнівське самоврядування визначає тип активності та формує команду учасників (з урахуванням побажань класів).

Директор або заст. директора з НВР погоджує дату і формат зі шпиталем.

Класні керівники проводять інформаційну хвилинку в класах; батьківський чат отримує запрошення до участі.

Запуск підготовки: репетиції, випічка, виготовлення оберегів і малюнків.

Визначення відповідального за документування (фото/відео за регламентом шпиталю; анкети та протоколи для дисертації).

Етап 2. Проведення візиту

Збір учасників (учні + вчителі + батьки) у школі; інструктаж щодо поведінки у шпиталі.

Передача допомоги та смаколиків представникам шпиталю.

Концерт / активність у клубі або амфітеатрі (40 хв).

Вільне спілкування (за можливістю): учні можуть підійти, подякувати особисто, передати лист або оберег.

Читання книг у палатах (за окремим погодженням, мала група).

Завершальний ритуал: учні хором виконують пісню або читають вірш подяки.

Етап 3. Рефлексія (наступного дня в класі)

Рефлексивне коло: 3 запитання — «Що я відчував/відчувала?», «Що мене найбільше вразило?», «Що я хочу зробити наступного разу?»

Заповнення рефлексивної анкети (для дисертаційних даних).

Оформлення фотоколажу або допису в соціальних мережах школи (без фото захисників без їхньої згоди).

Публікація листів та малюнків учнів у «Книзі подяки захисникам» (шкільний проєкт).

IV. ПЛАН АКТИВНОСТЕЙ НА 2025/2026 н. р.

№	Місяць	Формат	Тема / Акцент	Особливості
1	Вересень 2025	Тип А + Б Концерт + частування	«Починаємо новий рік з теплом». Перший осінній візит. Виступи 5–7 класів.	Символічний старт нового навчального року у шпиталі
2	Жовтень 2025	Тип В + Г Обереги + допомога	До Дня захисників і захисниць (14 жовтня). Передача оберегів, зроблених на уроках. Збір допомоги.	Тематичні обереги з вишивкою / бісером
3	Листопад 2025	Тип Е Камерна зустріч	Особлива зустріч для тих, хто повернувся з полону. Тихе тепло, частування, листи, обереги. Без концерту.	Психолог школи поруч. Особлива підготовка учнів.
4	Грудень 2025	Тип А + Б Святковий концерт	«Тепло взимку». Різдвяно-новорічний концерт у клубі. Солодкі подарунки ручної роботи.	Участь батьків; ялинкові прикраси від учнів
5	Лютий 2026	Тип В + Д Малюнки + палати	Виставка малюнків у холі шпиталю. Тихі активності для лежачих.	Виставка залишається на 2 тижні у шпиталі
6	Березень 2026	Тип А + Б Концерт + частування	«Весна перемоги». Виступи 8–9 класів. Авторські пісні та вірші учнів про Україну.	Можливий виступ учнів з власними творами
7	Квітень 2026	Тип Г + Е Допомога + тиха зустріч	Квітневий збір. Друга камерна зустріч для тих, хто повернувся з полону.	Координація з психологом школи та шпиталю
8	Травень 2026	Тип А + Б + В Комплексний візит	«День пам'яті і сили». Великий спільний візит: учні + батьки + педагоги. Концерт в амфітеатрі.	Найбільший візит року; урочистий і теплий

V. ОСОБЛИВИЙ БЛОК: ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВИХ, ЯКІ ПОВЕРНУЛИСЯ З ПОЛОНУ

Цей блок вимагає окремого педагогічного осмислення. Людина, яка пережила полон, несе в собі досвід, який не піддається зовнішньому виміру. Наше завдання — не вразити чи розважити, а просто бути поруч, передати тепло і дати відчувати: ти не забутий, ти потрібен, ти вдома.

5.1. Принципи роботи з цією групою

Отримання дозволу від батьків або інших законних представників.

Добровільність і мовчання: жоден захисник не зобов'язаний говорити, усміхатися чи реагувати. Ми приходимо — не очікуючи нічого у відповідь.

Тепло без тиску: формат — камерний, тихий. Не концерт, не шоу, а присутність. Чай, печиво, листи, оберіг на долоні.

Підготовка учнів: перед кожним таким візитом — обов'язкова розмова з практичним психологом школи. Учні мають розуміти, що можуть побачити, і мати право на власні почуття.

Вікове обмеження: до таких зустрічей долучаються лише учні 9 класів та педагоги. Молодші — беруть участь у підготовці (листи, малюнки, частування).

Психологічний супровід: шкільний психолог присутній або доступний для учнів після візиту.

Конфіденційність: ніяких фото, відео, публікацій без окремої письмової згоди.

5.2. Сценарій камерної зустрічі

Тривалість: 30 хвилин. Учасники від школи: 4–6 учнів + 1 педагог + практичний психолог (або директор).

1. Прихід і облаштування: на столі — чай, печиво, квіти. Учні сидять, не стоять. Немає сцени — є коло.

2. Вступне слово педагога (1–2 хв): «Ми прийшли, щоб просто бути поруч і сказати: ми пам'ятаємо, чекали і раді, що ви тут.»

3. Учні по черзі читають короткі листи-подяки (1–2 речення кожен). Без патетики. Просто — від серця.

4. Передача оберегів: кожен учень кладе оберіг перед собою. Не вручає — залишає. Хто хоче — візьме.

5. Тиша і чай: 10–15 хвилин просто сидять разом. Якщо хтось захоче говорити — говорить. Якщо ні — теж добре.

6. Прощання: учні встають, кожен каже одне слово — будь-яке. Наприклад: «дякую», «чекаємо», «сила».

VI. ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

6.1. Рефлексивна анкета учасника візиту

Заповнюється анонімно одразу після повернення до школи (наступного дня після візиту). Час: 7–10 хв.

№	Запитання	Формат
1	Що ти відчував/відчувала під час візиту? Опиши одним-двома словами або реченням.	Відкрита відповідь
2	Який момент вразив тебе найбільше? Чому?	Відкрита відповідь
3	Чи змінилось щось у тому, як ти розумієш слово «громадянин»?	Так / Ні / Не знаю + пояснення
4	Що ти зробив/зробила для цього візиту? Наскільки це було важливо особисто для тебе?	Відкрита + шкала 1–5
5	Чи хочеш ти брати участь у наступних візитах? Що б ти хотів/хотіла зробити особисто?	Так / Ні + пояснення

6	Якби ти міг/могла сказати захиснику щось одне — що б це було?	Відкрита відповідь
7	Загальна оцінка особистої значущості візиту для тебе (1 — байдуже, 5 — дуже важливо).	Шкала 1–5

6.2. Протокол педагогічного спостереження

Дата візиту / тип активності	
Кількість учасників (учні / батьки / педагоги)	
Рівень залученості учнів у підготовку (оцінка 1–5)	
Емоційні прояви учнів під час активності	Опис
Реакція захисників (наскільки можна фіксувати)	Опис
Прояви ініціативи з боку учнів (не передбачені сценарієм)	Перелік
Фрази або дії, що свідчать про зміну ціннісних орієнтацій	Якісний опис
Труднощі та нестандартні ситуації	Опис + вирішення
Загальне враження педагога-спостерігача	Вільний коментар

6.3. Індикатори вимірювання змін у громадянського самоствердження учнівської молоді

Для кількісного аналізу даних у дисертації використовуються такі показники:

Критерій громадянського самоствердження	Індикатор	Метод вимірювання
Когнітивний	Усвідомлення ролі захисників у житті громади; розуміння поняття «громадянський обов'язок»	Анкета (відкриті відповіді), аналіз есе
Емоційно-ціннісний	Рівень емпатії, вдячності, гордості (шкала 1–5); зміна у розумінні слова «громадянин»	Анкета (шкальні запитання), рефлексивне коло
Діяльнісний	Ступінь особистої участі у підготовці; ініціативи з власної волі; бажання брати участь повторно	Протокол спостереження, анкета
Рефлексивний	Відчуття себе частиною громади, яка підтримує захисників; зв'язок особистої дії із загальнонаціональним спротивом	Анкета, нарративний аналіз листів і есе

VII. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТОМ

7.1. Розподіл ролей

Учасник	Роль у проєкті
Директор (Кузів О. О.)	Ініціює та стратегічно керує проєктом. Погоджує співпрацю зі шпиталем. Здійснює наукове документування. Присутня на усіх зустрічах
Заст. директора з НВР	Оперативна координація. Складає графік візитів. Готує накази на вихід групи. Взаємодіє з класними керівниками. Забезпечує збір допомоги та організацію концертних програм. Технічне забезпечення
Практичний психолог. Соціальний педагог	Підготовка учнів до кожного візиту. Особлива роль у камерних зустрічах. Підтримка усіх учасників освітнього процесу після складних вражень
Учнівське самоврядування	Головний організатор кожного візиту. Капітан команди збору допомоги. Ведучий/ведуча концертів. Координатор між класами

Класні керівники 5–9 кл.	Організація підготовки у класі. Заповнення протоколу спостереження. Рефлексивне коло після візиту
Батьківська спільнота	Участь у підготовці та доставці (випічка, збір). Особиста участь у візитах. Поширення інформації та залучення ресурсів
Учні 1–4 класів	Малюнки, листи, вироби. Беруть участь у підготовці, але не у самих візитах до шпиталю
Учні 5–8 класів	Участь у концертах і активностях у клубі / амфітеатрі. Виготовлення оберегів, допомога зі збором
Учні 9-х класів	Повний цикл участі, включно з камерними зустрічами. Організаційна роль. Рефлексія та документування

7.2. Безпека, етика та психологічна підтримка

Перед кожним візитом — коротка підготовча розмова з учнями: що ми можемо побачити, як реагувати, як поводитись гідно і без зайвої емоції.

Після складних візитів (особливо камерних) — обов'язкове рефлексивне коло та доступність психолога.

Фото та відео — виключно за письмовою згодою шпиталю і конкретних осіб. У соцмережах — лише загальні плани без облич захисників без їхнього дозволу.

Усі матеріали дисертаційного характеру (анкети, протоколи) є анонімними та знеособленими.

Учні, у яких є близькі серед поранених або загиблих, отримують право обрати рівень участі самостійно — без жодного тиску.

VIII. ЗВ'ЯЗОК З ДИСЕРТАЦІЙНИМ ДОСЛІДЖЕННЯМ

Проект «СИРІУС» є практичним втіленням ключового твердження дисертації: партисипативне управління в закладі загальної середньої освіти здатне перетворити школу з освітньої установи на живий осередок громадянської спільноти. Директор у цій моделі — не адміністратор заходів, а організатор простору, де народжуються справжні громадяни, небайдужі та щирі.

Кожного разу, коли учень входить у двері шпиталю з власноруч спеченим смаколиком або намальованим власноруч оберегом — він робить крок, який не вимірюється жодним тестом. Але саме ці кроки і є громадянським самоствердженням — живим, справжнім, назавжди записаним у серці.

Проект розроблено в рамках дисертаційного дослідження «Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти»

МЕТОДИКА М. КУНА – Т. МАКПАРТЛЕНДА «ХТО Я?»

(адаптована для дослідження громадянського самоствердження учнівської молоді)

Методику розроблено в межах дисертаційного дослідження «Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти» (спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки).

I. ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ

Тест «Хто Я?» (Who Am I?) розроблено американськими соціальними психологами М. Куном і Т. Макпартлендом (М. Kuhn, Т. McPartland, 1954) у межах символічного інтеракціонізму та концепції Я-концепції. Методика є класичним інструментом вивчення самоідентифікації особистості та структури Я-образу через вільні самоописи.

У контексті дослідження методика застосовується для діагностики когнітивного компонента громадянського самоствердження учнів (усвідомлення себе суб'єктом громадянських відносин) та ціннісно-ідентифікаційного компонента (громадянська та національна самоідентифікація). Поєднання кількісного аналізу (кількість відповідей, категоріальний склад) з якісним (зміст і рефлексивна глибина самоописів) уможливорює комплексне оцінювання рівня громадянського самоствердження.

II. ТЕХНІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Вікова група	Учні 7–11 класів (12–18 років)
Форма проведення	Індивідуальна або групова (письмово)
Час виконання	12–15 хвилин
Кількість завдань	20 незавершених висловлювань «Я –...»
Тип відповідей	Вільні (нестандартизовані)
Валідність	Конструктна, підтверджена в контексті дослідження ГСУ
Надійність	Перевірена методом повторного тестування (test-retest)
Застосування в дослідженні	Констатувальний та контрольний зрізи (2023–2025 рр.)

III. БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА:

Протягом 12 хвилин дайте якомога більше відповідей на запитання «Хто Я?». Записуйте відповіді в тому порядку, у якому вони виникають. Кожна відповідь починається словами «Я–...» і вноситься в окремий рядок. Правильних чи неправильних відповідей немає – важлива Ваша щира думка.

Клас: _____	Дата: _____
Стать: ____ Вік: _____	Школа: _____

№	Відповідь («Я –...»)
1	
2	
3	
4	
5	

6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

IV. КЛЮЧ ТА ПРОЦЕДУРА ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ

4.1. Кількісний аналіз

Підраховується загальна кількість наданих відповідей (максимум – 20). Більша кількість відповідей свідчить про розвиненість Я-концепції та схильність до саморефлексії. Відповідно до шкали продуктивності визначається рівень:

Кількість відповідей	Рівень	Характеристика
1–7	Низький	Слабка диференційованість Я-образу, обмеженість самоідентифікації
8–13	Середній	Помірна розвиненість Я-концепції, часткова рефлексія
14–20	Високий	Розвинена Я-концепція, здатність до глибокої самоідентифікації

4.2. Якісний (категоріальний) аналіз

Усі відповіді класифікуються за п'ятьма категоріями, що відповідають структурним компонентам громадянського самоствердження учнів (ГСУ). Для кожного учасника заповнюється Аркуш категоріального аналізу (див. нижче).

4.3. Визначення рівня громадянської самоідентифікації

Питома вага відповідей категорії 3 («Громадянська ідентичність») у загальній кількості відповідей є ключовим показником ціннісно-ідентифікаційного компонента ГСУ. Значення $\geq 30\%$ відповідає зрілому рівню громадянської самоідентифікації.

АРКУШ КАТЕГОРІАЛЬНОГО АНАЛІЗУ

(заповнюється дослідником / модератором)

Категорія відповідей	Кількість відповідей	Приклади з відповідей
1. Соціально-рольові характеристики		
2. Особистісні якості та риси характеру (відповідальний,		
3. Громадянська ідентичність (українець/українка, патріот		

4. Рефлексивні висловлювання (людина, яка прагне, яка вірить)		
5. Інші характеристики		
Усього:		

V. ЗВЕДЕНІ КРИТЕРІЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ГСУ

Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Загальна кількість відповідей	1–7	8–13	14–20
Частка гром. ідентичності (кат. 3)	< 10 %	10–29 %	≥ 30 %
Наявність рефлексивних описів (кат. 4)	0–1	2–4	≥ 5
Домінування соціальних ролей (кат. 1)	> 70 %	40–70 %	< 40 %

VI. МЕТОДИЧНІ ПРИМІТКИ

1. Перед проведенням дослідник роз'яснює мету загального дослідження (без розкриття конкретних гіпотез). Анонімність гарантується.

2. Допускається проведення у складі комплексу методик: після «Хто Я?» доцільно застосовувати анкету рефлексивної самооцінки (ціннісно-ідентифікаційний компонент ГСУ).

3. При обробці результатів слід враховувати регіональний контекст: у групах дітей, евакуйованих унаслідок збройного конфлікту, частка відповідей із категорії громадянської ідентичності може бути підвищеною, що потребує врахування при порівняльному аналізі.

4. Категоріальна схема адаптована відповідно до структури ГСУ в авторській концепції дослідника. Контрольні категорії (1, 2, 5) відповідають традиційній системі кодування М. Куна – Т. Макпартленда; категорії 3 і 4 є авторськими операціоналізаціями для цілей дисертаційного дослідження.

Джерело: Kuhn M., McPartland T. An empirical investigation of self-attitudes // American Sociological Review. 1954. Vol. 19, № 1. P. 68–76.

Адаптація та операціоналізація: Кузів О. О. Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти: дис. ... д-ра філос. (PhD) за спец. 011. Київ: ДЗВО «УМО» НАПН України, 2025.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, які відображають основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

(які входять до переліку МОН)

1. Тимошко Г. М., Кузів О. О. Сутнісна структура поняття «громадянське самоствердження учнівської молоді» в контексті управління його розвитком. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 8(16). С. 282–294.

[https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-282-294](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-282-294)

2. Кузів О. О. Методичний інструментарій управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в сучасному закладі загальної середньої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 9(39). С. 1343–1357.

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1343-1357](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1343-1357)

3. Кузів О. О. Сучасні наукові погляди на зміст формування громадянського самоствердження здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 5(47) С. 3851-3864

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47))

Колективна монографія

4. Кузів О. О. Вплив професійної мобільності управлінської команди закладів загальної середньої освіти на розвиток національного самоствердження учнівської молоді. *Професійна мобільність учасників освітнього процесу в умовах реформування вищої освіти*: кол. монографія. Київ : ГО «МНГ», 2025. 615 с.

С. 388–411. <https://doi.org/10.56287/8285-52-4>

Статті у виданнях, що індексуються у міжнародних наукометричних базах

5. Tretiak O., Smolnykova H., Yakunin Y., Shopina M., Tsybul'ska S., Kuziv O. Dialogue-Interaction-Respect as key elements of pedagogical partnership and their significance for the development of teachers' competence. *International Journal of Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 17. P. 118–127.

<https://doi.org/10.46300/9109.2023.17.13> Web of Science.

6. Bekh I., Ivanchuk M., Kocherga O., Tretiak O., Kuziv O. The role of collective reflection in the formation of group identity in the school environment. *Journal of*

Education and Learning (EduLearn). 2025. Vol. 19. No. 4. P. 2149–2158.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i4.22212> Scopus.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

*(публікації в інших наукових виданнях та матеріалах
науково-практичних конференцій, праці, які відображають основні наукові
результати дисертації)*

7. Кузів О. О. Розвиток комунікативної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в умовах управлінської взаємодії. *Позиціонування закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту*: матеріали Всеукраїнського науково-методологічного семінару 29 жовтня 2021 р. Київ – Бориспіль : ДЗВО «Університет менеджменту освіти». 2021. 243 с. С. 90–96.
URL: <http://umo.edu.ua/materialikonferencij-nimp>

8. Кузів О. О. Управління процесом громадянського самоствердження учнівської молоді в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Scientific development in a changing world*: The 6th International scientific and practical conference, June 8-10, 2026. SPC “Sciconf.com.ua”. Lviv, Ukraine. 2026. С. 489–495.

9. Кузів О. О. Проблема громадянського самоствердження учнівської молоді крізь призму національно-патріотичного виховання. *Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions*: Proceedings of the 7-th International Scientific and Practical Internet Conference, June 4-5, 2026. Dnipro, Ukraine. 2026. P. 144–147.

10. Кузів О. О. Учнівське самоврядування як чинник громадянського самоствердження здобувачів загальної середньої освіти. *Synergy of Knowledge: Innovations at the Intersection of Disciplines*: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference, June 11–12, 2026. Dnipro : FOP Marenichenko V. V., 2026. С. 156–158.



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ГОЛОСІЇВСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ
ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

**СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА I-III СТУПЕНІВ З ПОГЛИБЛЕНИМ
ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ № 165
МІСТА КИЄВА**

01032, м. Київ, вул. Жилинська, 75, тел. 287-04-20, 289-97-33, e-mail: school165@ukr.net, ЄДРПОУ 22880177

« 05 » червня 2026 р.

№ 102/06

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Кузів Оксани Орестівни

**«Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської
молоді в закладі загальної середньої освіти»**

**на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Видана Кузів Оксані Орестівні про те, що упродовж 2023–2025 років на базі Спеціалізованої школи I-III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови № 165 міста Києва здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження в контрольній групі педагогічного експерименту.

У процесі експериментальної роботи в освітньому процесі закладу освіти здійснювалося апробацію діагностичного інструментарію.

Отримані діагностичні дані увійшли до загальної бази педагогічного експерименту й використані для порівняльного аналізу ефективності «Структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти».

Педагогічний колектив закладу відзначив практичну цінність авторських інструментів дослідження. Методичні рекомендації щодо формування громадянського самоствердження учнів включено до системи методичної роботи педагогів.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».



Вікторія ПРОХОРЕНКО



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
ГОЛОСІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ЛІЦЕЙ № 21 МІСТА КИЄВА
вул. Саксаганського, 64, м. Київ, 01033 тел. (044) 289-41-05, (093) 768-75-65
E-mail: licey21@ukr.net Код ЄДРПОУ 22881449

12.01.2026 № 05-07/192

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Кузів Оксани Орестівни

**«Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді
в закладі загальної середньої освіти»**

**на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Видана Кузів Оксані Орестівні про те, що упродовж 2023–2025 років на базі Ліцею №21 міста Києва здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження у експериментальній групі педагогічного експерименту.

У процесі експериментальної роботи в освітньому процесі закладу здійснювалася апробація «Структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти» в роботі учнівського самоврядування та батьківської спільноти.

Особливої ефективності набуло впровадження проекту «Вартові України» у співпраці з ветеранськими організаціями міста.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».



Олена ШАМОТА



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ГОЛОСІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ
В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ**

**ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 36
ІМЕНІ С.П. КОРОЛЬОВА МІСТА КИЄВА**

вул. Стельмаха М., 9, м. Київ, 03040, тел. (044) 257-76-30, факс (044) 257-30-38,
E-mail: sch36kyiv@ukr.net, код ЄДРПОУ 22879292

09 липня 2025 року

№ 53

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кузів Оксани Орестівни
«Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської
молоді в закладі загальної середньої освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Видана Кузів Оксані Орестівні про те, що упродовж 2023–2025 років на базі школи І-ІІІ ступенів № 36 імені С.П. Корольова міста Києва здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження у експериментальній групі педагогічного експерименту.

У процесі експериментальної роботи в освітньому процесі закладу освіти здійснювалося вивчення особливостей стану громадянського самоствердження учнівської молоді, рівня їхньої громадянської активності та суб'єктності в умовах реалізації структурно-функціональної моделі управління громадянським самоствердженням учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти, обґрунтованої в дисертаційному дослідженні.

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді та організаційно-педагогічних умов її реалізації. Розроблені методичні рекомендації, авторська дидактична гра «Орбіта громадянськості» та проект залучення ветеранів «Вартові України» впроваджено у практику роботи закладу.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».



Виконувач
обов'язків директора

Олена УДОВЕНКО



Україна

Топорівський ліцей Топорівської сільської ради
Чернівецького району Чернівецької області

Код ЕДРПОУ 21436859, вул. Шевченка Тараса, 6 с. Топорівні, індекс 60311
тел. (03733)2-72-29, тел/факс (03733)2-72-29 e-mail: school_toporivtsi@ukr.net

03.06.2026

№ 153

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Кузів Оксани Орестівни

«Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді
в закладі загальної середньої освіти»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Видана Кузів Оксані Орестівні про те, що упродовж 2023–2025 років на базі Топорівського ліцею Топорівської сільської ради Чернівецького району Чернівецької області здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження у контрольній групі педагогічного експерименту.

У процесі експериментальної роботи в освітньому процесі закладу освіти здійснювалося апробацію діагностичного інструментарію.

Отримані діагностичні дані увійшли до загальної бази педагогічного експерименту й використані для порівняльного аналізу ефективності «Структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної середньої освіти». Педагоги закладу ознайомлені з результатами дослідження та висловили зацікавленість у впровадженні методичних розробок.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Директор ліцею

**Юрій МАКАРЕНКО**



У К Р А Ї Н А

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 «ДНІПРОРУДНЕНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ «ТАЛАНТ»
 ДНІПРОРУДНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 ВАСИЛІВСЬКОГО РАЙОНУ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ
 просп. Соборний, 164, м. Запоріжжя, Запорізька область, 69107,
 тел. +380936214060, e-mail: sh3_dnr@ukr.net Код ЄДРПОУ 19278264

від 08.06.2026 № 01-12/129

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Кузів Оксани Орестівни
 «Управління розвитком громадянського самоствердження
 учнівської молоді
 в закладі загальної середньої освіти»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Видана Кузів Оксані Орестівні про те, що упродовж 2023–2025 років на базі комунального закладу «Дніпрорудненська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів «Талант» Дніпрорудненської міської ради Василівського району Запорізької області здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження у контрольній групі педагогічного експерименту.

За підсумками дослідження педагогічний колектив виявив інтерес до впровадження розроблених авторських матеріалів.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Директор



Людмила ГЕРАСИМЕНКО



**НЕЛІПІНСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І-ІІІ СТУПЕНІВ
НЕЛІПІНСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ
МУКАЧІВСЬКОГО РАЙОНУ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

89308, вул.Головна, 180, с.Неліпино, Мукачівський район Закарпатська область, тел. (03133) 3-31-64
e-mail: nelipinoschool@i.ua код ЄДРПОУ 26395929

«29» травня 2026 р.

№ 10/04-18

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Кузів Оксани Орестівни

**«Управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді
в закладі загальної середньої освіти»**

**на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Видана Кузів Оксани Орестівни про те, що упродовж 2023–2025 років на базі Неліпінського заклад загальної середньої освіти здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження у експериментальній групі педагогічного експерименту.

У процесі експериментальної роботи в освітньому процесі закладу здійснювалася апробація авторської дидактичної гри «Орбіта громадянськості» та проєкту «Вартові України», а також упровадження «Структурно-функціональної моделі управління розвитком громадянського самоствердження учнівської молоді в закладі загальної освіти».

Результати засвідчили суттєве зростання рівнів громадянської активності та суб'єктності учнівської молоді. Розроблені методичні рекомендації включено до плану виховної роботи закладу та рекомендовано для використання педагогічним колективом.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Директор ЗЗСО І-ІІІ ступенів



Надія ЛЕГЕЗА