

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛОГВИСЬ ОЛЬГА ЯРОСЛАВІВНА

УДК 159.923:316.46]:378:37.013.42-051

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

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. Я. Логвись

Науковий керівник:

Радчук Галина Кіндратівна, доктор психологічних наук, професор

АНОТАЦІЯ

Логвись О. Я. Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 05 Соціальні та поведінкові науки зі спеціальності 053 Психологія. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2023.

Дисертаційна робота присвячена вивченню психологічних чинників розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Теоретично обґрунтовано та експериментально досліджено сутність, особливості та психологічні чинники розвитку лідерських якостей у студентів.

Актуальність проблеми зумовлена упровадженням в освітній процес концепції Нової української школи. У цих умовах для педагога стає важливою не лише функція передачі знань, а й вміння організовувати взаємодію, сприяти комунікації, гнучко реагувати на зміни в суспільстві, творчо підходити до вирішення завдань, нести відповідальність за власні дії, керувати своїми емоціями та реагувати на емоції учнів тощо.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що лідерські якості майбутнього педагога – це, з одного боку, сутнісні ознаки особистості, які допомагають їй займати лідерські позиції у групі, з іншого, – індивідуально-особистісні та соціально-психологічні особливості, що впливають на групу і сприяють досягненню мети. У дисертаційній роботі визначено теоретико-методологічні засади дослідження психологічних чинників розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів. Зокрема, розкрито сутнісний зміст поняття лідерських якостей особистості у фаховій підготовці майбутнього педагога та проаналізовано основні підходи до вивчення їх сутності.

У дослідженні під поняттям «лідерські якості майбутнього педагога» розуміємо такі інтегративні індивідуально-психічні властивості особистості, які

розвиваються в рамках діалогічної (суб'єкт-суб'єктної) педагогічної взаємодії у процесі вищої професійної освіти та зумовлюють авторське і відповідальне ставлення до учбово-професійної діяльності, орієнтацію на максимальну самоактуалізацію та створення оптимальних умов для розкриття потенціалу інших людей.

Розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів розглядаємо як тривалий та систематичний процес, який ґрунтується на врахуванні певних психологічних чинників у процесі професійної підготовки, застосуванні відповідних засобів і цілеспрямованої організації освітньої діяльності.

Уточнено розуміння структури лідерських якостей майбутнього педагога крізь призму педагогічної діяльності. Визначено основні критерії, на підставі яких виокремлено компоненти досліджуваних якостей: професійна спрямованість (мотиваційно-ціннісний компонент), емоційний інтелект, комунікативні якості (емоційно-комунікативний компонент), здатність до саморегуляції (організаційно-регулятивний компонент), рефлексивність (рефлексивно-оцінювальний компонент).

Встановлено, що показниками мотиваційно-ціннісного компонента є професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації, орієнтація на гуманістичні цінності. Емоційно-комунікативний компонент відображає такі показники як емоційний інтелект, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість і гнучкість у спілкуванні. Показниками організаційно-регулятивного компонента є такі професійно значущі якості, як схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили та інтернальність. Рефлексивно-оцінювальний компонент проявляється в позитивному самостваленні, потребі в саморозвитку та рефлексивності.

Емпіричне дослідження особливостей розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки здійснено на підставі використання таких десяти психодіагностичних методик як: методика визначення рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької, методика САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна, опитувальник «Професійні позиції вчителя»

О. Мартинюк, методика для визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина, методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького, методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера, опитувальник визначення рівня рефлексивності А. Карпова, опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва.

На основі факторного аналізу кількісних емпіричних показників визначено найбільш вагомі психологічні чинники, які впливають на розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: емоційний інтелект, суб'єктність, схильність до лідерства, інтернальність, комунікативні вміння та автентичність.

Емоційний інтелект визначається сукупністю когнітивних здібностей та особистісних характеристик (цікавість до внутрішнього світу людей, схильність до психологічного аналізу емоційного стану і поведінки та ін.), здатністю до розуміння своїх і чужих емоцій та керування ними.

Суб'єктність вказує на стиль, ставлення, соціальну перцепцію вчителя, його вибіркочу спрямованість на різні сторони педагогічного процесу. Це ключовий елемент, що проявляється у здатності людини до свідомого та керованого саморозвитку, можливості бути ініціатором різноманітних видів діяльності тощо.

Схильність до лідерства відображає психологічні характеристики, притаманні педагогам, котрі мають високі показники організаторських і комунікативних нахилів, лідерські якості, вміють керувати власною поведінкою та своїм психологічним станом.

Інтернальність особистості визначається такою позицією, при якій відповідальність за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх власною поведінкою, прагненнями, можливостями та обмеженнями, виявляється у самостійному прийнятті професійних рішень і значущих цінностей професії.

Комунікативні нахили проявляються через відкритість до спілкування, інтерес до людей, соціальну перцепцію, рефлексію, емпатію. Гнучкість

спілкування характеризується наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження у спілкуванні, автентичністю взаємодії з оточенням, здатністю до саморозкриття, орієнтованістю на особистісне спілкування.

Автентичність особистості є умовою набуття ідентичності як узгодженості зі своєю внутрішньою природою, прагненням її реалізації у діяльності. Автентичність розуміємо як осмислення передумов, закономірностей та механізмів власної активності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду.

Для узагальнення емпіричних даних та з метою визначення стандартних показників меж рівнів розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів, отримані результати на констатувальному етапі експерименту було переведено в єдину систему оцінювання за допомогою трирівневої шкали нормативів.

Відтак кількісний аналіз результатів емпіричного вивчення особливостей розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів засвідчив такий розподіл відповідно до рівнів їх розвитку: низький, середній та високий.

Низький рівень розвитку лідерських якостей майбутнього педагога розкривається у зовнішній професійній спрямованості особистості, тобто орієнтації на предмет і зовнішні атрибути педагогічної діяльності. Водночас такі студенти мають екстернальну локалізацію контролю, що свідчить про низький рівень розвитку відповідальності. Їх характеризує низький рівень розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, обмежене прагнення до самоактуалізації та розвитку, спрямованість на суб'єкт-об'єктні стосунки, наявність педагогічних стереотипів, невміння комунікувати, організувати себе тощо. Характерна пасивність у процесах особистісного і професійного самовизначення, орієнтація на зовнішні вимоги та підтримку, недостатній рівень навичок саморегуляції.

Середній рівень розвитку лідерських якостей майбутнього педагога відображається в орієнтації на гуманістичні цінності професії вчителя. Такі студенти поділяють цінності самоактуалізованої особистості, проте ще не реалізують їх у власній поведінці. Причини своїх невдач частіше вбачають у зовнішніх обставинах чи інших людях. Вони відчують труднощі у вираженні

власних почуттів та емоцій, їм важко комунікувати з іншими та організувати колектив. Домінуючою є взаємодія типу суб'єкт-об'єкт, що проявляється через фокус на навчальній підготовці учнів, заснованій на механічному запам'ятовуванні та повторенні матеріалу, що пригнічує особистісний розвиток учня. Самооцінка таких студентів не завжди адекватна, адже їм властива невпевненість, пасивність, невміння брати на себе відповідальність.

Високий рівень розвитку лідерських якостей майбутнього педагога пов'язаний зі стійкою професійною спрямованістю, любов'ю до дітей. Переважаючою є інтернальність у вчинках і судженнях, властиве позитивне самоставлення, розуміння своїх емоцій та емоцій інших, емпатійність, виражені організаторські й комунікативні нахили. Лідери прагнуть до самоактуалізації та саморозвитку, вміють регулювати та контролювати свій психоемоційний стан. Їм властиві рефлексивні уміння у професійній сфері, тобто орієнтація на гуманістичні цінності викладання, відкритість досвіду, конгруентність, уміння фасилітувати в освітній траєкторії дитини. У педагогічній взаємодії домінує стійке ставлення до інших суб'єктів освітнього процесу, що ґрунтується на визнанні пріоритету їх індивідуальності, необхідності створення умов для саморозвитку і розвитку інших. Проявляється активність та ініціативність у процесах особистісного і професійного самовизначення. У таких студентів чітко виражений інтернальний локус контролю: вони вважають, що більшість важливих подій у житті є результатом власних дій; що можуть ними керувати й відчують відповідальність і за ці події, і за те, як складається життя назагал. У педагогічній взаємодії для них властивою є стійка орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки, що характеризуються тенденцією до фасилітації, визнання індивідуальності учня як цінності. На цьому рівні формується життєва філософія майбутнього педагога, усвідомлюються сенс професійного зростання та самоцінність.

У ході емпіричного дослідження з'ясовано, що 11% майбутніх педагогів мають високий рівень розвитку лідерських якостей, 51% – середній, 37,5% – низький рівень. Покомпонентний аналіз засвідчив, що найнижчий рівень розвитку показників спостерігається у мотиваційно-ціннісному та емоційно-

комунікативному компонентах, що вказує на недостатній рівень професійної спрямованості, низький рівень розвитку комунікативних нахилів, гнучкості у спілкуванні, контактності, емоційного інтелекту. Відтак низький рівень мотиваційно-ціннісного компоненту спостерігається у 53 % випробуваних, середній рівень – у 37 %, високий – лише у 10 %. Низькі показники емоційно-комунікативного компоненту визначено у 67 % досліджених осіб, середній – у 24 %, а високий – у 9 %. Найвищий показник (22 %) спостерігаємо в організаційно-регулятивному компоненті структури лідерських якостей майбутніх педагогів, середній рівень – у 52 %, низький – у 26 %. Середній рівень рефлексивно-оцінювального компоненту мають 47 % випробуваних, низький рівень – 43 %, високий рівень – 10 %.

З метою розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка включає наступні основні блоки: цільовий (мета та завдання), методологічний (підходи та принципи), організаційний (засоби), функціональний (психологічні чинники) та результативний (компоненти, критерії та показники лідерських якостей). Об'єднувальними чинниками моделі, що забезпечують взаємозв'язок між усіма її компонентами, виступають мета та завдання. Методологічною основою структурно-функціональної моделі визначено сукупність концептуальних підходів (діалогічний, особистісно-орієнтований, фасилітативний) та методологічних принципів (суб'єктності, цілісності та системності, діалогічності та рефлексивності).

Провідним засобом реалізації моделі стала психоедукаційна програма «Нові грані лідерства», яка базувалася на гармонійному поєднанні освітнього діалогу як інноваційної гуманітарної технології та фасилітативної підтримки, що забезпечило оптимальний розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів. Психоедукаційна програма складалася з чотирьох взаємодоповнювальних тематичних модулів: «Розвиток самопізнання та самооцінки», «Структура образу Я-лідера», «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера», «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості». Зазначені модулі включають у себе

цикл взаємозв'язаних, логічно вибудуваних занять, які проводилися один раз на тиждень. До структури розвивальної програми входило 12 тематичних зустрічей, наповнених творчими завданнями. На останньому тренінгу було здійснено рефлексію отриманої інформації, набутих навичок.

Особливістю першого тематичного блоку під назвою «Розвиток самопізнання та самооцінки» було сприяння та навчання методам самопізнання і дослідження свого Я. Мета другого модулю «Структура образу Я-лідера» розвивальної програми полягала у дослідженні портрету сучасного педагога-лідера. Ми прагнули у формі освітнього діалогу та дискусій окреслити та сформулювати перелік особистісних лідерських якостей, притаманних професійному образу майбутнього вчителя. Третій тематичний модуль «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера» був спрямований на дослідження і розвиток навичок ефективної комунікації. Четвертий модуль «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості» передбачав навчання та вдосконалення навичок самоконтролю і саморегуляції власної поведінки, актуалізацію процесів самовдосконалення та самоактуалізації.

У результаті упровадження психоедукаційної програми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів зафіксовано значущі позитивні зміни за основними показниками лідерських якостей. Здійснення серії контрольних замірів після завершення експерименту довело ефективність психоедукаційної програми.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у поглибленні й розширенні наукових уявлень про зміст, структуру та психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. На підставі отриманих результатів емпіричного дослідження структури лідерських якостей майбутніх педагогів розроблено та апробовано психоедукаційну програму «Нові грані лідерства».

Практичне значення результатів дослідження полягає у підборі комплексу психодіагностичного інструментарію для вивчення лідерських якостей майбутніх педагогів і розробці та апробації психоедукаційної програми розвитку лідерських якостей. Отримані результати доводять актуальність підвищення рівня розвитку

лідерських якостей шляхом упровадження зазначеної програми у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, майбутні педагоги, студенти, лідерство, лідерські якості, емоційний інтелект, суб'єктність, емпатія, інтернальність, здатність до саморегуляції, комунікативні нахили, автентичність, рефлексивність, особистісне зростання, освітній діалог, фасилітація.

ABSTRACT

O. Lohvys. Psychological Factors of the Development of Future Teachers Leadership Qualities in Professional Training. – a qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in the Field of Study 05 Social and Behavioral Sciences, Programme Subject Area 053 Psychology. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2023.

This dissertation explores the psychological factors influencing the development of leadership qualities in future teachers during their professional training in higher education institutions. Theoretical foundations and empirical investigations were undertaken to elucidate the essence, characteristics, and psychological determinants of leadership development among students.

The study's relevance is underscored by the implementation of the New Ukrainian School concept, wherein a teacher's role transcends mere knowledge transmission to encompass the ability to facilitate interaction, establish effective communication, adapt to societal changes, approach problem-solving creatively, shoulder responsibility for actions, and effectively manage emotions, both their own and those of students.

A review of psychological and pedagogical literature revealed that future teachers' leadership qualities encompass both essential personal traits facilitating leadership roles within a group and individual, social, and psychological features shaping group dynamics and goal attainment. The research delves into the core content of leadership qualities within the context of professional training for future teachers. Theoretical and methodological foundations for investigating psychological factors in the development of

leadership qualities among prospective educators have been established, and various approaches to understanding the essence of leadership qualities in pedagogical activities have been analyzed.

The dissertation introduces the author's definition of the concept of "future teachers' leadership qualities" as integrative individual and psychological properties. These properties signify the author's and responsible attitude toward educational and professional activities, an orientation toward maximum self-actualization, and the creation of optimal conditions for revealing the potential of others. The development occurs within the framework of dialogic (subject-subject) pedagogical interaction in the process of higher professional education.

The term "development of future teachers' leadership qualities" is conceptualized as a long and systematic process, founded on the consideration of specific psychological factors during professional training. It involves the utilization of appropriate tools and the purposeful organization of educational activities.

The understanding of the structure of future teachers' leadership qualities, viewed through the prism of pedagogical activity, has been clarified. Main criteria have been defined to distinguish components of leadership qualities, including professional orientation (motivational-value component), emotional intelligence, communicative qualities (emotional-communicative component), ability to self-regulate (organizational-regulatory component), and reflexivity (reflexive-evaluative component).

The motivational-value component is manifested in indicators such as professional motivation, the desire for self-actualization, and orientation to humanistic values. The emotional-communicative component encompasses indicators such as emotional intelligence, communicative inclinations, empathy, and openness and flexibility in communication. The organizational-regulatory component comprises professionally significant qualities like a propensity for leadership, the level of self-regulation, organizational inclinations, and internality. The reflexive-evaluative component is evident in a positive self-attitude, the need for self-development, and reflexivity.

An empirical study of the development of future teachers' leadership qualities during their professional training employed ten psychological diagnostic methods. These

included: the method of determining the level of professional orientation by T. Dubovytska; the modified SAMOAL method (Determining the level of self-actualization of an individual) by N. Kalina and E. Lazukin; the questionnaire "Professional Positions of a Teacher" by O. Martyniuk; the method for determining the level of emotional intelligence by N. Hall; the "Assessment of Communicative and Organizational Inclinations - KOS" method by V. Siniavskiy and B. Fedoryshyn; the "Diagnosis of Leadership Abilities" method by Ye. Zharykov and Ye. Krushelnytskyi; the "Style of Self-Regulation of Behavior" method by V. Morosanova; the Subjective control level research method by J. Rotter; the questionnaire for determining the level of reflexivity by A. Karpov; and the questionnaire "Assessment of Self-Development and Self-Education Abilities" V. Andrieiev.

Through a factor analysis of empirical indicators, this study identifies key psychological factors significantly influencing the development future teachers' leadership qualities during professional training. These factors include emotional intelligence, subjectivity, inclination to leadership, internality, communication skills, and authenticity.

Emotional intelligence is gauged by a set of cognitive abilities and personal characteristics, such as an interest in the inner world of individuals and a propensity for psychological analysis of behavior. It encompasses the capacity to comprehend one's own and others' emotions, and the skill to manage them effectively.

Subjectivity reflects the teacher's style, attitude, and social perception, indicating a selective focus on various aspects of the pedagogical process. It serves as an integrator of the individual's ability for conscious and controlled self-development, enabling them to be an active subject, initiate, and implement diverse types of activities.

Inclination to leadership delineates psychological characteristics inherent in teacher-leaders, encompassing high indicators of organizational and communicative propensity, leadership qualities, and the ability to manage both their behavior and psychological state.

Internality signifies an individual's position in which they take responsibility for all events in their life, explaining them through their behavior, aspirations, opportunities, and

limitations. This manifests in the independent adoption of professional decisions and the embrace of significant values within the profession.

Communicative skills are expressed through openness to communication, interest in people, social perception, reflection, and empathy. The flexibility of communication is characterized by the presence or absence of social stereotypes, the ability to express oneself adequately in communication, the authenticity of interaction with others, the ability to self-disclose, and an orientation toward personal communication.

Authenticity is posited as a prerequisite for acquiring identity, defined by consistency with one's inner nature, and a commitment to realizing it through one's activities. Authenticity involves understanding the prerequisites, laws, and mechanisms of one's own activity, necessitating a turn toward one's inner world and experience.

To generalize empirical data and establish standard indicators for the levels of development of future teachers' leadership qualities, results from the ascertainment stage of the experiment were translated into a unified evaluation system using a three-level scale of norms.

Thus, the quantitative analysis of the experimental study results on the development of future teachers' leadership qualities revealed a distribution across three levels: low, medium, and high.

The low level of development of future teachers' leadership qualities is characterized by an external professional orientation, focusing on the subject and external attributes of pedagogical activity. Students at this level exhibit external control localization, indicating a low level of responsibility development. Traits include a lack of understanding of one's own emotions as well as emotions of other people, weak desire for self-actualization and self-development, and an orientation towards subject-object relations, the presence of pedagogical stereotypes, and an inability to communicate and organize neither themselves nor others. Passivity in personal and professional self-determination processes, external demands and support orientation, and insufficient self-regulation skills are also evident.

The average level of development of future teachers' leadership qualities is manifested in their orientation towards the humanistic values of the teaching profession.

While they embrace the values of a self-actualized personality, they have yet to fully implement these ideals into their own behavior. Instances of falling short are often attributed to external circumstances or other individuals. These students find it challenging to express and recognize emotions, communicate effectively, and organize a team. Pedagogically, their interactions tend to be subject-object oriented, emphasizing the memorization and reproduction of educational material while diminishing the individual capabilities of students. Additionally, their self-esteem may not always be proportionate, marked by a lack of independence, inactivity, insecurity, and an unwillingness to take responsibility.

A high level of development of future teachers' leadership qualities is synonymous with a steadfast professional focus and love for children. This level is marked by internality in actions and judgments, a positive self-attitude, a profound understanding of one's emotions and those of others, empathy, and distinct organizational and communicative inclinations. Individuals at this level exhibit a strong desire for self-actualization and self-development, along with the ability to regulate and control their psycho-emotional state. They demonstrate reflexive skills in the professional realm, embodying an orientation towards humanistic values in teaching, openness to experience, congruence, and the capacity to facilitate a child's educational journey. Pedagogical interactions are characterized by a consistent attitude towards other participants in the educational process, grounded in the acknowledgment of their individuality and a commitment to creating conditions for their self-development. Students at this level actively engage and take initiative in personal and professional self-determination processes. They possess a clearly expressed internal locus of control, firmly believing that the most significant events in life are a result of their own actions. Consequently, they can manage these events and feel responsible for both these occurrences and the overall course of life. Pedagogical interaction at this level is distinguished by an unwavering focus on subject-subject relations, reflecting a propensity towards facilitation and an acknowledgment of the student's individuality as a core value. At this stage, the life philosophy of the future teacher takes shape, and the significance of professional growth and self-worth becomes fully realized.

During the empirical research, it was determined that the level of future teachers' leadership qualities is distributed as follows: average – 51%, low – 37.5%, high – 11%. Component analysis revealed the lowest development in the motivational-value and emotional-communicative components, suggesting an insufficient level of professional orientation, low development of communicative inclinations, flexibility in communication, contact, and emotional intelligence. Thus, the motivational-value component showed a low level in 53% of subjects, an average level in 37%, and a high level in only 10%. Similarly, the emotional-communicative component had low indicators in 67% of subjects, average in 24%, and high in 9%. The organizational-regulatory component of the structure of future teachers' leadership qualities showed the high level in 22%, an average level in 52%, and a low level in 26%. The reflective-evaluative component recorded an average level in 47%, a low level in 43%, and a high level in 10% of subjects.

To enhance the future teachers' leadership qualities during their professional training, a structural-functional model was developed and substantiated. The model comprises target (goal and task), methodological (approaches and principles), organizational (means), functional (psychological factors), and effective (components, criteria, and indicators of leadership qualities) components. The unifying factors of the model, ensuring the relationship between all its components, are the defined goals and tasks. The development of the structural-functional model is grounded in a set of conceptual approaches (dialogic, person-oriented, and facilitative) and methodological principles (subjectivity, integrity and systematicity, dialogicity, and reflexivity).

The leading means of implementing the model is the psychoeducational program "New Faces of Leadership". This program relies on a harmonious combination of educational dialogue as an innovative humanitarian technology and facilitative support, ensuring the optimal development of leadership qualities among future teachers. Comprising four complementary thematic modules - "Development of self-knowledge and self-esteem," "Structure of the I am leader image", "Psychological principles of effective communication of the teacher-leader," and "Development of the emotional and regulatory ability of the individual" - the program includes a cycle of interconnected,

logically structured classes held once a week. The development program consists of 12 thematic classes, with introductory and final classes aimed at logically beginning and concluding the entire cycle and providing reflection on the received information and acquired skills. Following each class, participants engage in creative homework assignments.

The first thematic block, "Development of self-knowledge and self-esteem," featured the promotion and teaching of methods for self-knowledge and self-study. The second module, "Structure of the "I am leader" image", aimed to study the portrait of a modern teacher-leader through dialogue and discussions. Participants outlined and formed a list of personal leadership qualities inherent in the professional image of the future teacher. The third thematic module, "Psychological principles of effective communication of the teacher-leader," focused on researching and developing effective communication skills. The fourth module, "Development of the emotional and regulatory ability of the individual," involved learning and improving the skills of self-control and self-regulation of one's own behavior, emphasizing processes of self-improvement and self-actualization.

Following the implementation of the psychoeducational program for the development of future teachers' leadership qualities, significant positive changes in the main indicators of leadership qualities were observed. Series of control measurements conducted after the experiment's conclusion validated the program's effectiveness.

The scientific novelty of the research results lies in the deepening and extension of scientific ideas concerning the content, structure, and factors influencing the development future teachers' leadership qualities during professional training. The empirical study results led to the development and implementation of the psychoeducational program "New Faces of Leadership." These findings underscore the relevance of elevating the level of leadership qualities through the integration of a psychoeducational program into the professional training of future teachers.

The practical significance of the study's results lies in the selection of a set of psychological diagnostic tools for studying the future teachers' leadership qualities and

the development and approval of a psychoeducational program for leadership qualities development.

Keywords: institution of higher education, future teachers, students, leadership, leadership qualities, emotional intelligence, subjectivity, empathy, internality, ability to self-regulate, communicative inclinations, authenticity, reflexivity, personal growth, educational dialogue, facilitation.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Радчук Г. К., Логвись О. Я. Лідерські якості в цілісній структурі особистості педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 3, 2021, С. 93-100. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-4-12>
2. Москальов М. В., Логвись О. Я. Використання коучингових технологій у професійному становленні майбутнього педагога як важливий чинник конкурентоздатності фахівця. *Габітус*, (8), 2021. С. 79-85. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.13>
3. Логвись О. Я. Феномен лідерства у контексті психології праці педагога. *Наукові праці Міжрегіональної Академії Управління персоналом. Психологія*. Випуск 3 (52), 2021, С. 68-75. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.10>.
4. Логвись О. Я. Психологічні особливості саморегуляції поведінки у майбутніх педагогів у процесі професійного становлення. *Психологічні перспективи*. Вип. 39, 2022. С. 257-269. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-log>.
5. Логвись О. Я. Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітньої євроінтеграції. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. Спецвипуск*, 2022. С. 70-77. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.10>
6. Логвись О. Я. Дослідження психологічних чинників розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2 (70). С. 192-200. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-70-192-200>.
7. Логвись О. Я. Психоедукаційна програма як ефективний інструмент у становленні лідерських якостей майбутнього педагога. *Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти: монографія*. За ред. Г. К. Радчук. Тернопіль, 2023. С. 241-267.

8. Lohvys O. Psychoeducational program as an effective tool in developing the leadership qualities of the future teacher. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 117, 2023. P. 88-95. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8386001>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Логвись О. Я. Проблема розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів. *Гуманітарний корпус* : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Випуск 30. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. С. 89-90.

2. Логвись О. Я. Проблеми психологічної підготовки майбутнього педагога: збірник матеріалів II міжнародної наукової інтернет-конференції «*Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки*» (м. Дрогобич, 25 лютого 2020 р.). Дрогобич : «Швидкодрук», 2020. С. 126-130.

3. Логвись О. Я. Психологічні особливості індивідуальності педагога у професійній діяльності. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій* : збірник наукових праць. Київ : ТОВ «Альфа-ПК», 2020. С. 91-97.

4. Логвись О. Я. Сучасні психологічні підходи до визначення поняття лідерства. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молод. учених (м. Харків, 14 трав. 2020 р.). Харків, 2020. С. 193-195.

5. Логвись О. Я. Психологічні виміри особистісно-професійного розвитку вчителя : збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «*Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення*» (м. Тернопіль, 22 травня 2020 р.) Тернопіль : ТНПУ. 2020. С. 145-147.

6. Radchuk H., Logvys O. The Problem of Leadership Qualities Development of Future Teachers. *Conference proceedings VII International research & training conference 'Public health – social, educational and psychological dimensions' 17 July 2021, Lublin, Poland*. P. 41-42

7. Логвись О. Я. Гнучкість мислення як важлива якість сучасного педагога-лідера. *Психологічні проблеми мислення* : матеріали XXI Всеукраїнської

науковопрактичної конференції (м. Київ, 27 травня 2021 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. С. 59-63.

8. Логвись О. Я. Лідерські якості в контексті професійного становлення особистості майбутнього педагога. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 29-30 вересня 2022 р.). Тернопіль : СМП «Тайп», 2022. С. 212-214.

9. Логвись О., Слободянюк О. Рефлексивність у структурі лідерських якостей майбутніх педагогів. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 9 грудня 2022 р.). Київ. Львів-Торунь : Ліха-Прес. С. 93-98.

10. Логвись О. Я. Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль 19-20 жовтня 2023 р.), Тернопіль. С. 420-424.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
1.1. Проблема лідерства в сучасному психологічному дискурсі.....	30
1.2. Лідерські якості в контексті професійного становлення майбутнього педагога.....	39
1.3. Структура, критерії та показники лідерських якостей майбутніх педагогів.....	48
Висновки до розділу 1.....	64
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
2.1. Організація і методика дослідження лідерських якостей майбутніх педагогів.....	66
2.2. Аналіз емпіричних показників лідерських якостей студентів.....	81
2.3. Кореляційні зв'язки емпіричних показників в цілісній структурі лідерських якостей майбутніх педагогів.....	98
2.4. Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів.....	104
Висновки до розділу 2.....	121
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
3.1. Концептуальні засади розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів.....	121

3.2. Зміст психоедукаційної програми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів «Нові грані лідерства»	136
3.3. Аналіз ефективності психоедукаційної програми.....	144
Висновки до розділу 3.....	169
ВИСНОВКИ.....	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	174
ДОДАТКИ.....	196

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

НУШ – Нова українська школа

ЕІ – емоційний інтелект

САМОАЛ – самоактуалізаційний тест

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

МЦ – мотиваційно-ціннісний компонент

ЕК – емоційно-комунікативний компонент

ОР – організаційно-регулятивний компонент

РО – рефлексивно-оцінювальний компонент

ВСТУП

Актуальність дослідження. Різноманітність і відкритість сучасного освітнього простору України, співіснування різних освітніх стратегій і технологій змінюють суспільне сприйняття професійної компетентності педагога. Реалізація Концепції Нової української школи (НУШ) характеризується тим, що ефективність професійної діяльності вчителя залежить не лише від його фахової підготовки, а й від певних особистісних лідерських якостей, почуття відповідальності, активності та бажання розвиватися і вдосконалюватися. Нова освітня парадигма наголошує на важливості зміни не лише змісту навчання, а й особистості педагога. Сучасний вчитель завжди перебуває в центрі різних міжособистісних систем, таких як «педагог-клас», «педагог-батьки», «педагог-колектив», «педагог-професійне освітнє середовище». У своїй професійній діяльності вчителі часто виступають у ролі наставників і тьюторів, організаторів і адміністраторів, дослідників і консультантів, фасилітаторів і радників. Кожна з цих професійних ролей так чи інакше передбачає наявність певних лідерських якостей. У цьому контексті процес підготовки майбутніх педагогів особливо актуалізує пошук нових та альтернативних шляхів розвитку лідерських якостей.

Проблема лідерства у психології є предметом дослідження багатьох учених. Зокрема, питання лідерських якостей педагогів вивчали такі науковці, як Л. Біленкова, С. Гармаш Ю. Гільбух, Д. Демчук, Ю. Завалевський, І. Іванов, В. Каширін, Дж. Кетен, О. Киричук, А. Коломієць, Г. Куценко, Т. Полковенко, І. Савицька та ін. Формування лідерських якостей у процесі навчання представлено у працях Е. Лук'янчикова, О. Маковського, О. Романовського, О. Скрипнікова, Л. Товажнянського, у позанавчальній роботі цю тему досліджувала Н. Семченко, а у громадській діяльності – М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар. Аспекти розвитку лідерства в освіті розглядали Ю. Бреус, Н. Лебідь, В. Міляєва та інші.

Проте питання психологічних чинників розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки недостатньо досліджене, що і зумовило вибір теми дисертаційної роботи **«Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана на кафедрі психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка в руслі комплексної наукової теми «Психолого-педагогічні засади становлення освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології» (номер державної реєстрації 0118U003130). Дослідження проводилися у межах наукової школи професорки Радчук Г. К. – «Становлення особистості в контексті вищої професійної освіти».

Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від 23.12.2019 р.); узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 31.03.2020 р.). Тема дослідження затверджена у новій редакції на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол №11 від 27.06.2023 р.).

Об'єкт дослідження – розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів.

Предмет дослідження – психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних чинників розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів та розробці й апробації відповідної розвивальної програми.

Мета дослідження зумовила необхідність розв'язання таких **завдань**:

1. Здійснити теоретичний аналіз дослідження проблеми розвитку лідерських якостей в українській та зарубіжній психологічній науці.
2. На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел виокремити структуру, компоненти, критерії та показники лідерських якостей майбутніх педагогів.
3. Емпірично дослідити особливості лідерських якостей та визначити психологічні чинники їх розвитку у майбутніх педагогів.

4. Обґрунтувати структурно-функціональну модель розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

5. Розробити та апробувати програму розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: наукові положення про сутність, закономірності розвитку і становлення особистості (Е. Еріксон, Г. Костюк, С. Максименко та ін.); активна позиція особистості у власному життєтворенні та саморозвитку (М. Боришевський, О. Власова, З. Карпенко, С. Кузікова, А. Маслоу, Г. Радчук, Л. Сердюк, Н. Чепелева та ін.); наукові положення особистісно орієнтованого підходу до проблеми розвитку особистості (С. Максименко, В. Панок, К. Роджерс); теорія резонансного (емоційного) лідерства (Р. Бояціс, Д. Гоулман, Е. Маккі); лідерська парадигма управління на різних рівнях освіти (В. Міляєва); наукові положення компетентнісного підходу у професійній освіті (І. Бех, С. Калашнікова, В. Луговий, О. Овчарук, Ю. Швалб); принципи та методи проведення активного соціально-психологічного навчання та психологічного тренінгу (А. Грись, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання дослідницької проблеми застосовано комплекс методів:

– *теоретичні* – аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури; узагальнення, моделювання, класифікація;

– *емпіричні* – спостереження, бесіда, психодіагностичні методики: 1) методика «САМОАЛ» Н. Каліної та Е. Лазукіна для визначення рівня самоактуалізації особистості, 2) методика «Визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т. Дубовицької, 3) опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк, 4) методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина, 5) методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького, 6) методика для визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, 7) опитувальник «Стиль

саморегуляції поведінки» В. Моросанової, 8) методика «Дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)» Дж. Роттера, 9) опитувальник визначення рівня рефлексивності А. Карпова, 10) опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку і самоосвіти» В. Андрєєва; констатувальний та формувальний психолого-педагогічний експерименти;

– *обробки результатів* – методи статистичної обробки даних: визначення середніх значень і відсоткових співвідношень, визначення достовірності відмінностей за t-критерієм Стьюдента, кореляційний та факторний аналізи за допомогою програми IBM SPSS Statistics 23 з подальшим узагальненням отриманих результатів;

– *інтерпретаційні* – структурний та порівняльний.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось упродовж 2020-2023 рр. на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Сукупна вибірка досліджуваних склала 216 студентів педагогічних спеціальностей першого, другого, третього курсів бакалаврського рівня вищої освіти та магістратури.

Надійність та вірогідність отриманих результатів доведена різнобічним теоретичним і методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням комплексу взаємодоповнювальних методик, адекватних меті та завданням дисертаційної роботи; поєднанням якісного та кількісного аналізу; статистичною обробкою даних психолого-педагогічного експерименту.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що

вперше визначено поняття лідерських якостей майбутнього педагога як інтегративних індивідуально-психічних властивостей особистості, які зумовлюють авторське і відповідальне ставлення до учбово-професійної діяльності, орієнтацію на максимальну самоактуалізацію та створення оптимальних умов для розкриття потенціалу інших людей і розвиваються в рамках діалогічної (суб'єкт-суб'єктної)

педагогічної взаємодії у процесі вищої професійної освіти; виокремлено мотиваційно-ціннісний, емоційно-комунікативний, організаційно-регулятивний та рефлексивно-оцінювальний компоненти структури лідерських якостей майбутніх педагогів; визначено основні критерії, на підставі яких виокремлено компоненти лідерських якостей: професійна спрямованість (мотиваційно-ціннісний компонент), емоційний інтелект, комунікативні якості (емоційно-комунікативний компонент), здатність до саморегуляції (організаційно-регулятивний компонент), рефлексивність (рефлексивно-оцінювальний компонент); описано рівні розвитку (низький, середній, високий) означеного феномену; розроблено структурно-функціональну модель розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, у якій виокремлено методологічний, цільовий, функціональний, організаційний та результативний блоки; визначено та емпірично обґрунтовано психологічні чинники (емоційний інтелект, суб'єктність, інтернальність, комунікативні вміння, автентичність та рефлексивність) розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів; розроблено та апробовано психоедукаційну програму розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки;

– *удосконалено* розуміння засоби розвитку лідерських якостей студентів у процесі фахової підготовки на підставі розробки психоедукаційної програми для майбутніх педагогів «Нові грані лідерства»;

– *перевірено* ефективність структурно-функціональної моделі розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки;

– *конкретизовано* змістові показники компонентів лідерських якостей майбутніх педагогів: мотиваційно-ціннісний (професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації, орієнтація на гуманістичні цінності), емоційно-комунікативний (емоційний інтелект, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість, гнучкість у спілкуванні), організаційно-регулятивний (схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили, інтернальність) та рефлексивно-оцінювальний (позитивне самоставлення, рефлексивність, потреба в саморозвитку);

– подальшого розвитку набули наукові уявлення про особливості комплексної психологічної діагностики лідерських якостей та можливості освітнього діалогу як інноваційної гуманітарної технології.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні діагностичного інструментарію (запропонований комплекс психодіагностичних методик вивчення лідерських якостей майбутніх педагогів) та психоедукаційної програми «Нові грані лідерства» для майбутніх педагогів, які можуть бути використані під час професійної підготовки, а також як методичне забезпечення діяльності психологічної служби закладів вищої освіти. Результати дисертаційної роботи можуть бути використані в процесі фахової підготовки студентів закладів вищої освіти різних рівнів акредитації та у виховній діяльності кураторів академічних груп.

Основні результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1157/33-03 від 30.08.2023 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/12 від 13.06.2023 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка (довідка № 05-16/135 від 21.06.2023 р.), а також у діяльність «Бюро кар'єри» ТНПУ (акт № 1963/40-1501 від 11.12.2023 р.)

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційної роботи стали предметом обговорення на 10 науково-практичних конференціях різного рівня: міжнародних – «Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців» (Київ, 2019 р.), «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (Дрогобич, 2020 р.), «Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій» (Київ, 2020 р.), «Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення» (Тернопіль, 2020 р.), Conference proceedings VII International research & training conference 'Public health – social, educational and psychological dimensions' (Lublin, Poland, 2021), «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль,

2022 р.), «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Київ. Львів – Торунь, 2022 р.), «Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти» (Тернопіль, 2023 р.); всеукраїнських: «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених» (Харків, 2020 р.), «Психологічні проблеми мислення» (Київ, 2021 р.).

Публікації. Основні результати наукового пошуку відображено у 18 публікаціях (14 з яких одноосібні): 8 статей (2 у співавторстві), із них 1 – у закордонному науковому періодичному виданні, 6 – у наукових фахових виданнях України категорії Б, 10 публікацій – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувача. Усі наведені в дисертації результати дослідження отримані автором самостійно. Особистим внеском в опублікованих у співавторстві працях є висвітлення: актуальності проблеми, теоретичний аналіз поняття «лідерські якості» (стаття «Лідерські якості в цілісній структурі особистості педагога», написана у співавторстві з Г. Радчук); обґрунтування ролі коучингових технологій у професійному становленні майбутнього педагога, формулювання гіпотези дослідження, розробка анкети, організація та проведення опитування (стаття «Використання коучингових технологій у професійному становленні майбутнього педагога як важливий чинник конкурентоздатності фахівця», написана у співавторстві з М. Москальовим); обґрунтування питання розвитку лідерських якостей майбутнього педагога (тези «The Problem of Leadership Qualities Development of Future Teachers», написані у співавторстві з Г. Радчук); формулювання гіпотези дослідження, організація та проведення опитування (тези «Рефлексивність у структурі лідерських якостей майбутніх педагогів», написані у співавторстві з О. Слободянюк).

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (208 найменувань, з них 40 іноземною мовою), 14 додатків (на 89 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 284 сторінки. Основний зміст викладено на 144 сторінках. Робота містить 26 таблиць, 24 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У першому розділі дисертації проаналізовано підходи до визначення поняття «лідерські якості особистості», розкрито їх сутність, основні компоненти, критерії та відповідні показники в контексті професійного становлення майбутнього педагога. Представлено структуру лідерських якостей майбутніх педагогів, здійснено їх детальну характеристику.

1.1 Проблема лідерства в сучасному психологічному дискурсі

Проблема лідерства давно вважається одним з ключових аспектів сучасної психології. Це пов'язано не тільки з важливістю, з якою цей феномен застосовується в різних соціальних контекстах, але й з тим, що єдиної точки зору щодо розуміння природи та сутності лідерства поки що не існує.

Термін «leader», за даними Оксфордського словника, з'явився приблизно у 1300 р., проте, чимало фахівців, з яких Р. Стогдилл, стверджують, що це поняття не могло з'явитися раніше 1800 р. У 1902 р. Ч. Х. Кулі запропонував одне з перших визначень лідерства: «лідер – це фокус групових процесів» [203, с. 12]. М. Блекнер у 1911 р. розумів лідерство, як централізацію зусиль в одній особистості, як виявлення влади всіх [171]. Загалом у психології існують різні тлумачення поняття «лідер»:

- людина, яка має цілі і може відігравати центральну роль в організації спільної діяльності та координації відносин у групі [29];
- авторитарна людина, яка вміє впливати на людей, сміливо бере на себе відповідальність і вірить в успіх [96];

- це людина, яка навчилася керувати собою, контролювати свої думки, слова, емоції, вчинки і передавати їх іншим, щоб наслідувати їх [53];
- це людина, якій довіряють і люблять через певні якості, навички та здібності [203];
- це яскрава та харизматична людина, яку визнають і цінують як людину, яка має особливі внутрішні та зовнішні якості та здатна підтримувати інтерес, чарівність та ефективно впливати на інших [34; 37; 49].

А. Менегетті пропонує таке потрактування: «Лідер – це той, хто вміє розпізнати «божественну пропорцію», пропорцію даної реальності, рухи відносин життєвої енергії та від моменту до моменту, від ситуації до ситуації застосовувати потрібну «формулу» для отримання переможного рішення. Він – точний творець «формул життя», той, хто вирішує завдання загального існування. Лідерство – це здатність окремої особистості спонукати інших діяти, «запалювати», надихати їх на активність і діяльність» [75, с. 56].

На переконання О. Клочко, лідером може бути та «особистість, котра веде за собою команду для досягнення спільної мети» [14, с. 45]. За С. Гармаш, лідер – це людина, яка має розвинені комунікативні здібності, здатність ефективно впливати на інших з метою співпраці в команді [29, с. 76]. Л. Сергєєва визначає лідерство як здатність пробуджувати мрії людей. Це можливість впливати на людей і спрямовувати їхню діяльність на досягнення командних, організаційних чи корпоративних цілей [139, с. 26]. В. Татенко вважає, що «справжнього лідера також відрізняє вчинкове ставлення до світу і до себе, що органічно поєднує в собі моральність і творчість. Учиняти – значить діяти во благо, творити добро, дарувати світові, природі, іншим людям і собі самому саме те, що відповідає критерію досконалості, довершеності, істинності, краси і гармонії, що корелює з поняттями розвитку, прогресу, а не руйнації і занепаду. Таким чином, щоб бути лідером для інших, слід стати лідером для самого себе, тобто суб'єктом власного життя, здатним на вчинок» [148].

Хочемо відзначити, що з часом поняття «лідерство» змінювалось: від розуміння лідерства як контролю та домінування, впливу, що проявляється завдяки

особистісним якостям, до відносин, що розвиваються при досягненні спільної мети, як реципрокний процес з мобілізації інших людей на основі мотивів та цінностей. Усе частіше лідерство розглядають як здатність до трансформаційного впливу на послідовників, організацію тощо [29]. Наприклад, представники психоаналітичного підходу заклали традицію розуміння теорії лідерства, котра базується на концепції ідентифікації З. Фрейда про трьохрівневу структуру особистості. Згідно теорії, взаємовідносини людей завжди стосуються області усвідомлення їхнього Его-ідеалу, і завдяки цьому люди ідентифікують себе з іншими. Психоаналітики розглядають лідерство як явище емоційного підпорядкування однієї людини іншій, в результаті ідентифікації Я-ідеалу з об'єктом потягу, симпатій, любові і т. д. Лідер – центральна особистість, яка керує груповими емоціями. В основі цього процесу полягає здібність лідерів притягувати до себе, викликати почуття захоплення. Поява лідера викликає процес «кристалізації» групи, тобто оформлення її чіткої структури. Лідер як центральна особистість фокусує емоційні взаємовідносини, ядро групоутворення. Типи лідерів виділяють у залежності від того, на якому рівні особистості будується процес ідентифікації. Перший рівень – Супер-Его, якщо оточуючі люди асоціюють себе з центральною особистістю на рівні Супер-его. Другий рівень – Его, центральна особистість виступає як Его-підтримка, зразок для формування Я-концепції, засіб емоційного захисту свого Его. Третій рівень – Воно, лідер являє собою всіх членів групи об'єкт неусвідомлених явищ [29; 51; 97].

З наукового погляду представників теорії лідерських ролей Ф.-Ф. Бейлса, лідерство – це особлива роль. Виокремлюють роль професіонала, пов'язану з генерацією ідей і пропозицій для розв'язання поставленої проблеми, і роль соціально-емоційного спеціаліста, яка полягає у забезпеченні у групі незалежного психологічного клімату, розв'язанні проблем людських стосунків [170].

Представники «теорії рис» або «харизматичної теорії» (К. Берд, В. Бінхам Л. Бернанд, Е. Богардус, М. Вебер, Е. Кац) вважали, що людину роблять лідером певні психологічні якості та властивості (риси). Ця теорія базується на положеннях вроджених якостей лідера. М. Вебер вказував, що поняття «харизма»

«використовується до певної якості особистості індивіда, завдяки якому він відрізняється від звичайних людей і сприймається як володар надприродних, надлюдських або виняткових здібностей» [29]. Власне, «теорія рис» розглядає лідера крізь призму низки чинників: здібності, досягнення, відповідальність, статус, ситуативні риси особистості. Дж. Гейер пропонує такі найбільш значущі якості: індивідні якості лідера; інтелектуальні якості лідера; комунікативні якості лідера; енергетичний потенціал; мотиваційні характеристики лідера; альтруїстичний потенціал лідера [176]. Однак криза теорії «рис лідерства» призводить до того, що дослідники переносять свою увагу на інші фактори, що сприяють лідерським процесам у групі та детермінують їх. Цікавим є погляд науковців п'ятифакторної моделі особистісних рис, яка пояснює індивідуальні якості та відповідні їм риси поведінки, пов'язані із досягненням певних цілей. Модель побудована емпіричним шляхом і характеризує особистість з урахуванням стійких критеріїв, які визначено на різних вибірках та у різних соціокультурних умовах. П. Коста і Р. Мак-Кра відзначають, що ними є: екстраверсія–інтроверсія (комунікабельний, асертивний, енергійний, активний); співпраця (добррозичливий, співпрацюючий, довірливий); конформність (добрсовісний, відповідальний, дисциплінований); відкритість (інтелектуальний, творчий, незалежний); емоційна стабільність (спокійний, не невротичний, активний) [14; 29].

Під іншим фокусом розглядає проблему лідерства Р. Стогдилл, який висловлює припущення, що особа стає лідером не через внутрішні якості, але через вплив ситуації. Так виникає «ситуаційна теорія» лідерства. Представники ситуаційного підходу (К. Бланшар, Т. Мітчел, Ф. Фідлер, Р. Хаус) вважали, що ефективність лідерства визначається відповідністю якостей лідера й особливостями його поведінки у ситуації [189]. Згідно з теорією Ф. Фідлера, класифікація лідерів базується на їх орієнтованості на завдання або стосунки. Основна мета ситуаційної теорії полягає в тому, щоб стверджувати, що два типи лідерів не є більш успішними поза обставинами. Усе залежить від стану розуму, зокрема від того, наскільки міцно утримувати лідера та його вплив у групі». Якщо

лідер має повну владу, він може підтримувати позитивні стосунки з іншими членами групи, відстоювати свій вплив і домінування [191].

Цікавою видається «модель багатостороннього зв'язку», яку розробив Г. Юкл. Учений виокремлює фактори, що «визначають вплив лідера на ефективність роботи команди, і ділить їх на дві групи: фактори безпосереднього впливу – вплив лідера на інтенсивність роботи, його знання своєї справи, розподіл ресурсів, згуртованість групи і співробітництво між її членами та ситуаційна група чинників, таких як система винагород, правила, прийняті в організації, використовувані технології і тип виконуваних послідовниками завдань» [175, с. 285].

Не залишається поза увагою й теорія опосередкованого лідерства Р. Фішера та А. Шарпа, що відображає теорію заміщення лідерства. Автори стверджують, що для реалізації функції процесу лідерства необов'язково займати позицію лідера. На їхню думку, впровадження непрямого лідерства вимагає чіткого формулювання бажаних результатів, розробки бачення майбутнього, побудови відносин співпраці та розробки нових форм навчання [29].

Р. Грінліф у теорії лідерства-служіння вказує на те, що «лідер – це, перш за все, слуга, який хоче бути корисним суспільству і ставить інтереси спільноти вище своїх власних інтересів, а лідерство – це практична філософія людей, які обирають спочатку служіння і лише потім лідерство як ще один спосіб служіння. Лідер-слуга необов'язково має обіймати формальні лідерські посади, але зобов'язаний служити на засадах співпраці, довіри, взаємоповаги, етичного використання влади тощо. У концепції лідерства-служіння мова йде про те, що лідер має бути тією людиною, яка має служити людям, турбуватися про задоволення їх потреб. Це передбачає, як зазначають фахівці, особистісний ріст лідера, в процесі якого він стає мудрішим, автономним, вільним, моральним тощо» [29; 131].

Погоджуємося із думкою У. Мітчел та Е. Еванс, які доводять, що ефективність лідерства залежить від його впливу на мотивацію послідовників, на їхню здатність до продуктивного виконання завдання і на задоволення, яке вони відчують у процесі роботи. Прихильники цього наукового напрямку вважають, що

ефективність лідерських дій залежить від того, як лідер впливає на мотивацію послідовників, на їх здатність ефективно виконувати роботу та на їх почуття задоволення від діяльності [97]. Згідно трансформаційної теорії, в основі лідерства лежить внутрішня мотивація. Таким чином, тут акцент робиться не на похвалі і відданості послідовників, а на їх справжній прихильності до ідей лідера. У зв'язку з цим лідер трансформаційного типу є активною і творчою людиною, що уміє думати глобально і образно. Тут значне місце займає бажання такого лідера здійснювати значні зміни через концепцію майбутнього розвитку організації, її стратегію, культуру, виробництво. Цей лідер схильний наслідувати загальноприйняті правила, і прагне до стабільності більше, ніж до змін. Основна увага теорії впливу зосереджена на владі і впливі, які створює лідер. В основі цієї теорії думка, що усі дороги ведуть до лідера, і заперечується значення послідовників і сили культури організації. У центрі уваги харизматичний лідер, чия влада заснована не на посаді, а на особистих якостях [170; 183].

Цікавою для нашого дослідження є біхевіористична теорія лідерства, заснована на переконанні, що великими лідерами, не народжуються, а стають. Основою цієї теорії лідерства є біхевіоризм (поведінковий напрям), де основна увага приділяється діям лідерів, а не їх психічним якостям або внутрішнім станам. Згідно з цією теорією, люди можуть вчитися і ставати лідерами через навчання і спостереження, здобуваючи таким шляхом необхідні риси лідера. Поведінкові теорії лідерства сприяли посиленню уваги до питань навчання ефективним формам поведінки, де виховання лідера ґрунтується на двох компонентах – поведінка і психологічні якості, які можна розвинути. К. Левін у поведінковій теорії стилів виокремив авторитарний, демократичний і ліберальний стилі [29; 191].

У руслі біхевіоризму (одного з напрямів в американській психології, який виник на початку ХХ ст.) розроблялися мотиваційні концепції лідерства. Мотиваційна теорія дозволяє не тільки припускати заздалегідь, який стиль буде найбільш ефективним у тій чи іншій ситуації, але й пояснювати, чому. Що стосується самого лідера, то А. Маслоу розрізняв у нього два типи власних потреб: потреба в силі, досягненнях, автономності і свободі; потреба в домінуванні,

репутації, престижі, успіху, статусі тощо. А. Маслоу, зокрема, систематизував набір мотиваційних потреб лідера. На найнижчий щабель цієї ієрархії він поставив фізіологічну рівновагу, далі – почуття безпеки, ще далі – бажання належати до престижної структури, а ще далі – прагнення пошани. На найвищому щаблі – жадання самореалізації. В ієрархічній піраміді потреб А. Маслоу вершиною є поняття самореалізації, зміст якої вчений асоціює з найбільшим розкриттям індивідуальної сутності лідера, максимальними можливостями людини через керівну діяльність [51; 139]. У мотиваційній концепції лідерства Б. Басса описано процес управління як спробу одного індивіда змінити мотивацію інших членів організації. Лідер має змогу змінювати поведінку й мотивацію прихильників за допомогою різних методів заохочення і покарання. Цінність лідера визначається тим, чи здатний він дати власній організації можливість одержати очікувану нагороду [29].

На нашу думку, значущими є концепції, які почали активно розроблятися у 80-х роках ХХ століття: концепція творчого лідерства та аміцитії (дружби, симпатії) (А. Зелезник); концепція розуміння лідера як «трейблейзера» (новатора) (Дж. Клегг); концепція суперлідерства (Ч. Менз і Г. Сімс); ціннісна концепція «стейкхолдерів» Г. Фейерхольма [51; 109].

У 90-х рр. ХХ століття виникає нове поняття «емоційне лідерство». Воно тісно пов'язане із поняттям емоційного інтелекту. Розробкою та упровадженням поняття емоційного лідерства займались Р. Бар-Он, Р. Бояціс, Д. Гоулман, К. Ізард, Д. Карузо, М. Кетс де Вріс Дж. Майер, Е. Маккі, П. Саловей, М. Чапмен та ін. [28; 57; 159; 186]. Американський психолог Д. Гоулман вказував, що успіх у житті залежить не стільки від логічного інтелекту (IQ), скільки від здібностей управляти своїми емоціями, тобто емоційного інтелекту. У своїй праці «Емоційне лідерство» автор описує модель лідерських здібностей відповідно до структури емоційного інтелекту:

1. Самосвідомість: емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка, впевненість у собі. Лідери з високорозвиненою самосвідомістю здатні усвідомлювати вплив своїх емоцій і почуттів на психологічний стан, що допомагає

інтуїтивно обрати кращий спосіб поведінки у складній ситуації. Вони знають свої сильні сторони і межі можливостей – це сприяє усвідомленню того, коли потрібно звернутися по допомогу або на чому слід акцентувати увагу при виробленні лідерських якостей.

2. Самоконтроль: контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм. Лідери з розвиненим самоконтролем стійкі до стресів, зберігають спокій і розважливості під час кризи; вміють відкрито визнати свої помилки, гнучко пристосовуватися до різних умов та складнощів і мінливих ситуацій; прагнуть до підвищення якості своєї роботи і діяльності підлеглих, позитивно оцінюють своїх послідовників.

3. Соціальна чуйність: емпатія, ділова обізнаність, люб'язність. Лідери з такими навичками здатні розуміти оточуючих, співчутливо до них ставитися, можуть стати на місце іншої людини; вони здатні орієнтуватися в житті організації, розуміти, які цінності і негласні правила визначають поведінку співробітників; здатні бути уважними до потреб клієнтів, стежать за тим, щоб вони отримали необхідне.

4. Управління відносинами: насага, вплив, допомога в самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота і співпраця. Лідери, які мають такі здібності, вміють викликати відгук у послідовників і надихнути на виконання поставлених завдань; можуть своєчасно дати своїм підлеглим пораду, ініціюють перетворення, вміють погасити конфлікт і зрозуміти думки конфліктуючих сторін, а потім перевести енергію в русло спільної справи. Такі лідери створюють в організації атмосферу спільності, почуття єдності колективу [28; 177; 186].

Основоположники теорії емоційного лідерства Р. Бояціс, Д. Гоулман та Е. Маккі дійшли висновку, що вираження емоцій є основою реалізації лідерських здібностей лідера. Вони започатковують концепцію резонансного лідерства, засновану на тому, що лідер і аудиторія знаходяться на одній емоційній хвилі. Емоційне лідерство базується на емоційному інтелекті, емоційній обізнаності, оптимізмі та емпатії. Згідно з цією теорією, переваги емоційного лідерства

порівняно з іншими формами лідерства такі: здатність аналізувати свої емоції та розпізнавати їхній вплив на себе, інших та ситуацію в цілому, використання інтуїції в процесі прийняття рішень; належна самооцінка; здатність контролювати деструктивні емоції та імпульси. Оскільки лідерство ґрунтується на повазі та довірі, воно є менш конфліктним і суперечливим, але досить стабільним і надійним. На основі своїх досліджень американські дослідники виокремили дві групи лідерів – резонансні та дисонансні. Резонансні лідери – націлені на цінності рівності, довіри, спільного прийняття рішень, свободи та відповідальності, інноваційності. Дисонансні – зорієнтовані на цінності ієрархічності, примусу, порядку [11; 28; 67; 163; 179].

У вітчизняній науці дослідженням проблеми лідерства займаються А. Бойко, М. Гаврилюк, О. Зборовська, І. Зязюн, С. Калашнікова, Л. Кондрашова, Г. Лактіонова, В. Лозова, В. Міляєва, О. Маковський, Н. Мараховська, А. Мітлош, В. Пасинок, І. Прохоренко та ін. [10; 37; 38; 42; 47; 48; 82; 83; 85; 86; 116].

Т. Прохоренко та О. Зборовська відзначають те, що лідер передає своєму оточенню знання, навички, моральні цінності. Особисті позитивні якості лідера є взірцем для наслідування і предметом поваги з боку його оточення. Формування організаторських, управлінських якостей лідера – проблема його власного виховання і навчання. Лідеру варто сформувати і згуртувати колектив чи групу, окреслити її цілі, ознайомити людей, котрі входять до складу групи, потрібні завдання, з'ясувати способи і дослідити шляхи досягнення мети, забезпечити контроль за виконанням [116]. На думку Т. Фелькель, лідерство слід розуміти як здійснення спрямованого, але недирективного впливу на послідовників, мета якого полягає у спонуканні їх до діяльності переважно творчого, інноваційного характеру для досягнення певних організаційних цілей, яке базується на владі і повноваженнях (авторитеті), наданих лідеру його послідовниками [41; 153].

А. Мітлош переконана, що лідерство – це вид обдарованості, який характеризується особливим поєднанням якостей, умінь і психологічних особливостей особистості, що забезпечують вплив, успіх та провідні позиції в системі міжособистісних стосунків, ефективне управління групою, а також

творчий підхід до вирішення соціальних проблем. Модель лідерської обдарованості, за А. Мітлош, включає в себе фактори розвитку лідерського потенціалу упродовж життя особистості, високу мотивацію, високий рівень емоційного й соціального інтелекту та креативний підхід до вирішення складних соціальних проблем, спілкування, стратегічного планування, знаходження методів для втілення плану, знаходження способів вирішення завдання як у стабільній, так і у змінній ситуації. Тож дослідниця виокремила три моделі лідерської обдарованості: інноваційний лідер, лідер-натхненник, лідер-динамічний стратег [85; 86].

Таким чином, можна підсумувати, що аналіз досліджень проблеми лідерства дав змогу визначити лідера як визнаного члена групи, який, використовуючи притаманні йому лідерські здібності та якості, обирає оптимальне рішення для досягнення групової цілі; а лідерство – процес реалізації позитивного впливу лідера групи на її членів під час досягнення групових цілей. Підкреслимо, що суттєву роль відіграє все ж особистість самого лідера, його особистісні якості та вміння.

1.2 Лідерські якості в контексті професійного становлення майбутнього педагога

Вважаємо за потрібне розглянути поняття «лідерські якості» з метою виявлення основних характеристик, які варто розвивати сучасному вчителю.

Американські дослідники С. Заккаро, Д. Дей та С. Халпін визначають лідерські якості відносно стабільними та пов'язаними між собою утвореннями особистісних характеристик. Вони забезпечують закономірність лідерства в різноманітних групових та організаційних ситуаціях. Ці характеристики відображають спектр стабільних індивідуальних відмінностей, включаючи характер, темперамент, мотиви, розумові здібності, вміння, знання та досвід [174; 175]. Серед основних вони називають когнітивні здібності, екстраверсію, самосвідомість, емоційну стабільність, відвертість, мотивацію, соціальний

інтелект, емоційний інтелект, самоконтроль та вміння розв'язувати проблеми. Лідерські якості визначаються як «особистісні фактори, які проявляються як у контексті фахової роботи, так і поза її межами. Це – внутрішні риси чи здібності, які дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку організації» [175, с. 45]. Б. Басс конкретизує такі лідерські якості ефективного лідера, як харизма, інтелектуальне піднесення, емоційність [29, с.35]. М. Вілсон визначає лідерські якості як «внутрішні риси чи здібності, що дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку організації» [190, с. 56]. А Д. Креймс розуміє лідерські якості як «внутрішні риси чи здібності, що дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку організації» [190, с. 68].

Погоджуємося із Д. Гоулман, який наголошує на емоційному інтелекті, як ключовій якості лідера, що забезпечує здатність розуміти й виражати емоції, використовувати їх для ефективного мислення, аргументації, управління власними емоціями та емоціями інших людей, щоб, як результат, успішно вирішувати будь-які життєві ситуації. Відповідно, емоційний інтелект містить компетентності особистісні (самосвідомість, упевненість, саморегуляція, мотивація) та соціальні (емпатія, спілкування, вміння розв'язувати конфлікти) [28; 186].

Учений Дж. Адаір також визначив «еталонний набір» лідерських якостей, серед них: пристрасність, принциповість, впевненість у собі, стійкість характеру, справедливість, щирість, скромність. Фр. Кедделл наголошує на тому, щоб стати розумним, динамічним лідером у сучасному світі, який швидко змінюється, потрібні величезні емоційні, інтелектуальні та творчі зусилля [74]. Дослідники визначили дванадцять моделей поведінки лідерів, а саме: вибирати, слухати, спостерігати, думати, відчувати, уявляти, розуміти, вірити, мріяти, передбачати, прагнути і діяти. Ці провідні дії водночас є характеристиками і для сучасних учителів. С. Коссен вважає, що лідери повинні володіти такими якостями, як креативне вирішення проблем, компетентність; здатність доносити ідеї послідовникам; переконливість; вміння слухати уважно ставитися до інших і

сприймати їхні пропозиції; комунікабельність, широкі інтереси; почуття власної гідності, впевненість у собі тощо [29; 109].

С. Заккаро акцентує, що ядро лідерських якостей особистості пов'язане з розвитком «соціального інтелекту», до складу якого входять такі характеристики, як соціальна свідомість, соціальна пильність, самоконтроль, адекватне реагування на ситуацію та соціальне оточення [51]. А ось М. Вілсон визначає лідерські якості все ж як особистісні фактори, які проявляються як у контексті фахової роботи, так і поза її межами. Він вважає, що це внутрішні риси чи здібності, які дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку групи чи організації [29].

Значний внесок у розвиток дослідження лідерських якостей зробили такі вітчизняні науковці: О. Бандурка, О. Віханський, О. Журавльова, Є. Землянська, Т. Кабаченко, С. Калашнікова, А. Мітлош, В. Міляєва, О. Нестуля, О. Романовський, В. Саляхов, Н. Семченко, В. Співаковський та інші. Розуміння поняття лідерських якостей здобувачів закладів вищої освіти та їхню структуру розглянуто у працях Б. Головешка, К. Демчука, А. Зоріної, І. Краснощок, Н. Мараховської, Р. Сопівника та ін.

Беремо до уваги, що В. Мороз під лідерськими якостями студентів закладів вищої освіти розуміє сукупність стійких характеристик особистості, що позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування [90; 91]. Н. Мараховська, Н. Семченко визначають лідерські якості як сукупність характеристик особистості, що допомагають їй займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування [71; 138]. На думку Н. Василевської, лідер повинен мати такі якості: компетентність, активність, ініціативність, товарицькість, кмітливість, наполегливість, самовладання, спостережливість, працездатність, самостійність, організованість [14, с. 65]. Обґрунтованою є класифікація лідерських якостей Р. Сопівник, в якій виділено три групи, а саме: 1) загальні управлінські (професійна компетентність, практичне мислення, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі,

здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм); 2) власне лідерські (харизматичність, творчість, ініціативність, емпатія, моральність); 3) специфічні, характерні для певної галузі [145]. .А. Дяків виокремлює такі основні загальні якості, притаманні лідеру: зацікавленість у досягненні групової мети; енергійність; ініціативність і соціальна активність; емоційна стійкість; упевненість у собі; організаторські здібності; досвід і навички організаторської діяльності; розумові здібності; доброзичливість та емпатія; емоційна привабливість [10].

Дослідниця З. Гапонок пропонує такий комплекс лідерських якостей:

1. Загальнопрофесійні якості: висока теоретична та практична підготовка, системне бачення професійних проблем, здатність до професійної адаптації, прогностичної діяльності, виконання функційних обов'язків; володіння методами керування колективом, уміння бачити ключове завдання, розподіляти роботу в колективі.

2. Творчі якості: широкий загальний світогляд, креативне ставлення до роботи, володіння творчими методами, педагогічна майстерність, якісна методична підготовка.

3. Соціально-психологічні якості: уміння організувати продуктивні особистісні контакти, внутрішньоколективне спілкування, уміння враховувати індивідуальні особливості підлеглих, вимогливість до підпорядкованих, уміння розбиратися в людях, здатність привертати до себе людей, вселяти довіру, впливати на підлеглих особистим прикладом, задавати бадьорий, діловий тон у роботі, уміння переконувати інших, урівноваженість, схильність до вивчення людей, інтерес до їхніх потреб.

4. Соціально-комунікативні якості: уміння відстоювати інтереси свого колективу, організувати контроль і стимулювати інших членів групи, товариськість, легкість вступу в контакт з людьми, психологічний такт, відповідальність, обов'язковість, чесність і порядність, нормальна емоційно-психологічна збудливість, правильність артикуляції, гарна постановка голосу [10; 14; 21].

В. Міляєва до компетентностей лідера відносить такі: прагнення і вміння вести колектив за собою; мотивація першості що розповсюджується на всіх членів колективу; впливовість; заглибленість у свою справу; професійність і креативність; психологічна надійність; постійне самовдосконалення [82; 101].

Проаналізувавши і узагальнивши сучасні проблеми у формуванні лідерів, О. Романовський запропонував авторську розробку складових лідерських якостей. Дослідник створив структуру із 72 можливих особистісних якостей сучасного харизматичного лідера для досягнення ним успіху в роботі і в комунікації з послідовниками:

- 1) когнітивно-емоційна сфера (25 якостей);
- 2) морально-вольова сфера (17 якостей);
- 3) соціально-комунікативна сфера (17 якостей);
- 4) індивідуально-парадоксальна сфера (13 якостей) [61; 133].

Враховуючи мету та завдання нашого дослідження, доцільно звернутись до структури професійної діяльності вчителя, щоб з'ясувати, якими якостями має володіти педагог-лідер. Питанням лідерської ролі вчителя займалися А. Болдвін, Ю. Гільбух, І. Іванов, Дж. Кетен, О. Киричук, К. Кларк, Я. Коломинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Термен. Вивчаючи різні аспекти педагогічного лідерства, вказані дослідники підкреслювали важливість формування загальної і педагогічної культури особистості, розвитку лідерських вмінь і навичок у процесі професійної діяльності [109; 116; 135].

Зауважимо, що психологічна компетентність і розвинений емоційний інтелект – наріжні камені сформованого вчителя-лідера. За словами В. Міляєвої, «лідерство в освіті важливе в контексті освітньої реформи, оскільки, перш за все, реформу можуть проводити цілісні особистості, які демонструють характер на основі дотримання власних цінностей і принципів» [101, с. 36]. Важливість саме педагогічного лідерства полягає в тому, що воно включає володіння мистецтвом самоуправління як дуже важливу складову професійного успіху. Здатність бути лідером передбачає наявність у вчителя сформованих ціннісних пріоритетів, життєвих орієнтирів, глибокого усвідомлення власної місії, опанування технікою

та оновлення його знань з предмета. Тож те, що він робить і як він це робить, має важливе значення. На думку В. Міляєвої, нова лідерська роль для педагогів може стати важливим кроком у сприянні появи нової генерації вчителів. Зокрема, в процесі навчання (Н. Белякова, В. Каширін, Е. Лук'янчиков, О. Маковський, О. Романовський, О. Скрипніков, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ), у позанавчальній роботі (Н. Семченко), громадській діяльності (М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар) тощо. В умовах модернізації та реформування освіти, педагог-лідер стає важливим стратегічним ресурсом всіх перетворень, здатним сприймати і генерувати інновації, готовими проявляти творчість та активність. Актуальність дослідження проблеми лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки пояснюється тим, що вчитель повинен бути, перш за все, лідером для себе, фасилітатором, організатором, керівником учнівського і батьківського колективів. Педагогічна діяльність зобов'язує його виявляти та розвивати власні лідерські якості і готувати лідерів шкільного колективу.

Українська дослідниця Н. Семченко виокремлює чотири основні групи лідерських якостей, які необхідні педагогу: *організаторсько-ділові* (цілеспрямованість, організованість, переконливість, активність, діловитість, енергійність, заповзятливість, об'єктивність, тактовність, доброзичливість, щирість, толерантність), *емоційно-комунікативні* (товариськість, контактність, емпатійність, перцептивність, ініціативність, експресивність, репрезентативність, мовленнєва компетентність), *інтелектуально-креативні* (швидкість, гнучкість, аналітичність, критичність, продуктивність, точність, послідовність, ерудованість, компетентність, самостійність) та *морально-вольові* (гуманність, людинолюбство, соціальна відповідальність, почуття обов'язку, порядність, чесність, правдивість, оптимізм, альтруїзм, принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність, дисциплінованість, гідність, впевненість у собі та своїх силах, витримка, терплячість, самовладання, працелюбство, мужність, рішучість, сміливість, стійкість, наполегливість, сила волі, вимогливість, стійкість до стресу, адекватна самооцінка) [138]. Це справедливо, адже професія вчителя є однією з найбільш складних і відповідальних, що вимагає від особистості значного рівня розвитку

лідерських якостей та організаційних здібностей. Ми переконані, що формування лідерських якостей має бути стрижневим напрямком професійної підготовки майбутнього вчителя, особливо в умовах нової української школи, де педагог виступає не транслятором інформації та знань, а фасилітатором і ментором. Фасилітацію як складову розвитку лідерського потенціалу майбутнього педагога, слід вважати як надзвичайно важливу якість.

К. Роджерс разом з представниками гуманістичної психології розробив концепцію педагогічної фасилітації. Педагогічна фасилітація – специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допоміжного, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри [198]. Так К. Роджерс виокремлює три установки вчителя-фасилітатора:

1) конгруентність (справжність, щирість) – здатність людини контролювати й розуміти власні почуття та здатність їх щиро висловлювати. Важливою є конгруентність між тим, що людина відчуває, як вона це сприймає, і як вона це виражає;

2) безумовне прийняття учня, безумовне позитивне відношення. Ця установка вчителя-фасилітатора є внутрішньою впевненістю вчителя в можливостях і здібностях кожного учня;

3) емпатія, емпатичне розуміння, тобто бачення вчителем внутрішнього світу й поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції (позиції учня) [199].

Серед основних особистісних лідерських якостей педагога-фасилітатора відзначимо: орієнтацію на особистість учня; забезпечення навчання; створення для учнів можливостей поділитися власним досвідом; захист їхніх інтересів; створення безпечного середовища навчання; усунення перешкод у навчанні; позиціонування себе як члена команди. Ще однією важливою рисою, котра має бути присутня у

педагога-лідера, є рефлексивність. Адже, вчитель не лише подає нову інформацію, він створює та досліджує ситуації взаємодії між учнями, організовує комунікацію. Педагог, який володіє професійною рефлексією, може розвивати і регулювати педагогічну діяльність, коригуючи її як на стадії планування своїх дій, так і під час їх здійснення [52; 128; 157].

В. Рибалка з позицій особистісного, рефлексивно-ціннісно-креативного підходу відзначає, що усвідомлення особистістю свого потенціалу як вищої цінності дозволяє ефективно виконувати професійні обов'язки у критичних професійних ситуаціях, які потребують мобілізації внутрішніх ресурсів фахівця [130]. Ж. Вірна, аналізуючи роль рефлексії у здійсненні професійного вибору у взаємозв'язку із професійним самовизначенням, вважає, що у центрі рефлексії знаходиться взаємодія між суб'єктом діяльності і змістом професії, а її результатом може бути переживання задоволеності або незадоволеності обраною професією [23; 24]. Таким чином, педагогічна рефлексія – це не просто знання чи розуміння вчителем самого себе, а й з'ясування того, як інші знають та розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Це свого роду процес подвоєного дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає усвідомлення перебігу педагогічної діяльності, відтворення особливостей один одного. І чим вищий рівень сформованості рефлексивних умінь у вчителя, тим він більшою мірою готовий до зміни суб'єктивної системи установок відповідно до ситуації, що змінюється. Педагогічна рефлексія проявляється у здатності вчителя займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності, критерієм оцінки якої стає результат діяльності учня [52].

Ми вважаємо, що така систематизація може слугувати основою для створення системи формування професійно важливих якостей майбутнього педагога. На основі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки вони відображають ставлення до людей і суспільства взагалі й виявляються в суспільній поведінці та вчинках. До найбільш важливих лідерських якостей також

відносимо здатність проектувати Я-образ лідера та лідерське майбутнє у власній професійній діяльності; планувати свою лідерську діяльність й передбачати реально можливий результат від неї; формувати та згуртувати групу, визначити її цілі, ставити перед нею перспективні завдання та сприяти їхньому досягненню; проявляти толерантність до невизначеності й пов'язану з нею стресостійкість у процесі взаємодії з групою; демонструвати гнучкість мислення та поведінки, прагнення до постійного самовдосконалення; самостійно приймати важливі рішення та нести за них відповідальність [15; 33].

Аналіз досліджень українських та зарубіжних науковців дозволяє зробити припущення, що вчитель-лідер – це особистість, з притаманними їй лідерськими якостями, стійкими комплексними внутрішніми утвореннями, що проявляються через систему потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, переконань, цінностей, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних властивостей учителя. Більшість авторів виділяють такі лідерські якості студентів закладів вищої освіти, як активність, ініціативність, товарицькість, уміння слухати співрозмовника, рішучість, готовність до самостійного виконання завдань, упевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість, потреба успіху, креативність, здатність активно впливати на інших, уміння говорити, уміння розуміти емоційний стан людини, здатність до організаторської роботи, організаторська проникливість, чесність і порядність у стосунках, відповідальність, комунікативність, готовність до ризику, уміння управляти собою, наявність сили волі, здатність до емпатії, інтелектуальна лабільність, уміння розв'язувати конфлікти, стресостійкість, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, адекватна самооцінка та самовладання, розвиток рефлексії тощо.

На наше переконання, розвиток лідерських якостей має стати стрижневим напрямом у підготовці майбутнього педагога, адже студентський вік є сенситивним для формування лідерських якостей у силу своїх психологічних особливостей. Адже саме в юнацькому віці починається процес життєвого і професійного самовизначення особистості, з'являється потреба в суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття відповідальності і обов'язку, досягають певного

рівня розвитку такі вольові якості, як самостійність, ініціативність, наполегливість тощо.

У результаті здійсненого нами аналізу психолого-педагогічної літератури, можна зробити висновок про те, що *лідерські якості майбутніх педагогів* – це інтегративні індивідуально-психічні властивості особистості, які зумовлюють авторське і відповідальне ставлення до учбово-професійної діяльності, орієнтацію на максимальну самоактуалізацію та створення оптимальних умов для розкриття потенціалу інших людей і розвиваються в рамках діалогічної (суб'єкт–суб'єктної) педагогічної взаємодії у процесі вищої професійної освіти.

1.3 Структура, критерії та показники лідерських якостей майбутніх педагогів

Здійснений нами теоретичний аналіз основних підходів українських і зарубіжних дослідників до поняття «лідерські якості» засвідчив, що одним із актуальних постає питання структури, критеріїв та показників лідерських якостей. Проблема знайшла відображення у роботах В. Гриньова, О. Заворотної, С. Калашнікової, Л. Карамушки, О. Кокун, О. Краєвої, Т. Люріної, Н. Мараховської, В. Міляєвої, А. Мітлош, В. Михайленко, В. Мороза, І. Нестуля, О. Нестуля, О. Пономаренко, В. Татенко, Т. Фелькель, В. Ягоднікової, Я. Яхніна та ін [41; 46; 85; 86; 101; 104; 167; 168]. Підтримуємо думку В. Міляєвої, яка зазначає, що нова лідерська роль для вчителів може стати важливим кроком у сприянні появи нової генерації педагогів.

Аналіз наукових джерел показав, що теоретичні підходи до означеного аспекту проблеми дослідження також дуже різняться. Так, В. Мороз у структурі лідерських якостей студентів закладів вищої освіти виокремлює наступні компоненти:

1) індивідуально-особистісний: індивідуально-типологічні особливості особистості (емоційна стійкість, упевненість у собі, відповідальність, наявність

сили волі, інтелектуальна лабільність, адекватна самооцінка та самовладання, вимогливість до себе та до інших) та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);

2) мотиваційний: активність, ініціативність, зацікавленість суспільним життям і прагнення брати участь у ньому, цілеспрямованість, наполегливість, потреба успіху, креативність, потреба в пізнанні та самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні;

3) соціально-психологічний: емпатія, сприйняття себе та інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю;

4) індивідуально-комунікативний: тактовність, емоційна доброзичливість, товариськість, чесність і порядність у стосунках, уміння слухати співрозмовника, уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; уміння говорити, вміння розуміти емоційний стан людини, вміння розв'язувати конфлікти, комунікативні знання, вміння й навички;

5) організаторський: здібність до організаторської роботи, організаторська проникливість, здатність активно впливати на інших, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, рішучість, готовність самостійно виконувати завдання, готовність до ризику, вміння управляти собою [90; 91].

В. Ягоднікова пропонує такі компоненти лідерських якостей:

– мотиваційний (упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження та самореалізації);

– емоційно-вольовий (урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, вольові якості);

– особистісний (вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності);

– діловий (уміння приймати правильне рішення в непередбачуваних ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, вміння та навички організаторської роботи) [168].

Л. Карамушка, Т. Фелькель, В. Михайленко у структурі лідерських якостей визначили:

- 1) «базові» якості (здатність до лідерства та орієнтація на гармонійне поєднання адміністративних та лідерських якостей);
- 2) «спеціальні» якості: а) інноваційно-креативні (позитивне ставлення до змін, розвинутий креативний потенціал, наявність креативних якостей особистості, креативний підхід до розв'язання проблем тощо); б) якості партнерської взаємодії: управлінсько-комунікативні; якості емоційного інтелекту [41; 42; 43].

Я. Яхнін розглядає такі компоненти й лідерські якості особистості:

- 1) мотиваційний (упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження й самореалізації);
- 2) емоційно-вольовий (урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей);
- 3) особистісний (вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності);
- 4) діловий (уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи) [169].

Н. Мараховська пропонує розуміти лідерські якості педагога як інтегроване особистісне утворення, яке сприяє професійному здійсненню педагогічної діяльності, називає такі його складники: вміння, знання, мотиви, стійка лідерська позиція [71]. Науковиця визначила такі критерії розвитку лідерських якостей майбутнього педагога:

- 1) ставлення до роботи вчителя як управлінця власної та учнівської діяльності;
- 2) стійкі професійні мотиви (суспільна значущість праці; можливість навчати та виховувати дітей, займатися наукою; творча праця; необхідність постійно самовдосконалюватись; професія відповідає характеру, здібностям; різноманітність, складність роботи; результати педагогічної праці);

3) сформованість характерних особистості управлінця лідерських якостей (гідність, оптимізм, рішучість, діловитість, тактовність, толерантність, комунікабельність, творчість, спостережливість, цілеспрямованість, ініціативність, самокритичність, прагнення до самовдосконалення, вимогливість, справедливість, відповідальність).

Водночас Н. Мараховська виокремлює шість груп лідерських умінь вчителя: *організаторські* (згуртування колективу); *комунікативні* (ініціювання та підтримка взаємодії в процесі спілкування, активне слухання та забезпечення зворотного зв'язку, вміння привернути до себе увагу вербальними та невербальними способами); *перцептивні* (здатність сприймати та розуміти себе та інших відповідно до ситуації, вміння оцінювати ситуацію); *прогностичні* (здатність спрогнозувати реакцію людини на той чи інший стимул і на цій основі підібрати засоби впливу на групу чи окремого її члена); *креативні* (вміння самому продукувати креативні ідеї, що сприятимуть згуртуванню та діалогічній взаємодії в колективі, а також здатність розпізнати та належним чином оцінити оригінальні ідеї інших); *саморегуляційні* (вміння утримувати фізичний баланс та психологічну рівновагу) [71].

Чимало українських науковців наголошують на важливості мотиваційної складової лідерських якостей. Так, мотиваційний компонент формування лідерських якостей педагога, на думку Н. Мараховської, скеровує вчителя на побудову ідеальної моделі «власної педагогічної діяльності, яка буде орієнтиром його саморозвитку і самовдосконалення як лідера» [71, с. 56]. Саме цей компонент, на переконання дослідниці, має стати центральним у формуванні лідерських якостей вчителя, адже він передбачає мотиви і мету, які є рушійними силами будь-якої діяльності.

Цінною для нашого дослідження є думка відомого українського психолога В. Татенка, який звертає увагу ще на дві суттєві ознаки лідерства, надзвичайно важливих для педагога, а саме: *суб'єктність і вчинковість*. Лідером вважають, як правило, людину вільну, незаангажовану, незалежну і самодостатню. Відтак кожен може на неї спертися у скрутну хвилину. Лідер – натхненний автор власного

життєвого проєкту і його сумлінний виконавець. У всьому він прагне бути суб'єктом – тим, хто творить світ за власними законами. У ньому «бути» вивищується над «мати», творити над відтворювати. Йому властива мотивація самоперевершення, руху «уперед, углиб, угору». Суб'єкт-суб'єктна мотивація і диспозиція щодо взаємодії з іншими у нього переважає над суб'єкт-об'єктною. Він ніколи не дозволить собі користатися людиною як засобом, перетворювати її в знаряддя. Суб'єктність розглядається як інтегратор здатності людини до усвідомленого і керованого саморозвитку [149, с. 26]. За Г. Радчук, суб'єктність передбачає постійний саморозвиток, бажання самовдосконалення, що, в свою чергу, є умовою розвитку учня [119]. Дослідниця вважає відповідальність запорукою успішного особистісного самовизначення, а також виявом і відображенням суб'єктної сутності і суб'єктної позиції людини, її готовності бути вільною та брати на себе відповідальність за здійснюваний вибір. Відповідальність як риса суб'єктності майбутнього фахівця виявляється у його здатності нести звіт за процес і результат своєї професіоналізації іншими людьми, суспільством і самою собою. Становлення суб'єктності майбутнього педагога має свій шлях, що включає траєкторію особистісного та професійного зростання. Суб'єктність визначає ступінь свободи особистості і розвивається на основі власних потенційних можливостей студента, але при цьому ініціює розгортання цих потенцій зовнішнім середовищем, перш за все освітнім, зокрема, на підставі активного використання діалогічних, у тому числі інтерактивних (суб'єкт-суб'єктних), методів навчання [121; 126].

Суб'єктність – це здатність бути суб'єктом, ініціювати та реалізовувати різні види діяльності. Від суб'єктності окремої людини і людей, які складають певну спільність, залежить і якість спілкування, інтерсуб'єктна взаємодія. Територією спілкування виступає освітній простір, в якому взаємодіють між собою різні учасники освітнього процесу, впливаючи один на одного, сприяючи якісним змінам як окремого суб'єкта, так і інших осіб, які вступають у контакт, на основі партнерства і співробітництва. На думку О. Сергєєнкової, суб'єктність як інтегрована характеристика майбутнього фахівця «формується в умовах

особистісно орієнтованого навчання, здійснення психологічного супроводу професіоналізації студента» [141; 142]. С. Кузікова вважає, що суб'єктність передбачає позицію творця власного життєвого шляху, ініціює всі види людської активності і сприяє її результативності. Важливо, що суб'єктність не є вродженою характеристикою людини і не властива лише видатним особистостям. Суб'єктні якості можуть розвинути в кожній людині. Останнє положення стало відправною точкою при розгляді нами можливості формування суб'єкта саморозвитку [55].

Розвиток лідерських якостей майбутнього вчителя представлено також у працях О. Заворотної, Т. Люріної (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Психологічна структура лідерських якостей майбутнього педагога

Компонент	Лідерські якості
Комунікативно-організаційний	Комунікабельність, переконливість, тактовність, дипломатичність, емпатійність, гнучкість, розвинуті мовленеві та організаційні здібності
Емоційно-вольовий	Цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, вимогливість, самовладання, стресостійкість
Мотиваційний	Мотивація до лідерства та успіху
Мисленевий	Швидкість мислення, логічність, креативність, проникливість, здатність до прогнозування та узагальнення, критичність, розсудливість
Особистісний	Активність, ініціативність, обов'язковість надійність, відповідальність, почуття гумору, оптимістичність, чесність, патріотизм, прагнення до самовдосконалення

Аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить про відсутність узгодженого бачення та розуміння суті лідерських якостей та їх згрупування.

На підставі опрацювання вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних джерел та врахування змісту професійної педагогічної діяльності, ми виокремили такі критерії лідерських якостей майбутніх педагогів: професійна спрямованість (мотиваційно-ціннісний компонент), емоційний інтелект та комунікативні якості (емоційно-комунікативний компонент), здатність до саморегуляції (організаційно-регулятивний компонент) та рефлексивність (рефлексивно-оцінювальний

компонент). Критерії – це системотворчі чинники, що проявляються у компонентах і визначають лідерські якості. Ці критерії лягли в основу компонентів цілісної структури лідерських якостей: *мотиваційно-ціннісного, емоційно-комунікативного, організаційно-регулятивного та рефлексивно-оцінювального* (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Структура лідерських якостей майбутніх педагогів

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Професійна спрямованість	Професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації, орієнтація на гуманістичні цінності
Емоційно-комунікативний	Емоційний інтелект, комунікативні якості	Здатність розуміти власні і чужі емоції та управляти ними, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість, гнучкість у спілкуванні
Організаційно-регулятивний	Здатність до саморегуляції	Схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили, інтернальність
Рефлексивно-оцінювальний	Рефлексивність	Позитивне самоствавлення, рефлексивність (здатність до самоаналізу), готовність (потреба) в саморозвитку

Структура лідерських якостей майбутніх педагогів охоплює перелік взаємодоповнюючих та взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких має низку якостей, котрі необхідні для успішного здійснення педагогічної діяльності.

Проаналізуємо більш детально основні складові компоненти лідерських якостей майбутніх педагогів. Спершу висвітлимо зміст мотиваційно-ціннісного компоненту лідерських якостей майбутніх педагогів.

Мотиваційно-ціннісний компонент розкривається у професійній спрямованості особистості через осмислене ставлення до себе в контексті навчально-професійної діяльності і ставлення до самої діяльності у цілісному

контексті життя, через характер мотивів навчально-професійної діяльності і бажання вдосконалювати свою підготовку та досягати максимальних результатів у професії. Показниками цього компонента визначено професійну мотивацію, прагнення до самоактуалізації, орієнтацію на гуманістичні цінності.

Проблема ціннісної орієнтації сучасної освіти, її гуманістичного характеру, відкритості висвітлюється у працях психологів, а саме: Г. Балл, М. Боришевський, В. Казміренко, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін. [54].

Висока ефективність праці, творчий підхід до виконання завдань та спрямованість на розвиток особистості забезпечуються включенням професійної діяльності в систему змістовної життєвої орієнтації та осмисленого ставлення до кар'єри. Вона виражається в кар'єрному досвіді, задоволеності кар'єрним розвитком, процесом і результатами навчально-професійної діяльності, готує мотивацію до майбутньої професійної діяльності (Д. Богоявленська, Н. Кузьміна, Т. Максимова, С. Максимова, Л. Орбан-Лембрик, В. Чудновський) [56; 67].

Психологічна сутність педагогічної професії як діяльності, орієнтованої на людину, полягає в тому, що вона завжди відбувається у просторі співіснування внутрішнього (індивідуального) і соціального (міжособистісного). Мотивація майбутнього вчителя є вирішальною умовою успішності та ефективності його діяльності, яка мотивує особистість до праці. Внутрішня мотивація до шкільної та професійної поведінки відноситься до впорядкованої структури професійних цінностей і особистих цілей, які опосередковуються внутрішньою мотивацією, а не змушені зовнішнім середовищем. Для майбутніх педагогів із сильною внутрішньою мотивацією до професійної діяльності, властиво поглиблення самого процесу діяльності. Їм властивий інтерес не лише до процесу, а також результати. Коли є внутрішня мотивація, а особисті цілі мають переважно інтенсивний характер, особистий сенс такої діяльності знаходить глибину та реалізацію. В результаті, з одного боку, підвищується задоволеність суб'єкта, а з іншого - ефективність його діяльності [134].

Проблема самоактуалізації особистості як важливого чинника професійно-особистісного становлення студентської молоді знайшла своє відображення у роботах Г. Радчук, де самоактуалізація визначається авторкою як психічне явище, котре може трактуватися як процес, стан, інтенція, потреба, результат і властивість особистості, що знаходиться у реципрокних стосунках із самопізнанням і самоудосконаленням та забезпечує соціальну «результативність» особистості [116; 117].

Ми поділяємо думку І. Блієвої, М. Боритко, О. Мацкайлової та Г. Радчук, про те, що провідним мотивом у досягненні максимальних звершень є прагнення до самоактуалізації. Учені називають її по-різному: «автономія», «індивідуалізація», «інтеграція», «продуктивність», «психічне здоров'я», «сенс життя», проте всі одноголосно заявляють те, що зазначені терміни є синонімами та свідчать про реалізацію потенцій індивіда у повному сенсі цього слова, становлення тим, ким він може стати [30; 57].

А. Маслоу розуміє поняття «самоактуалізація» як властивість особистості, яка виявляється у прагненні до самореалізації та самовдосконаленні, бажанні бути тим, ким вона може бути [112].

На думку С. Максименко, особистість, що самореалізується, не лише ставить мету, а й перетворює її в життєву задачу, для чого сама переструктурує власний внутрішній світ, і стає «причиною своїх ставлень зі світом, із суспільством; є творцем власного життя, створює умови свого розвитку; долає деформацію власної особистості» [68; 69].

Основною сучасною метою педагогічної діяльності є формування гуманістичних цінностей: людяності, совісті та моральності, віри в людей, милосердя та альтруїзму, ввічливості та толерантності, працьовитості та бажання бути корисними. Навчально-виховний процес базується на засадах розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій і передбачає вирішення низки завдань. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів – складний процес, що гармонійно поєднує професійні знання з найкращими особистісними якостями. Вважаємо, що головним критерієм і наслідком такого гармонійного союзу має бути

прагнення до корисного і постійного розумового вдосконалення. Адже «тільки вчителі, які володіють гуманістичними педагогічними цінностями, можуть належним чином виховувати наступне покоління, формуючи гуманістичний світогляд, гуманний світогляд, шанобливе ставлення, поважати кожного» [72]. Акцентуємо, що основні вимоги до професійних ціннісних орієнтацій учителя ґрунтуються на цінностях (педагогічних цінностях) сучасної освіти, які втілюються у меті, гуманістичній парадигмі, концептуальних підходах і принципах [22; 36; 98; 102].

Ще одним структурним компонентом лідерських якостей є *емоційно-комунікативний*, основними критеріями якого, на нашу думку, є емоційний інтелект особистості педагога та його комунікативні якості. Визначаючи основні показники цього компоненту, нами визначено показники інтегративної характеристики особистості педагога-лідера – здатність розуміти власні і чужі емоції та управляти ними, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість та гнучкість у спілкуванні.

Емоційний інтелект не обмежується здатністю вчителя співпереживати. Він включає в себе поєднання навичок, які допомагають виражати й розуміти, контролювати власні емоції, бачити й розуміти емоції дітей, батьків і колег і використовувати їх для підвищення власної ефективності. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного розвитку майбутніх учителів пояснюється зміною орієнтації сучасної вітчизняної освіти на педагогіку співробітництва та дитиноцентристську, яка вважається стратегічним вектором розвитку освіти XXI століття. На нашу думку, емоційний інтелект є важливою складовою лідерських якостей майбутніх учителів, що впливає на розвиток їхнього психоемоційного стану.

Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо характеризують емоційний інтелект як набір компетенцій, що включає «здатність точно ідентифікувати емоції; отримувати доступ до почуттів і генерувати їх; розуміти інформацію про афекти; доцільно використовувати знання про емоції; управляти власними емоціями й емоціями інших із метою сприяння емоційному й інтелектуальному зростанню та

благополуччю» [177; 180]. Н. Холл опирається на змішану модель емоційного інтелекту, котра передбачає оцінку її п'яти складових частин, таких як: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей [30; 67; 74; 99; 164]. Щодо впливу емоційного інтелекту на поведінку, то здатність керувати своїми емоціями допомагає уникати негативу, сприяє підвищенню стресостійкості, суб'єктивного благополуччя та задоволеності життям. Тому до соціальної компетентності в моделі структури емоційного інтелекту Д. Гоулман відносить емпатію як розпізнавання та розуміння емоцій інших людей [28].

Варто відзначити, що в Україні теж активно розвиваються дослідження з проблеми цього феномена. Так функції емоційного інтелекту досліджує Е. Носенко, емоційний інтелект як детермінант внутрішньої свободи особистості цікавив Г. Березюк, а показник цілісного розвитку вивчала О. Філатова, вікові особливості розвитку емоційного інтелекту проаналізувала М. Шпак [164]. Т. Березовська довела можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання [35].

Професія вчителя вимагає виняткового розуміння інших, уміння моделювати ситуації. Ще одним критерієм цього компонента є емпатія. У сучасній освітній практиці стосунки вчителя з дітьми часто неоднакові. Непорозуміння виникають через невміння вчителя поставити себе на місце учня, зрозуміти його переживання дитини. Про це говорить В. Бойко, який розуміє емпатію як емоційно-раціональну форму відображення, яка є витонченим засобом «входження» в психо-енергетичний простір іншої людини. Співучасть і співпереживання не є сенсом емпатії, а всього лише емоційні засоби досягнення розуміння [165]. На думку Р. Даймонда, «емпатія – уявне перенесення себе в думки, почуття і дії іншого і структурування світу за його зразком» [11]. Д. Майерс виокремлює емпатійні переживання як мотив альтруїстичної поведінки. Т. Гаврилова розуміє емпатію як процес співпереживання, що виникає за механізмом емоційного зараження, і співчуття, що супроводжується прагненням до надання допомоги [30]. Власне, емпатія відіграє важливу роль у міжособистісній взаємодії, і, в першу чергу,

навчання. Тобто, емпатійність є однією з найважливіших якостей особистості педагога.

Не менш важливими є, на нашу думку, комунікативні нахили у структурі лідерських якостей педагога. Адже суб'єкт педагогічної комунікації повинен бути комунікативно освіченою особистістю, уміти сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст висловлювань партнера, психофізіологічні й енергетичні стани, уміти свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, мати розвинений емоційний інтелект, володіти комунікативними вміннями, навичками, досвідом тощо. Тому комунікативні вміння ми розглядаємо як професійно-особистісну якість педагога, що характеризується здатністю легко йти на контакт, потребою в спілкуванні. Комунікативні вміння вважаємо видом професійної майстерності вчителя, що відображає рівень його готовності до здійснення професійного спілкування.

У психології поняття «відкритість» пов'язують із внутрішньою готовністю будь-якої системи до саморозвитку, самовдосконалення (наприклад, «відкритість до нового» (Ю. Кулюткін), «когнітивна відкритість» (М. Рокіч), «інтелектуальна відкритість» (І. Кон), «відкрита позиція педагога» (В. Семиченко), «відкрита свідомість» (О. Леонтьєв), «відкритість досвіду» (К. Роджерс) та ін.). «Відкритість» розглядається у концепції К. Роджерса як одне із настанов гуманістично спрямованого вчителя, поряд з емпатією і прийняттям, вона проявляється у тих випадках, коли вчитель орієнтується на особистісну педагогічну взаємодію, коли вчитель визнає право учня бути суб'єктом власної діяльності і поведінки. Під відкритістю до спілкування варто розуміти: «готовність і здатність до послідовного вираження в мовленні та дії розуміння і прийняття іншого; готовність і здатність до справжнього вияву реальних почуттів, у тому числі і негативних, без втрати загального позитивного прийняття іншого» [15; 18; 185; 186].

Критерієм *організаційно-регулятивного компоненту* є здатність до саморегуляції. Ми виокремили такі показники: схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили та інтернальність особистості педагога. Схильність до лідерства є характерною якістю сучасного вчителя, котрий веде за

собою, спонукає та мотивує. Здатність педагога бути лідером у значній мірі залежить від того, наскільки розвинені його організаторські нахили. На думку Є. Жарікова і Є. Крушельницького, здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості організаторських і комунікативних якостей [48; 97].

Саморегуляція є важливим аспектом професійної діяльності педагога. Оскільки майбутній педагог – перш за все суб'єкт навчально-професійної діяльності, то він неодмінно має виявляти усвідомлену саморегуляцію поведінки. Суть поняття «саморегуляція» розкриває А. Бандура в контексті соціально-когнітивної теорії особистості, визначаючи її як когнітивну здатність, що забезпечує оцінювання та корегування людиною власної поведінки на основі внутрішніх стандартів [62]. М. Боришевський досліджував саморегуляцію як психологічний механізм організації поведінки, діяльності та пізнавальних процесів [105]. М. Гринців розглядає саморегуляцію як властивість, важливу для професійного становлення [156]. В. Войтко пропонує наступне визначення саморегуляції – це здатність особистості керувати собою на основі сприйняття та усвідомлення актів своєї поведінки і власних психічних процесів [93]. За М. Гринців, саморегуляція є складним багатокомпонентним процесом, який підпорядкований меті та завданням діяльності, регулюється певними механізмами та здійснюється людиною як суб'єктом діяльності [87, с. 115]. Ще одним проявом психічної саморегуляції є емоційно-вольова саморегуляція. Н. Пов'якель вважає за доцільне розглядати саморегуляцію як професійно-важливу властивість, необхідну складову професійної практики [110]. Педагогічні аспекти саморегуляції як активної і творчої діяльності в сучасних умовах розроблено І. Бехом, І. Зязюном, О. Киричуком та ін [12; 113; 130].

За А. Москальовою, саморегуляція педагогічної діяльності – процес зумовлений соціально-психологічними, організаційно-педагогічними та особистісними чинниками, під впливом яких педагог спроможний самостійно здійснювати цілепокладання, моделювання умов діяльності, програмування власних педагогічних дій, їх корекцію та самоаналіз з метою реалізації пізнавальних інтересів та потреб, розвитку інтелектуальних та особистісних

якостей, самоорганізації та впорядкування дій, засобів і способів професійної діяльності [93]. Адже саморегуляція особистості розвивається, насамперед, у професійній діяльності, пов'язаній із цілеспрямованою активністю суб'єкта як умовою досягнення мети. Педагог, відчуваючи задоволення від характеру та процесу діяльності, її результату, не потрапляє в залежність від професійних стереотипів та установок. Це здатність керувати власним психічним станом і поведінкою задля оптимальної реакції у складних педагогічних ситуаціях.

Інтернальність як один з критеріїв компоненту лідерських якостей педагога є не менш важливим. Є певний зв'язок інтернальності з якостями, які виступають професійно-значущими для педагогів. Згідно з результатами психологічних досліджень інтернальність корелює з такими професійно-значущими для майбутніх педагогів якостями, як: соціальна відповідальність, соціабельність, розумова підготовленість, самоконтроль, досягнення мети шляхом згоди, впевненість у собі; емоційна стабільність, моральна нормативність, висока сила волі, сердечність; готовність до надання допомоги іншим людям; висока мотивація досягнення; відповідальність; управлінські та організаторські здібності; гармонійна Я-концепція. Інтернальність особистості визначається такою позицією, при якій відповідальність за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями [26]. Інтернальність педагога виявляється не просто як когнітивний стиль, але і як сукупність певних рис характеру (відповідальності, активності, послідовності тощо).

Критерієм *рефлексивно-оцінювального компоненту* є рефлексивна позиція особистості у контексті професійної діяльності. До показників рефлексивно-оцінювального компонента ми відносимо: рефлексивність, позитивне самоствалення і потребу в саморозвитку. Зв'язок рівня професіоналізму педагога із його здатністю до рефлексії обґрунтовується в дослідженнях Р. Бернса, який зазначав, що «учителю потрібне поглиблення знання про себе й про інших, бо навчання – це передача іншим часток свого Я» [21, с. 46]. На думку З. Адамської, рефлексивність – це системне утворення суб'єктності, яке проявляється у

сукупності уявлень спеціаліста про особливості ефективної професійної діяльності, про себе як суб'єкта навчальної-професійної діяльності; у професійній самооцінці та самооцінці професійно значущих якостей [2]. Рефлексія як осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду, життєдіяльності, постійний аналіз уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала зумовлює усвідомлене, ціннісно-визначальне ставлення до своєї майбутньої професії, до себе у ній. Вона є одним із головних інструментів розвитку механізмів самоорганізації, самовдосконалення особистості майбутнього педагога. Здійснюючи рефлексивний аналіз, особистість забезпечує стабілізацію ставлення до себе як до джерела особистісного зростання, а тому визначає професійну діяльність як вагомий аспект власної особистісної і професійної реалізації [147].

Особливої уваги заслуговує такий важливий критерій як самоставлення особистості майбутнього педагога. Адже самоставлення сприяє самовираженню, збереженню внутрішньої стабільності та континуальності Я, саморегуляції та контролю. Система самоставлення у юнацькому віці набуває нових функціональних можливостей, особливо впливаючи на самоприйняття та самоповагу, на вибір поведінкових моделей, на сприймання інших людей та побудову з ними взаємин [128; 131].

Питання саморозвитку трактується науковцями як актуальна проблема у сфері підготовки майбутнього конкурентоспроможного фахівця. Якісним показником процесу становлення суб'єктності людини є її цілеспрямований саморозвиток. Професійний розвиток і саморозвиток особистості є об'єктом дослідження багатьох психологів та педагогів і визначається як процес набуття та вдосконалення професійно-особистісних якостей, знань, умінь і навичок, що є дуже важливим у педагогічній діяльності (Г. Балл, Л. Митіна, В. Моляко, Б. Федоришин, К. Чарнецькі) [53; 81]. М. Костенко визначає саморозвиток як становлення особистості з метою ефективної самореалізації «на підґрунті внутрішньо-значущих впливів», тобто простежується наявність двох складових процесу: зовнішньої та внутрішньої [92; 93]. Г. Селевко розуміє саморозвиток як внутрішньо-, так і

зовнішньоорганізований процес. Автор акцентує, що спрямованість й інтенсивність саморозвитку та самовдосконалення значною мірою визначаються соціальним середовищем і застосованими педагогічними прийомами. Г. Селевко визначає саморозвиток вищою духовною потребою, що включає потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації, є прагненням людини до розвитку та самовдосконалення [103]. У психолого-педагогічній науці проблема саморозвитку не нова, адже у фокусі дослідження вчених були різні аспекти цієї проблеми, і саме це пояснює те, що психологічний підхід є найбільш диверсифікованим. «Важливість бути справжнім суб'єктом свого життя, визначення саморозвитку як фундаментальної здатності особистості, як якісної зміни бачення світу, самого себе, своєї ролі в ньому, як свідомої зміни або такого ж свідомого прагнення зберегти незмінним своє Я представляє собою загальне тлумачення терміну «саморозвиток», яке характерне для психологічного підходу» [133; 134].

На думку В. Андрєєва, творчий саморозвиток особистості – це особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямований на інтенсифікацію і підвищення ефективності процесів «самості», серед яких темотворюючими є самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, творча самореалізація і самовдосконалення особистості [118, с. 45]. Тому ми розглядаємо саморозвиток як процес, що викликається потребою в самовдосконаленні та визначається унікальними особистісними здібностями.

Таким чином, лідерські якості майбутнього педагога – це такі інтегративні індивідуально-психічні властивості особистості, які зумовлюють авторське і відповідальне ставлення до навчально-професійної діяльності, орієнтацію на максимальну самоактуалізацію та створення оптимальних умов для розкриття потенціалу інших людей і розвиваються в рамках діалогічної (суб'єкт-суб'єктної) педагогічної взаємодії у процесі вищої професійної освіти.

На основі детального аналізу психолого-педагогічної літератури українських та зарубіжних науковців, нами окреслено профіль цілісної структури лідерських якостей майбутнього педагога, який складається з вищезазначених компонентів,

критеріїв та показників, що у подальшому емпіричному пошуку ми зможемо дослідити. На нашу думку, вказані компоненти не варто розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний та цілісний характер.

Висновки до 1 розділу

Отже, обґрунтовуючи теоретико-методологічних засади дослідження проблеми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, ми дійшли таких висновків:

1. Сучасні умови, у яких працюють педагоги, вимагають сформованості у них лідерських якостей, уміння вести за собою та бути фасилітатором в освітній траєкторії дитини. Розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів у закладі вищої освіти розглядається низкою вчених як безперервний процес удосконалення суб'єктних якостей, зміни його суб'єктивних характеристик, потреб, установок, ставлень, здібностей, що інтегрують внутрішній світ, діяльність, особистісне в психіці, та є джерелом проявів власної активності студента.

2. На основі аналізу наукових джерел з'ясовано сутність дефініції «лідерські якості педагога» як такі інтегративні індивідуально-психічні властивості особистості, які зумовлюють авторське і відповідальне ставлення до навчально-професійної діяльності, орієнтацію на максимальну самоактуалізацію та створення оптимальних умов для розкриття потенціалу інших людей і розвиваються в рамках діалогічної (суб'єкт–суб'єктної) педагогічної взаємодії у процесі вищої професійної освіти.

3. У результаті дослідження та врахування змісту професійної педагогічної діяльності, нами виокремлено такі чотири компоненти у структурі лідерських якостей педагога: мотиваційно-ціннісний, емоційно-комунікативний, організаційно-регулятивний та рефлексивно-оцінювальний. Показниками мотиваційно-ціннісного компоненту є професійна спрямованість, прагнення до самоактуалізації та орієнтація на гуманістичні цінності. Емоційно-комунікативний компонент

проявляється через показники емоційного інтелекту, відкритості, емпатійності, гнучкості у спілкуванні та комунікативних нахилів. Показниками організаційно-регулятивного компоненту є схильність до лідерства, здатність до саморегуляції, організаторські нахили та інтернальність особистості педагога. Рефлексивно-оцінювальний компонент визначався через такі показники як рефлексивність, позитивне самоствалення і потреба в саморозвитку та самоосвіті.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У другому розділі висвітлено концептуально-методичні засади емпіричного дослідження особливостей розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в освітньому просторі закладу вищої освіти, його організаційний формат і формування експериментальної вибірки; проведено кількісну та якісну інтерпретацію отриманих даних за допомогою методів математичної статистики.

2.1 Організація і методика дослідження лідерських якостей майбутніх педагогів

Визначення й обґрунтування психологічних чинників розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки потребує не лише розкриття їх сутності, компонентів, критеріїв, але й емпіричного вивчення особливостей розвитку лідерських якостей майбутніх учителів, з'ясування істотних взаємозв'язків між її показниками, виокремлення рівнів розвитку.

Загалом наукове дослідження здійснювалося у кілька етапів.

На першому пошуковому етапі (2019-2020 рр.) дисертаційної роботи закладено теоретико-методологічні основи дослідження проблеми, поглиблено структурні компоненти, критерії та показники лідерських якостей у контексті професійної діяльності педагога в психолого-педагогічній літературі.

На другому констатувальному етапі (2020-2021 рр.) проведено діагностичний зріз особливостей розвитку лідерських якостей студентської молоді, здійснено математико-статистичну обробку емпіричних показників та їх якісну

інтерпретацію. Констатувальний етап емпіричного дослідження передбачав вирішення наступних завдань:

1. Сформувати комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик вивчення проявів лідерських якостей педагога та розробити карту емпіричного дослідження.

2. За допомогою карти провести діагностичний зріз особливостей проявів лідерських якостей у майбутніх педагогів.

3. Здійснити кількісну та якісну інтерпретацію отриманих результатів, визначити та обґрунтувати показники лідерських якостей у майбутніх педагогів, зробити висновки.

4. Проаналізувати емпіричні показники з використанням кореляційного та факторного аналізу, і на цій підставі виокремити психологічні чинники розвитку лідерських якостей.

Для проведення констатувального етапу емпіричного дослідження було розроблено карту емпіричного дослідження особливостей проявів лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, у якій відповідно до емпіричних показників лідерських якостей підібрано комплекс психодіагностичних взаємодоповнювальних методик (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Карта емпіричного дослідження особливостей розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів

Компоненти	Критерії	Показники	Методики діагностики
Мотиваційно-ціннісний	Професійна спрямованість	Професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації, орієнтація на гуманістичні цінності	Методика визначення рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької, методика САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна, опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк

Емоційно-комунікативний	Емоційний інтелект, комунікативні якості	Емоційний інтелект, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість, гнучкість у спілкуванні	Методика для визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина (шкала комунікативних нахилів), методика САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна (шкали ширості, відкритості, гнучкості спілкування)
Організаційно-регулятивний	Здатність до саморегуляції	Схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили, інтернальність	Методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина (шкала організаторських нахилів), Методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького, Методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, методика Дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера
Рефлексивно-оцінювальний	Рефлексивність	Позитивне самоставлення, рефлексивність, готовність до саморозвитку та самоосвіти	Методика САМОАЛ (шкала аутосимпатії), методика діагностики рефлексивності А. Карпова, опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва

Відтак діагностичний інструментарій складався з 10 психодіагностичних взаємодоповнювальних методик. Розглянемо більш детально вище вказані методики для дослідження лідерських якостей майбутніх педагогів.

Для реалізації мети та поставлених завдань наукового дослідження використано наступний комплекс методик:

– для дослідження *мотиваційно-ціннісного компоненту* структури лідерських якостей: методика визначення рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької, методика САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна і опитувальник «Професійні позиції вчителя» (О. Мартинюк);

– для дослідження *емоційно-комунікативного компоненту*: методика для визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, шкала комунікативних нахилів методики «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС»

В. Синявського і Б. Федоришина, шкали щирості, відкритості, гнучкості спілкування методики САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна;

– для дослідження *організаційно-регулятивного компоненту*: шкала організаторських нахилів методики «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина, методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького, методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера;

– для дослідження *рефлексивно-оцінювального компоненту*: шкала аутосимпатії методики САМОАЛ, методика діагностики рефлексивності А. Карпова, опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва.

– математико-статистичні – описова статистика у спосіб визначення середніх значень та відсоткових співвідношень, кореляційний аналіз за Пірсоном та факторний аналіз. Статистичні розрахунки виконані з використанням програм Microsoft Excel і пакету статистичних програм SPSS 23 для Windows [136].

Методика «Визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т. Дубовицької допомагає визначити прагнення опанувати обрану професію, чи бажає людина працювати за обраним фахом, удосконалювати свою майстерність, чи прагне до професійного розвитку тощо. Опитувальник складається із 20 тверджень (Додаток А.1).

Методика САМОАЛ (в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна) (Додаток А.2) дозволяє діагностувати показники та рівні самоактуалізації особистості і с представлена 11 шкалами. Шкала орієнтації в часі показує, наскільки людина живе сьогоднішнім, не відкладаючи своє життя «на потім», і не намагаючись знайти порятунок у минулому. Шкала цінностей описує прийняття або ж ігнорування принципів, притаманних самоактуалізованим особистостям. Погляд на природу людини може бути позитивним (висока оцінка) або негативним (низька). Ця шкала описує віру в людей, в могутність людських можливостей. Висока потреба в пізнанні характерна для особи, що самоактуалізується, завжди відкритій новим

враженням. Ця шкала описує спроможність до миттєвого пізнання – безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо з задоволенням різних потреб. Таке пізнання, вважає А. Маслоу, точніше і ефективніше, оскільки його процес не деформується бажаннями і потягами, людина при цьому не схильна судити, оцінювати і порівнювати. Вона просто бачить те, що є, і цінує це. Прагнення до творчості або креативність – неодмінний атрибут самоактуалізації, яку можна назвати творчим ставленням до життя. Особа, яка самоактуалізується, є автономною, незалежною і вільною, однак це не означає відчуження і самотності. За Е. Фроммом, автономність – це позитивна «свобода для», що відрізняється від негативної «свободи від». А спонтанність – це якість, що випливає з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу, властивих для людей, які є самоактуалізованими. Високий показник за шкалою спонтанності свідчить про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією чи прагненням. Здатність до спонтанної поведінки обмежується культурними нормами, в природному вигляді її можна спостерігати хіба що у маленьких дітей. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля. Високі показники за шкалою саморозуміння свідчать про чутливість, сензитивність людини до своїх бажань і потреб. У таких людей не формуються психологічні захисти, що заважають людині адекватно сприймати і оцінювати себе, вони не схильні підмінити власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Аутосимпатія – природна основа психічного здоров'я і цілісності особи. Шкала контактності вимірює товарицькість особи, її спроможність до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з оточуючими. У методиці САМОАЛ «контактність» розуміється не як рівень комунікативних здібностей особи або як навички ефективного спілкування, а як загальна схильність до взаємокорисних і приємних контактів з іншими людьми. Шкала гнучкості в спілкуванні співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, спроможністю до адекватного самовираження в спілкуванні [123; 152].

Опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк (Додаток А.3) – авторська методика, призначена для з'ясування домінуючих професійних

центрацій педагога, що представлені у шкалах: «Предметоцентризм», «Педагогічний егоцентризм», «Конформна позиція», «Дитиноцентризм», «Полісуб'єктна позиція». Авторка розглядає професійні ціннісні орієнтації вчителя як систему інтегрованих смислових установок, котра визначає його ставлення до сутнісних сторін педагогічної діяльності (мети, предмету, змісту, засобів, результату, оцінки), до її суб'єктів (самого себе як особистості та спеціаліста, учнів, учнівських колективів, педагогів-колег) і вказує на рівень професійної активності, творчий потенціал, забезпечуючи його особистісне та професійне самовизначення, самореалізацію. «Педагогічний егоцентризм» (Я-центрація) – зосередження вчителя на збереженні свого фізичного та психічного здоров'я, орієнтація на досягнення власної мети без урахування спрямувань учнів. «Конформна центрація» (формально-рольова позиція) – прагнення до нормативного пристосування у соціальному середовищі, дотримання професійно-групових правил, орієнтація на компроміс і захист свого авторитету. «Предметоцентризм» (позиція вчителя-предметника) – пріоритетна орієнтація на об'єктивні показники навчання дитини, на чітке виконання та послідовне структурування навчального матеріалу, на оволодіння учнями знаннями та вміннями, на розвиток їхнього інтелекту. «Дитиноцентризм» – орієнтація на перспективний розвиток дитини, на її інтереси, ментальний досвід, індивідуальність, самореалізацію. «Полісуб'єктна позиція» – створення умов для повноцінного розвитку як учнів, так і педагога; реалізації їхніх потреб у самовизначеності та самоактуалізації, створення атмосфери співпраці та співтворчості [72]. Опитувальник складається із 30 запитань, на які випробувані дають відповіді стверджувального або заперечувального характеру. Визначення норм прояву професійної центрації вчителя здійснюється у балах. Обробка результатів визначається алгебраїчною сумою за кожною професійною позицією.

Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (в адаптації Є. Ільїна) (Додаток А.4) спрямована на дослідження емоційного інтелекту, механізму, що визначає особливості емоційної регуляції рольової поведінки студентів, зокрема таких його компонентів, як: обізнаність в емоціях, здатність до розпізнавання

емоцій, самомотивація, емпатія та керування емоціями. Допомогає визначити здібність розуміти відносини особистості, що репрезентовані в емоціях, і уміння керувати емоційною сферою на базі прийняття рішень. Методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту ґрунтується на змішаній моделі емоційного інтелекту та побудована як опитувальник, і передбачає оцінку 5-ти складових частин емоційного інтелекту: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Шкала відповідей є шестиступеневою та включає наступні варіанти відповідей: повністю не погоджуюсь, в основному не погоджуюсь, частково не погоджуюсь, частково погоджуюсь, в основному погоджуюсь, повністю погоджуюсь. Опитувальник містить 30 тверджень, які розкривають зміст 5 шкал: 1) емоційної обізнаності: знання репертуару емоцій і їх експресивного вираження; 2) управління власними емоціями: регуляції емоцій задля емоційного розвитку, здатності бути відкритим до почуттів інших людей, емоційної гнучкості; 3) самомотивації: довільного управління власними емоціями; 4) емпатії як здатності до виявлення співчуття й емоційної підтримки інших; 5) розпізнавання емоцій інших людей: здатності розуміти переживання інших і впливати на емоційний стан інших. Автор методики виділяє три рівні емоційного інтелекту за кожною зі шкал: низький (7 і менше), середній (8-13) та високий (14 і більше балів) [11].

Методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина (Додаток А.5), забезпечує діагностику рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей, які відіграють значущу роль у здійсненні лідерської діяльності, яка є важливою, хоча і не єдиною, передумовою соціальної активності молоді. Методика «КОС-2» базується на принципі відображення та оцінки випробуванням деяких особливостей своєї поведінки в різних ситуаціях, саме цим підтверджується її надійність, оскільки, відповідаючи, респондент направлений у ретроспективу свого життя і може максимально правдиво відповісти на поставлені питання [48].

Методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького (Додаток А.6) дозволяє оцінити здібність людини бути

лідером. Здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості організаторських і комунікативних якостей, серед яких автори називають: вольовий, здатний долати перешкоди на шляху до мети; наполегливий, вміє розумно ризикувати; терплячий, готовий довго і добре виконувати одноманітну, нецікаву роботу; ініціативний і воліє працювати без дріб'язкової опіки, незалежний; психічно стійкий і не дає захопити себе нереальними пропозиціями; добре пристосовується до нових умов і вимог; самокритичний, тверезо оцінює не тільки свої успіхи, але й невдачі; вимогливий до себе та інших, вміє запитати звіт за доручену роботу; критичний, здатний бачити в привабливих пропозиціях слабкі сторони; надійний, тримає слово, на нього можна покластися; витривалий, може працювати навіть в умовах перевантажень; сприйнятливий до нового, схильний вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами; стресостійкий, не втрачає самовладання і працездатності в екстремальних ситуаціях; оптимістичний, ставиться до труднощів як до неминучих і переборних перешкод; рішучий, здатний самостійно і своєчасно приймати рішення, в критичних ситуаціях брати відповідальність на себе; здатний змінювати стиль поведінки в залежності від умов [48].

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової (Додаток А.7) спрямований на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності. Методика складається з таких шкал: 1) загальний рівень саморегуляції; 2) шкала планування; 3) шкала моделювання; 4) шкала програмування; 5) шкала оцінки результатів; 6) шкала гнучкості; 7) шкала самостійності. В. Моросанова для вивчення індивідуально-типових особливостей системи саморегуляції, які стійко виявляються у людини в різноманітних видах довільної активності, запропонувала поняття індивідуального стилю саморегуляції, який характеризується індивідуально-типовим комплексом її стильових особливостей. Авторка довела, що успішність різних видів практичної діяльності забезпечується сформованістю цілісної системи саморегуляції, а будь-який структурно-функціональний дефект (недостатня реалізація будь-якого

функціонального компонента саморегуляції, нерозвиненість міжфункціональних зв'язків) процесу регуляції істотно обмежує ефективність виконання різних видів діяльності. Процес саморегуляції сприяє виробленню гармонійної поведінки, на основі якої розвивається здатність керувати собою відповідно до реалізації поставленої мети, спрямовувати свою поведінку відповідно до вимог життя, професійних або навчальних завдань. В. Моросанова підкреслює, що якщо складниками індивідуального стилю діяльності є різні індивідуальні форми реалізації довільної активності, то складники індивідуального стилю регуляції – це індивідуально-типові особливості саморегуляції. Володіння навичками довільної саморегуляції свідчить про можливість і вміння людини усвідомлювати свої цілі, будувати систему дій, спрямованих на досягнення цих цілей, моделювати умови навколишньої дійсності з метою оптимального вирішення своїх проблем, контролювати, коригувати програму дії залежно від ситуацій, що складаються, а взагалі – про високий рівень пластичності людини, пристосованості, адаптованості до навколишньої дійсності. Однією з основних регуляторних систем, які забезпечують активні форми життєздійснення організму, є емоційна система. Емоційна саморегуляція як вид саморегуляції особистості сприяє становленню адаптивних особистісних властивостей, спрямована на співвіднесення поведінки з вимогами ситуації та досягнення оптимального вирішення проблем, особливо у складних, проблемних ситуаціях. Емоційні властивості (характеристики емоційного реагування та стійкі емоційні властивості) пов'язані з адаптивними властивостями та утворюють єдиний комплекс властивостей особистості у процесі адаптації до стресових ситуацій. Їх репертуар може варіюватися залежно від об'єкта адаптації (різні види професій, різні умови життя і спілкування) і від особливостей суб'єкта адаптації (представники різних соціальних, професійних, вікових груп) [48, 62].

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера (Додаток А.8) спрямована на дослідження екстернальності-інтернальності у міжособистісних стосунках, виявляє екстернальний або інтернальний тип поведінки. Локус-контроль визначає, наскільки ефективно людина може

контролювати навколишнє оточення і володіти ним. Екстернали бачать більшість подій як результат випадковості, що не підвладна людині. Інтернали, навпаки, вважають, що все продумане людиною. Вони, володіючи ефективнішою когнітивною системою, велику частину своєї енергії витрачають на одержання інформації, що дає змогу адекватно реагувати на значимі події й успішно справлятися зі стресовими ситуаціями. У першому випадку людина вважає, що події, які з нею відбуваються, результат дії зовнішніх сил випадку, інших людей тощо. У другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своєї діяльності. Той самий тип контролю характеризує поведінку цієї особистості і при невдачах, і при досягненнях, причому це стосується різних галузей соціального життя. Конформна та поступлива поведінка більш властива людям із екстернальним локусом. Інтернали, на відміну від екстерналів, менш схильні підпорядковуватись тиску інших, чинять спротив, коли відчувають, що ними маніпулюють, реагують сильніше ніж екстернали на втрату особистої свободи. Люди з інтернальними локусами контролю краще працюють наодинці, ніж під наглядом або при відеозаписі. Для екстерналів характерне прагнення до постійного спілкування. Екстернальність корелює з тривожністю та депресією. Інтернали надають перевагу недирективним методам психокорекції, екстернали суб'єктивно більш орієнтовані на зовнішній контроль. Високий показник по шкалі загальної інтернальності відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій в їх житті є результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, вони почувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Низький показник за цією шкалою відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю, коли люди не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати цей зв'язок і думають, що більшість подій і вчинків є результатом випадку або дій інших людей [152].

Методика діагностики рефлексивності А. Карнова спрямована на діагностику рефлексивності як властивості психіки (Додаток А.9) базується на

теоретичному матеріалі, який конкретизує загальне поняття рефлексивності, перелік суттєвих особливостей цієї властивості та призначена для визначення рівня розвитку рефлексії особистості. Методика включає 27 тверджень, з яких 15 є прямими, інші 12 – зворотними. Інтерпретуючи одержані результати, автор диференціює отримані показники рефлексивності на три рівні розвитку (високий, середній та низький) [152].

Методика «Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва (Додаток А.10) дає змогу визначити рівень прагнення до саморозвитку, рівень самооцінки особистістю своїх якостей, а також уможлиблює оцінювання ставлення студентів до безперервного професійного саморозвитку як можливості професійної самореалізації. У кожному з 18 запитань одну з трьох запропонованих відповідей оцінювали від 1 до 3-ох балів. Відповідно, мінімальна кількість балів за тест – 18, максимальна – 54 бали. На думку автора, творчий саморозвиток особистості – це особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямований на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів «самості», серед яких темоутворюючими є самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, творча самореалізація та самовдосконалення особистості [140; 167].

Отже, формуючи комплекс психодіагностичних методик для оцінки рівня розвитку лідерських якостей, ми намагалися використовувати такі діагностичні методики, які були б максимально валідними і надійними, а також щоб всесторонньо дослідити та описати досліджувану тему.

Власне емпіричне дослідження проводилось за допомогою google-forms на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Сукупна вибірка досліджуваних складалася із 216 студентів педагогічних спеціальностей першого, другого, третього бакалаврського рівня вищої освіти та магістратури. Враховуючи виклики сьогодення, пов'язані із пандемією COVID-19, нами було застосовано google-forms, у які ми внесли

комплекс психодіагностичного інструментарію та поширено серед здобувачів педагогічних спеціальностей двох закладів вищої освіти України.

Метою формувального етапу (2021-2022 рр.) було розробити та апробувати розвивальну програму лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Відповідно до мети було сформоване припущення: завдяки упровадженню розвивальної програми «Нові грані лідерства» у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів розвиваються лідерські якості. Відповідно до вказаної мети були поставлені наступні завдання:

1. Розробити зміст та структуру розвивальної програми лідерських якостей майбутніх педагогів, з опорою на результати емпіричного дослідження.
2. Провести апробацію розвивальної програми лідерських якостей у формі освітнього діалогу.
3. Дослідити ефективність проведення розвивальної програми на основі порівняння даних до та після апробації програми.

Реалізація поставлених завдань здійснювалась шляхом виконання трьох етапів проведеного нами формувального експерименту. На першому етапі на основі проведеного емпіричного дослідження лідерських якостей майбутніх педагогів було визначено перелік основних психологічних лідерських якостей, які потребують подальшого розвитку. Далі розроблено зміст і структуру психоедукаційної розвивальної програми «Нові грані лідерства» для майбутніх педагогів (Додаток Г).

Другий етап формувального експерименту включав власне проведення розвивальної програми для студентів на базі Центру освітніх та психологічних інтерактивних технологій спільно з «Бюро кар'єри ТНПУ». У зв'язку із введенням воєнного стану 24 лютого 2022 року на території України через повномасштабне вторгнення рф ми змушені були проводити наш формувальний експеримент у змішаному форматі задля безпеки учасників. Для проведення формувального експерименту було відібрано групу зацікавлених учасників дослідження, студентів III курсів педагогічних спеціальностей, що складалася із 35 осіб (17 осіб –

експериментальна група та 18 осіб – контрольна група). Тренінгові заняття проводились упродовж двох місяців один раз на тиждень. Підготовка мала системний, цілісний, особистісно орієнтований характер відповідно до структури та мети тренінгу, спрямованого на розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів.

На третьому етапі для визначення ефективності розвивальної програми було проведено діагностику лідерських якостей особистості, необхідних майбутньому педагогу, на початку та після завершення занять. Діагностика проводилася відповідно до виокремлених компонентів цілісної структури лідерських якостей особистості майбутнього педагога. Діагностичні зрізи було проведено за допомогою використання психодіагностичних методик для виявлення рівня розвитку основних лідерських якостей майбутніх педагогів, які входять до таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, емоційно-комунікативного, організаційно-регулятивного та рефлексивно-оцінювального.

На четвертому – підсумковому етапі (2022-2023 рр.) обґрунтовано ефективність моделі розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, здійснено узагальнення результатів дисертаційного дослідження.

Згідно з логікою дослідження формувальний етап емпіричного дослідження особливостей лідерських якостей студентів передбачав вирішення таких завдань:

1. Розподіл студентів на експериментальну та контрольну групи.
2. Діагностику вихідного рівня розвитку лідерських якостей досліджуваних.
3. Розробку та апробацію розвивальної програми лідерських якостей майбутніх педагогів.
4. Контрольний зріз рівня розвитку лідерських якостей у випробуваних.
5. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів формувального експерименту, обґрунтування впровадження розвивальної програми «Нові грані лідерства».

Наш формувальний експеримент є квазіекспериментом, який характеризується зниженими вимогами до процедури формування вибірки. Формування вибірки здійснювалося на підставі критерію еквівалентності досліджуваних (критерій внутрішньої валідності). Результати, отримані при дослідженні експериментальної вибірки, поширюються на кожного її члена та критерію репрезентативності (критерій зовнішньої валідності) – учасники експерименту представляють частину популяції, стосовно якої ми можемо поширювати дані, отримані під час експерименту. Репрезентативність вибірки забезпечується методом квот.

На підставі цього висуваємо припущення, що розвиток лідерських якостей у майбутніх педагогів-лідерів залежить від професійної мотивації, прагнення до самоактуалізації, орієнтації на гуманістичні цінності, емоційного інтелекту, комунікативних нахилів, емпатійності, відкритості, гнучкості у спілкуванні, схильності до лідерства, рівня саморегуляції, організаторських нахилів, інтернальності, позитивного самоствавлення, рефлексивності та потреби в саморозвитку.

У таблиці 2.2 подано змінні емпіричного дослідження.

Таблиця 2.2

Змінні емпіричного дослідження лідерських якостей майбутніх педагогів-лідерів

№ п /п	Змінні емпіричного дослідження	Зміст обраних даних
1	Залежна змінна	Професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації, орієнтація на гуманістичні цінності, емоційний інтелект, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість, гнучкість у спілкуванні, схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили, інтернальність, позитивне самоствавлення, рефлексивність, потреба в саморозвитку
2	Незалежна змінна	Психоедукаційна програма «Нові грані лідерства» для майбутніх педагогів
3	Побічні змінні	Загальні умови проведення експериментальної роботи (дослідження планувалися у першу половину дня, групова форма проведення)

У цьому випадку ми досліджували реальні групи студентів 3 курсу. Випробувані були об'єднані в експериментальну (17 осіб) та контрольну (18 осіб) групи. У першій групі провели констатувальний зріз, здійснили експериментальний вплив за допомогою програми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів та провели контрольний зріз. У контрольній групі експериментального впливу не було.

Схематично план емпіричного дослідження зображений у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Експериментальний план емпіричного дослідження

Експериментальна група	O ₁	X	O ₂
Контрольна група	O ₃		O ₄

X – експериментальний вплив за допомогою програми розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців; O₁ і O₃ – результати констатувального зрізу; O₂ і O₄ – результати контрольного зрізу.

Порівняння результатів та знаходження значущості відмінностей здійснено за критеріями t-Стюдента та кутового перетворення ϕ^* -Фішера

Отож гіпотезу про вплив незалежної змінної на залежну можна прийняти в тому випадку, якщо виконуються дві умови:

- а) відмінності між O₁ і O₂ значущі, між O₃ і O₄ – незначущі;
- б) відмінності між O₂ і O₄ – значущі.

Вплив побічних змінних може бути проаналізований шляхом порівняння різниці зрізів в контрольній групі (O₃ і O₄). Якщо спостерігаються значущі зміни при цих тестуваннях, то це може свідчити про існування побічних змінних.

Таким чином, плануючи та втілюючи констатувальний та формувальний експерименти, ми комплексно підійшли до емпіричного дослідження розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів, що дозволило у повному обсязі виявити показники та тенденції щодо змін рівня розвитку досліджуваного феномену до і після експериментального впливу.

2.2 Аналіз емпіричних показників лідерських якостей студентів

Відповідно до визначеної процедури констатувального етапу емпіричного дослідження пріоритетним завданням стало виявлення особливостей розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів. Розглянемо й проаналізуємо результати діагностики окремих структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, емоційно-комунікативного, організаційно-регулятивного та рефлексивно-оцінювального).

Мотиваційно-ціннісний компонент лідерських якостей у нашому дослідженні розкривається через такі показники, як *професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації та орієнтація на гуманістичні цінності*. З метою дослідження та оцінки *рівня професійної мотивації у майбутніх педагогів* ми застосували методіку визначення рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької. Загалом можна відзначити, що у більшості студентів, а це (75 %) показник рівня професійної спрямованості перебуває на рівні середніх значень (рис. 2.), лише 25 % випробуваних володіють низьким рівнем, і жодного – 0 % з високим рівнем.

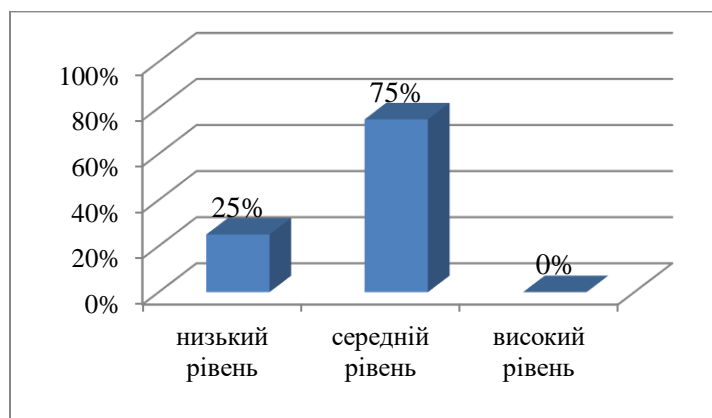


Рис. 2.1 Розподіл показників професійної мотивації за рівнями (N=216)

Низькі показники свідчать про те, що студент вимушено навчається на обраній спеціальності, вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за обраною спеціальністю, а іншими причинами, наприклад, вимоги батьків, близькістю до дому та ін. Здобувач не

бачить себе у цій професії, вона нецікава для нього, при нагоді волів би змінити напрямок діяльності.

Мотивація навчально-професійної діяльності майбутнього педагога визначає тип його центрації, що спрямовує і своєрідність професійної позиції фахівця. Професійні позиції – це стійка система ставлень майбутнього педагога до себе як фахівця, до особистості учня та до цінностей педагогічної професії (визначення мети і особистісного смислу діяльності).

Завдяки авторському опитувальнику О. Мартинюк «Професійні позиції вчителя» нам вдалося з'ясувати, що у респондентів домінуючою є «Полісуб'єктна позиція», яка оптимально-продуктивно об'єднує виокремлені позиції (центрації) та є поліфункціональною позицією учителя з наступними показниками: у 8 % – високий рівень, середній рівень притаманний 19 %, і у 73 % низький (рис. 2.2).

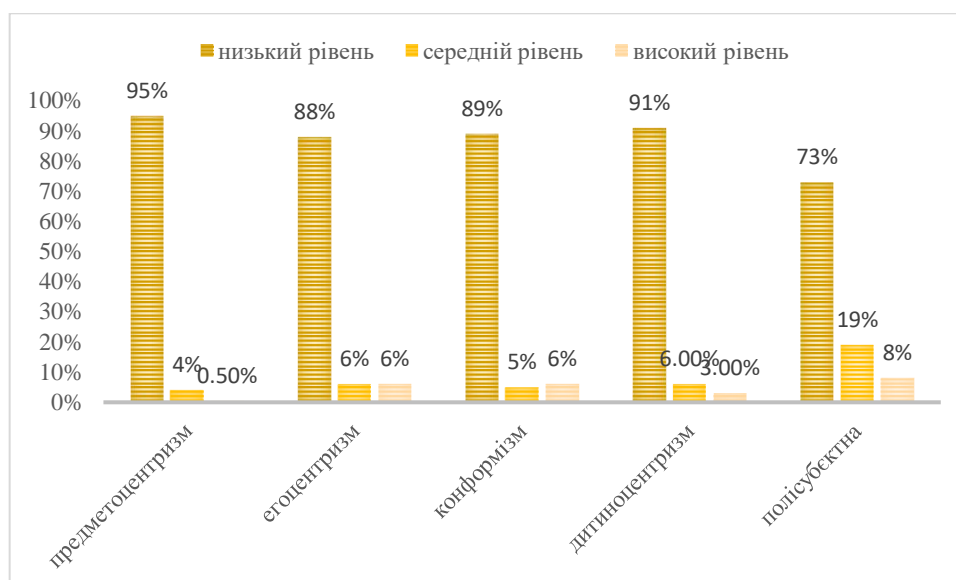


Рис. 2.2 Розподіл показників професійних позицій вчителя (N=216)

Це відображає цілепокладання на рівні створення умов для повноцінного розвитку психологічного потенціалу як учнів, так й вчителя; реалізації їх потреби у самовизначенні та самоактуалізації; формування компетентності учнів (на першому місці стоїть не їх інформованість, а вміння розв'язувати проблеми у різних сферах), акцент робиться на формуванні особистісно-значущих узагальнених способів діяльності з урахуванням суб'єктивного досвіду учнів та організації саморегульованого навчання; орієнтація на фасилітацію, створення

атмосфери співпраці та співтворчості. За шкалою «Предметоцентризм» маємо лише 0,5 % з високим рівнем, 4 % – середній, 95 % – низький. На їхню думку, учитель, перш за все, повинен бути фахівцем-предметником, що визначає націленість лише на зміст навчального предмету. Предметоцентризм як виражена професійна позиція педагога характеризується догматизацією знань, орієнтацією на навчальний предмет, чітке та послідовне структурування навчального матеріалу, поділ учнів на «сильних, середніх та слабких» за показником успішності в оволодінні навчальною дисципліною, нівелювання значущості їх особистісних проявів тощо [72]. З одного боку, концентрація майбутнього педагога на предметові як на обраній галузі знань є свідченням стійкого інтересу до професії, прагнення оволодіти теорією відповідного предмету, основами суміжних предметів, набути компетенцій для ефективного здійснення професійної діяльності. З іншого боку, така позиція педагога є особистісно-відчуженою, вона нівелює значущість гуманістичної основи професії вчителя. Характерною для цієї концентрації є пріоритетна орієнтація на об'єктивні показники навчання дитини, на чітке та послідовне структурування навчального матеріалу, знань та вмінь учнів; освіта розглядається за аналогією з пізнанням; диференціація навчання учнів здійснюється на основі їх розподілу на сильних, середніх та слабких за показником успішності в оволодінні навчальною дисципліною (так звана предметна диференціація замість особистісно-орієнтованого підходу); «діалог» має характер власне дидактичного, оскільки розгортається переважно у контексті навчального процесу; особистісні аспекти навчання зводяться до формування пізнавальної мотивації та пізнавальних здібностей [155].

За шкалою «Педагогічний егоцентризм», тобто концентрація на інтересах свого Я, 6% середній і високий рівень, 88 % – низький. Характерними ознаками є цілепокладання педагогічної діяльності на рівні власного життєзабезпечення (зосередження вчителя на збереженні свого фізичного та психічного здоров'я); авторитарна мотивація педагогічної взаємодії (орієнтація на досягнення власної мети без врахування спрямувань учнів); перебільшення у взаємодії з учнями монологу; ідентифікація із авторитарними професійними ролями, через виконання

яких реалізується прагнення вчителя до ствердження власної домінуючої позиції в очах учнів; нездатність вчителя зрозуміти точку зору дитини; схильність проєктувати на неї свою «дорослу» схему аналізу фактів та подій і очікування від учня ідентичного її відтворення, концентрація на власних позиціях; незацікавлене ставлення до педагогічного досвіду колег-вчителів.

Конформна позиція домінує у 6% опитаних (високий рівень), для яких типовою є орієнтація на оцінку власної діяльності колегами, неконфліктність, у 5% показник середній, 89% – низький. Так, для студентів з вираженою конформною позицією характерним є цілепокладання на рівні формально-рольової відповідності та уявленням оточуючих про те, яким повинен бути вчитель; прагнення до нормативного пристосування до соціального середовища, виконання професійно-групових правил («бути як усі», не відрізнятися від інших учителів своїми судженнями та вчинками, що, на думку вчителя, є запорукою його добрих стосунків з колегами-вчителями та іншими учасниками педагогічного процесу); орієнтація на компроміс та захист авторитету вчителя. Суб'єктність учнів та власну суб'єктність обмежено самим вчителем-конформістом. Головним критерієм розвитку особистості учня для таких майбутніх педагогів виступає оволодіння учнем навичками соціальної поведінки.

Шкала «Дитиноцентризм» вказує орієнтацію на перспективний розвиток дитини, її ментальний досвід, індивідуальність та самореалізацію. Результати такі: 91% – низький рівень, 6% – середній і 3% високий рівень (рис. 2.3), що вказує на низький рівень цілепокладання на рівні перспективного розвитку особистості учня, орієнтацію на його інтереси; визнання пріоритету індивідуальності учня; ідентифікацію себе з учнями, ототожнення позицій «дитина та дорослий». Дитиноцентризм як домінуючий принцип гуманної педагогіки характеризується позитивним сприйняттям, емпатійним розумінням та конгруентним самовизначенням вчителя, його позитивним, конструктивним та соціальним ставленням до сутності (природи) учня. За своїм характером така професійна позиція майбутнього педагога наближена до фасилітації, яка розуміється як розширення можливостей для самореалізації учителя та учня в освітньому процесі,

створення умов для вільного розвитку особистості. Педагог, у якого вираженою є гуманістична позиція, буде навчальний процес на основі діалогічної стратегії міжособистісних впливів, розділяє повноваження з учнями, співпрацює з класом, зосереджує увагу на конструктивній взаємодії, допускає існування різних поглядів і думок в учнів, керує навчальним процесом так, що учні стають більш самостійними; за допомогою простих ідей поступово підводить учнів до вирішення складних завдань, говорить не учням, а з учнями. Така взаємодія гарантує відсутність будь-якого тиску та насильства над особистістю учня [72]. Це вказує на те, що майбутні педагоги у своїй професійній діяльності орієнтовані не просто на викладання навчальної дисципліни, а й рівноцінно на процес, результат та суб'єктів освітньої взаємодії.

Показник *прагнення до самоактуалізації* ми оцінювали за допомогою методики САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна. На думку Г. Радчук, самоактуалізація – це психічне явище, котре можна трактувати як процес, стан, інтенція, потреба, результат і властивість особистості, що перебуває у конгруентних стосунках із самопізнанням і самовдосконаленням та забезпечує соціальну активність особистості. Самоактуалізаційна тенденція виступає центральним джерелом енергії в організмі і визначає те, що людина завжди прагне до якоїсь мети (творчість, зміни в оточенні, дослідження). Її проявами є бажання досягати чогось або завершити справу, отримати певні результати, максимально виявляти кращі якості своєї особистості. Чим активніше діє тенденція до актуалізації, тим сильнішим буде прагнення подолати несприятливий досвід, більшою стане усвідомленість і відкритість внутрішніх та зовнішніх переживань, свобода у становленні себе і свого життя [119; 123].

Відповідно, за результатами дослідження найвищі показники ми отримали за шкалами: «Креативність» (35 %), «Спонтанність» (20%) і «Аутосимпатія» (19%), а найнижчі – «Погляд на природу людини» (26 %), «Контактність» (23 %). Так за шкалою «Цінності» лише 2 % студентів володіють високим рівнем, 7 % – низьким, 91 % мають середній рівень. Високий бал за цією шкалою свідчить, що особистість поділяє цінності особи, яка самоактуалізується. До їх переліку А. Маслоу визначав

такі як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, досягнення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових стосунків з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах. Низькі показники властиві людям, які схильні до маніпуляцій у своїх інтересах, незадоволеність життям.

За шкалою «Погляд на природу людини» у 8 % опитаних високий рівень, 26 % – низький, 66 % – середній (табл.2.4). Високий показник може інтерпретуватися як стала основа для гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія, довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість. Такі люди схильні позитивно сприймати навколишнє середовище. Низькі показники свідчать про недовіру до оточуючого світу.

Отримані результати здійсненого емпіричного дослідження за цим опитувальником свідчать, що у студентів спостерігається середній рівень тенденції до самоактуалізації, що характеризує їх недостатню здатність до усвідомлення та використання своїх можливостей, відносну незалежність у діях і вчинках. Прагнення керуватися у своїй діяльності власними переконаннями, установками і принципами проявляється не завжди і з недостатньою впевненістю.

Аналізуючи таблицю 2.4. бачимо, що за усіма шкалами цієї методики у переважної частини випробуваних досліджувані якості знаходяться в межах середніх значень.

Таблиця 2.4

Розподіл показників прагнення до самоактуалізації за рівнями (N=216)

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	%	%	%
Орієнтація в часі	10	83	7
Цінності	7	91	2
Погляд на природу людини	26	66	8
Потреба в життєвому пізнанні	12	78	10

Креативність (прагнення до творчості)	15	50	35
Автономність	13	72	15
Спонтанність	21	59	20
Саморозуміння	20	70	10
Аутосимпатія	16	65	19
Контактність	23	76	1
Гнучкість у спілкуванні	10	82	8

Емоційно-комунікативний компонент розкривається через такі показники як емоційний інтелект, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість та гнучкість у спілкуванні. Застосувавши методика для визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, визначено загальний показник рівня ЕІ у майбутніх педагогів. Відтак у 88 % опитуваних рівень емоційного інтелекту – низький, у 12 % – середній інтегративний показник (рис. 2.3).



Рис. 2.3 Розподіл інтегрального показника емоційного інтелекту (N=216)

Це свідчить про низький рівень здатності розуміти відносини особистості, які репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на базі прийняття рішень. У педагога, на нашу думку, рівень емоційного інтелекту має бути на високому рівні. Адже надзвичайно важливо, щоб учитель умів розуміти емоційний стан учнів, ну і, звісно ж, свій. Що стосується окремих компонентів ЕІ, то ми отримали наступний розподіл показників. Розглянемо детально кожен із них (табл.2.5).

Таблиця 2.5

Розподіл показників рівня емоційного інтелекту за рівнями (N=216)

Шкали	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Емоційна обізнаність	22	46	32
Управління емоціями	58	28	14
Емпатія	21	42	37
Самотивація	32	41	27
Розпізнавання емоцій інших	28	41	31

У більшості респондентів (46 %) середній рівень емоційної обізнаності, емпатії (42 %), самотивації (41 %) та розпізнавання емоцій інших (41%). Шкала «Управління емоціями» продемонструвала, що 58 % майбутніх педагогів володіють низьким рівнем, що свідчить про певні труднощі при спробі усвідомлено та цілеспрямовано змінити власний емоційний стан, чи викликати ті чи інші емоційні стани в оточуючих людей. Загалом, здатність управляти своїми та чужими емоційними станами у майбутніх педагогів також потребує цілеспрямованого розвитку. Такі показники свідчать про недостатню спроможність керівників до співпереживання, прийняття емоцій і почуттів співрозмовника, труднощі зрозуміти його психологічні проблеми. Розпізнавання емоцій, їх ідентифікація, розуміння причин виникнення емоційних станів та здатність до їх вербального опису, проявляється в опитаних на середньому рівні (41 %).

Про причини низького рівня розвитку емпатії говорить Б. Хеллінгер. Нам імпонує його думка про те, що люди соціальних професій знаходяться в особливих умовах і наражаються на особливий професійний ризик. У своєму досвіді вони присвоюють (опановують) стиль емпатії, який базується на моделі «батько – дитина». Такий стиль обмежує дії, оскільки «батьківська модель» поведінки передбачає, що одна сторона «знає краще», повчає іншу і бере на себе одноосібну відповідальність. У випадку нерозвиненої емпатії поведінка керівника навчального закладу є неефективною й неприйнятною в умовах змін. Тому виникає нагальна

потреба розвитку емпатії [35; 190; 204]. Також ми згодні з думкою Д. Гоулмана, котрий вважає, що емпатію можливо розвивати як навичку [28, с. 135]. Для цього необхідно цілеспрямовано усвідомлювати те, що відчують інші люди і фокусувати увагу на тому, яким саме чином вони це проявляють. Слушною є й міркування К. Штайнера про розвиток емпатії через самоемпатію – уміння розрізняти свої емоції, впливати на ступінь їхнього прояву [166, с. 184].

З метою дослідження комунікативних нахилів у майбутніх педагогів як одного із показників емоційно-комунікативного компоненту лідерських якостей, ми використали таку методику, як «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина. Результати діагностики вказують, що у 56 % респондентів низький рівень розвитку вказаного показника, 15 % мають середній рівень і 29 % – високий рівень. Це свідчить про те, що переважна більшість (56 %) не прагне та не відчуває потреби до спілкування, почуває себе напружено у новій обстановці, колективі, зазнає труднощів у встановленні контактів з людьми. Високий рівень демонструє потребу та прагнення до комунікації та взаємодії з іншими.

Таблиця 2.6

Розподіл показників рівня комунікативних нахилів за рівнями (N=216)

Шкала	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Комунікативні нахили	56	15	29

Щодо показника гнучкості у спілкуванні маємо середній рівень у 82 % респондентів, 10 % мають низький і всього 8 % – високий рівень. Це вказує на вміння легко та гнучко знаходити спільну мову. Результати по шкалі «Гнучкість у спілкуванні» засвідчили переважно середній рівень (82 %). Високі показники свідчать про автентичну взаємодію з оточуючими, спроможність до саморозкриття. Люди з високою оцінкою за цією шкалою орієнтовані на особистісне спілкування, не схильні до фальшу або маніпуляцій, не змішують саморозкриття особи з самопредставленням – стратегією і тактикою управління створюваним враженням.

Низькі показники характерні для людей ригідних, негнучких, не впевнених у власній привабливості, в тому, що вони цікаві співрозмовнику, та спілкування з якими може приносити задоволення. Щодо показника відкритості, то ми аналізували шкалу «Контактності» методики САМОАЛ. За шкалою «Контактність» 1 % –високий, 23 % – низький, 76 % – середній рівень. Згідно результатів, у 76 % опитаних середній рівень прояву цієї якості, що проявляється в достатньому умінні швидко встановлювати глибокі та міцні емоційно насичені контакти з іншими людьми.

Організаційно-регулятивний компонент включає в себе такі показники: схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили та показник інтернальності. Застосувавши методику «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жарикова, Є. Крушельницького), ми визначили, що лише у 1 % випробуваних лідерські якості сильно виражені. У 39 % опитаних майбутніх педагогів середній рівень, тобто лідерські здібності помірно виражені. І 60% респондентів продемонстрували низький рівень, тобто лідерські якості слабо виражені (рис.2.4).

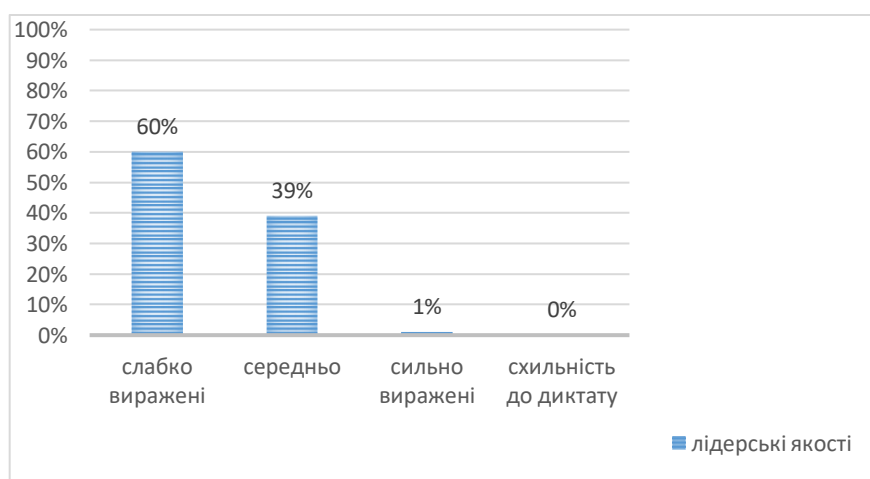


Рис. 2.4 Розподіл показників схильності до лідерства за рівнями (N=216)

З метою дослідження організаторських нахилів у майбутніх педагогів, як одного із показників організаційно-регулятивного компоненту лідерських якостей, ми використали методику «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина. Результати діагностики вказують, що у

64 % респондентів низький рівень розвитку вказаного показника, 7 % мають середній рівень і 29 % – високий рівень. Це свідчить про те, що більшість випробуваних не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час наодинці з собою, обмежують знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів із людьми та, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в новому середовищі, не відстоюють свою думку, важко переживають образи; прояв ініціативи в громадській діяльності вкрай занижений, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень. Проте, 29 % відчувають потребу в організаторській діяльності й активно прагнуть до неї. Вони швидко орієнтуються у стресових ситуаціях, невимушено поводять себе в новому колективі, ініціативні, воліють у важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку, можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати всякі ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації та організаторській діяльності.

Таблиця 2.7

Розподіл показників організаторських нахилів за рівнями (N=216)

Шкала	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Організаторські нахили	64	7	29

Не менш важливим показником структури лідерських якостей майбутнього педагога, на нашу думку, є *інтернальний локус контролю*. Локус контролю – це досить стійка інтегративна особистісна характеристика, яка важко піддається змінам і остаточно формується в процесі соціалізації особистості і проявляється у схильності людини пояснювати свої успіхи або невдачі в діяльності зовнішніми (екстернальність, зовнішній локус контролю) або внутрішніми (інтернальність, внутрішній локус контролю) умовами чи обставинами. Він проявляється у прийнятті на себе відповідальності за події власного життя та поясненні їх власною

поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностям. За допомогою методики дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера ми визначали показник інтернальності, який означає упевненість особистості в собі, наполегливість і послідовність у досягненні поставленої мети та професійній діяльності, схильність до самоаналізу, врівноваженість, незалежність. З'ясовано, що лише 17 % опитаних майбутніх педагогів притаманний інтернальний (внутрішній) локус контролю, а, відповідно, 83 % – екстернальний (зовнішній), що вказує на те, що їм властиві судження про те, що на події, які відбуваються в їх житті, повністю впливають зовнішні сили і не залежать від них самих (табл. 2.8) [63].

Таблиця 2.8

Результати дослідження рівня суб'єктивного контролю (N=216)

Рівні суб'єктивного контролю	
Екстернальний, %	Інтернальний, %
83	17

Зовнішній локус, тобто низький рівень інтернальності, базується на пошуку причин невдач у зовнішньому середовищі. Чітко простежується перевага екстернального типу над інтернальним, що переважає, зазвичай, у невпевнених в собі людях, несамостійних, недостатньо відповідальних, тривожних і підозрілих. «Екстернали» більш схильні до неформального спілкування і поведінки, емоційно нестійкі, комунікабельні, проте у них поганий самоконтроль і висока напруженість.

Середній рівень загальної інтернальності властивий 37% опитаних (рис. 2.5). Особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається людині ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною тощо. Хоча їхня поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних соціальних ситуацій, усе ж можна і в них встановити перевагу того чи іншого локусу контролю.

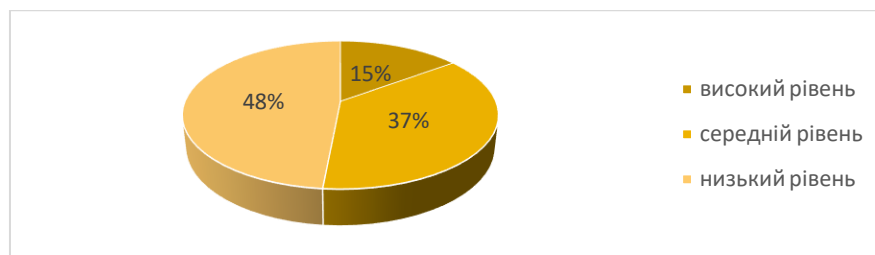


Рис. 2.5 Розподіл показників розвитку інтернальності у майбутніх педагогів за рівнями (N=216)

Високий рівень інтернальності виявили 15 % опитаних, що вказує на розвинену здатність до суб'єктивного контролю над будь-якими значущими подіями. Люди, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті – результат власних дій, що вони можуть ними керувати і відчують відповідальність за ці події, за те, як складається їхнє життя в цілому. Їм притаманна емоційна стабільність, вони рішучі, вирізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової дає змогу оцінити рівень та сформованість регуляторної гнучкості особистості майбутнього педагога. Опрацювавши отримані дані, з'ясовано, що лише 15 % випробуваних мають високий показник рівня саморегуляції. Це свідчить про самостійність, гнучкість та адекватність реакції на зміни умов, усвідомленість постановки та досягнення мети у таких людей. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності. Середній рівень у 62 % респондентів, а у 23% – низький рівень загальної саморегуляції (рис. 2.6).

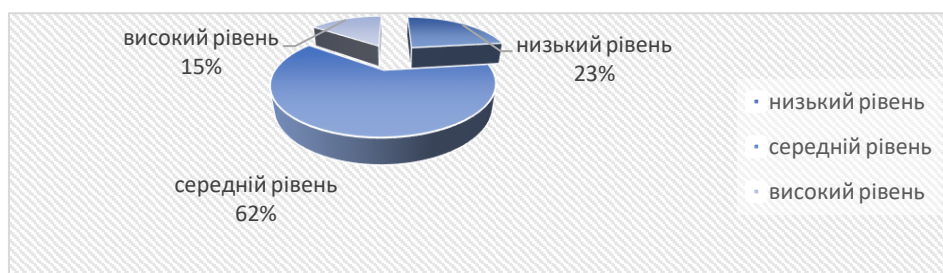


Рис. 2.6 Розподіл показників стилю саморегуляції поведінки за рівнями (N=216)

У випробуваних з низькими показниками потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, така людина більш залежна від ситуації і думки оточуючих людей. У неї знижена здатність компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, на протипагу досліджуваним з високим рівнем регуляції.

Також проаналізовано показники по шкалі «Гнучкість», яка діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корективи в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Випробовувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин такі люди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. Саме гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлене завдання у ситуації ризику. Випробовувані з низькими показниками – в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність та поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. У результаті у таких людей неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності. Відповідно, з рис. 2.7 бачимо, що низький рівень сформованості регуляторної гнучкості притаманний 14 % майбутнім педагогам, середній – 50 %, а високий – 36 % випробуваним.

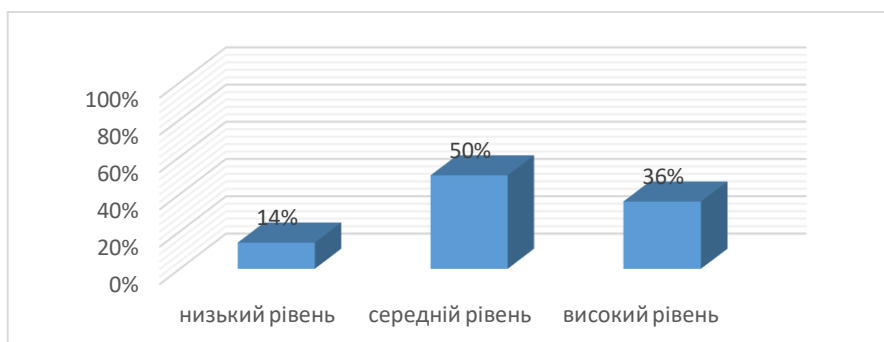


Рис. 2.7 Розподіл показників сформованості регуляторної гнучкості за рівнями (N=216)

Рефлексивно-оцінювальний компонент майбутнього педагога-лідера розкриваємо через такі показники, як позитивне самоставлення, рефлексивність та потреба в саморозвитку. Важливу роль у нашій роботі посідає дослідження особливостей ставлення до себе майбутніх педагогів, яке ми здійснили за допомогою методики САМОАЛ, проаналізувавши результати шкал «Аутосимпатії» та «Саморозуміння». Так, за шкалою «Аутосимпатія» ми отримали такі рівні: низький – 16 %, високий – 19%, середній – 65 %. Низькі показники мають люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. Аутосимпатія не означає самовтіхи або некритичного самосприйняття, це добре усвідомлена «Я-концепція», котра служить джерелом сталої адекватної самооцінки. І, як бачимо, більша половина (65 %) усвідомлює та розуміє своє «Я». За шкалою «Саморозуміння» у 10 % – високий рівень, 20 % – низький, 70 % – середній. Показники за шкалою саморозуміння і аутосимпатії, як правило, пов'язані між собою. Низький бал за шкалою саморозуміння властивий людям невпевненим, які орієнтуються на думку оточуючих. Д. Рисмен називав таких «орієнтованими ззовні» на відміну від «орієнтованих зсередини».

Важливим показником лідерських якостей майбутнього педагога є рефлексивність, яку ми оцінили у досліджуваних за допомогою опитувальника рефлексивності А. Карпова. Згідно з отриманими емпіричними показниками констатуємо наявність середнього рівня рефлексивності у більшій частині досліджуваних (53%), що свідчить про поверхове усвідомлення, некритичне розуміння своїх внутрішніх особливостей, міркувань, своєї поведінки та діяльності, професійних дій, свого настрою, нерозвинуту здатність їх аналізувати. Також це характеризується приблизним розумінням позиції, поведінки й мотивів інших людей, аналізуються лише ті ознаки, що впадають у вічі. У 43 % досліджуваних цей показник взагалі на низькому рівні. Низький рівень рефлексивності характеризується низьким рівнем особистісної рефлексії (нечітке усвідомлення та погане розуміння своїх внутрішніх особливостей, міркувань, поведінки й діяльності, своїх професійних дій, настрою; невміння їх аналізувати); низьким рівнем міжособистісної рефлексії (слабко розуміє позицію, поведінку та мотиви

інших людей, із труднощами їх аналізує); показники різних аспектів самооцінки (самоповага, самоінтерес, саморозуміння, самоприйняття, впевненість у собі; вміння керувати собою) «не виражені», що свідчить про низький рівень розуміння себе і оточуючих; поверхові знання щодо окремих аспектів рефлексії. І лише у 4 % випробуваних високий рівень показника рефлексивності (рис. 2.8).



Рис. 2.8 Розподіл показників рефлексивності за рівнями (N=216)

Високий рівень рефлексивності (4%) характеризується високим рівнем усвідомлення та критичного й змістовного саморозуміння своїх внутрішніх особливостей, міркувань, поведінки та діяльності, своїх професійних дій, настрою; вміння їх аналізувати. Це високий рівень міжособистісної рефлексії (розуміння позиції, поведінки й мотивів інших людей, уміння їх аналізувати); яскраво вираженими показниками різних аспектів самооцінки (самоповага, самоінтерес, саморозуміння, самоприйняття, впевненість у собі; вміння керувати собою), які відображають високий рівень розуміння себе та оточуючих; наявність знань щодо різних аспектів рефлексії.

Ще один показник рефлексивно-оцінювального компоненту лідерських якостей майбутнього педагога – це потреба в саморозвитку. Його ми визначали за допомогою методики «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва. За результатами методики ми отримали наступне. Лише 9 % мають високий рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти, 69 % – середній, і 22 % – низький рівень. Це свідчить про недостатній рівень прагнення особистості удосконалюватися та розвиватися.

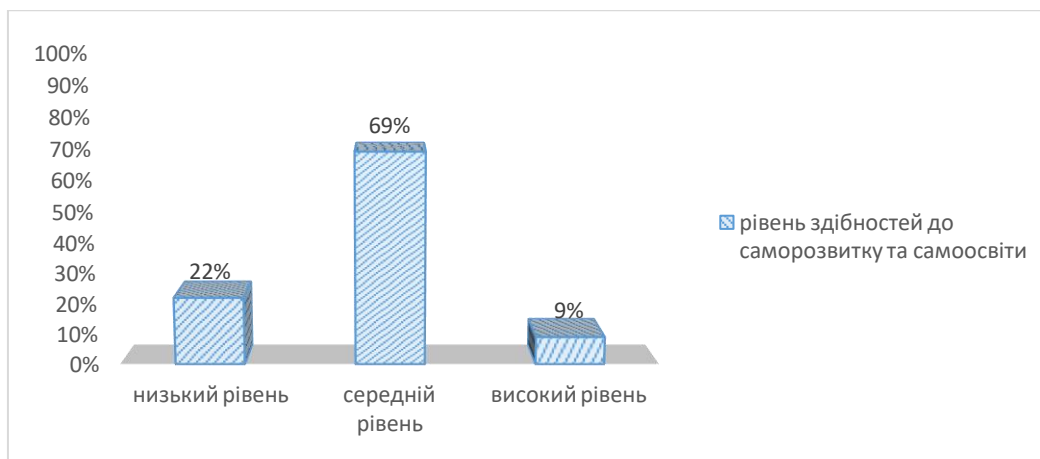


Рис. 2. 9 Розподіл показників здібностей до саморозвитку та самоосвіти за рівнями (N=216)

Відтак, проаналізувавши показники рефлексивно-оцінювального компоненту лідерських якостей майбутніх педагогів, можна стверджувати, що більшість випробуваних, в основному, реально оцінює себе майже у всіх ситуаціях, задоволена собою і усвідомлює себе носіями позитивних соціально бажаних характеристик, не занижує свої вольові характеристики. Проте значному відсотку досліджуваних притаманні неприйняття себе, незалежно від оцінки своїх недоліків і переваг, незацікавленість в особистісних змінах і недостатній рівень здатності до самоаналізу. При цьому більшість студентів не ідентифікує себе з професійною роллю «майбутній педагог» та недостатньо аналізує власні професійні можливості та бажання саморозвитку і самоосвіти.

Результати дослідження вказують на те, що у закладах вищої освіти педагогічного спрямування слід створювати необхідні умови, котрі б сприяли розвитку лідерських якостей майбутніх вчителів. Адже становлення особистості педагога як суб'єкта життєдіяльності відбувається, власне, у процесі їх професійної підготовки.

Підсумовуючи, зроблений нами аналіз емпіричних показників основних компонентів лідерських якостей (мотиваційно-ціннісного, емоційно-комунікативного, організаційно-регулятивного та рефлексивно-оцінювального) варто зазначити, що найбільш розгорнутим у цілісній структурі лідерських якостей

є мотиваційно-ціннісний компонент, а найменш сформованим є емоційно-комунікативний.

2.3 Кореляційні зв'язки емпіричних показників в цілісній структурі лідерських якостей майбутніх педагогів

Після проведення емпіричного дослідження усю сукупність емпіричних показників лідерських якостей ми піддали процедурі кореляційного аналізу. Кореляційна матриця представлена у Додатку Б.

Розглянемо найбільш значущі кореляції ($p \leq 0,01$), виявлені між наступними показниками: професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації, орієнтації на гуманістичні цінності педагога, емоційний інтелект, емпатійність, відкритість, комунікативні та організаторські нахили, гнучкість у спілкуванні, схильність до лідерства, навички саморегуляції, інтернальність, позитивне самоставлення, рефлексивність та готовність до саморозвитку та самоосвіти. Отже, аналізуючи результати методики «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк, шкала «Предметоцентризм» має позитивну кореляцію зі шкалами «Конформна центрація» (0,703), «Емоційний інтелект» (0,694), «Педагогічний егоцентризм» (0,672), «Самотивація» (0,397), «Цінності» (0,199), «Рефлексивність» (0,184), негативна кореляція з «Полісуб'єктною позицією» (- 0,480). На рівні $p \leq 0,05$ є кореляція лише зі шкалою «Креативність» (0,163).

Значущі позитивні кореляції, на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ виявлено між шкалою «Педагогічний егоцентризм» та «Конформна центрація» (0,805), «Предметоцентризм» (0,672), «Самотивація» (0,482). Негативна кореляція зафіксована з «Полісуб'єктною позицією» (-0,722), «Емпатією» (-0,409), «Дитиноцентризмом» (-0,394), «Емоційним інтелектом» (-0,774), «Розпізнаванням емоцій інших» (-0,529) та «Рефлексивністю» (- 0,214). Що стосується кореляції при $p \leq 0,05$, то вона зафіксована зі шкалою «Цінності» (0,171).

За шкалою «Конформна центрація» маємо значущі позитивні кореляції на рівні $p \leq 0,01$ з «Педагогічним егоцентризмом» (0,805), «Предметоцентризмом» (0,703), «Емоційним інтелектом» (0,708), «Розпізнавання емоцій інших» (0,452), «Емпатією» (0,424), «Самотивацією» (0,395), «Управління емоціями» (0,385), на рівні $p \leq 0,05$ виявлено кореляцію зі шкалою «Аутосимпатія» (- 0,136), що має негативний знак.

На рівні $p \leq 0,01$ шкала «Дитиноцентризм» має значущі позитивні кореляції з «Емоційним інтелектом» (0,714), «Полісуб'єктною позицією» (0,712), «Емоційною обізнаністю» (0,517), «Емпатією» (0,548), «Розпізнавання емоцій інших» (0,457), «Самотивацією» (0,380), «Цінностями» (0,358), «Креативністю» (0,269), «Рефлексивністю» (0,311), «Інтернальністю» (0,245) та «Організаторськими нахилами» (0,181). На рівні при $p \leq 0,05$ є взаємозв'язок зі шкалою «Саморегуляція» (0,160).

На рівні $p \leq 0,01$ шкала «Полісуб'єктна позиція» високо корелює з «Емоційним інтелектом» (0,860), «Дитиноцентризмом» (0,712), «Емоційною обізнаністю» (0,608), «Емпатією» (0,582), «Розпізнавання емоцій інших» (0,554), «Самотивацією» (0,471), «Цінностями» (0,296), «Креативністю» (0,222), «Рефлексивністю» (0,277) та «Інтернальністю» (0,196). Негативна кореляція присутня зі шкалами «Педагогічний егоцентризм» (-0,722) та «Конформною центрацією» (-0,536). На рівні статистичної значущості при $p \leq 0,05$ є позитивний взаємозв'язок з «Організаторськими нахилами» (0,141) та «Саморегуляцією» (0,142).

Перейдемо до аналізу показників за методикою «Визначення рівня емоційного інтелекту» Н. Холла. Інтегральний показник емоційного інтелекту (EI) має значущі позитивні кореляції на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалами «Полісуб'єктна позиція» (0,860), «Емоційна обізнаність» (0,844), «Емпатія» (0,775), «Педагогічний егоцентризм» (0,774), «Дитиноцентризм» (0,714), «Предметоцентризм» (0,694), «Самотивація» (0,665), «Рефлексивність» (0,385), «Цінності» (0,364), «Інтернальність» (0,214) та «Саморегуляція» (0,182). На рівні статистичної

значущості $p \leq 0,05$ виявлено значущі кореляції з «Організаторськими нахилами» (0,140).

Наступний показник емпатійності позитивно корелює на рівні $p \leq 0,01$ з «Розпізнаванням емоцій інших» (0,902), «Емоційною обізнаністю» (0,840), «Самотивацією» (0,780), «EQ» (0,775), «Управлінням емоціями» (0,645), «Полісуб'єктною позицією» (0,582), «Дитиноцентризмом» (0,548), «Конформна центрація» (0,424), «Рефлексивністю» (0,391), «Цінностями» (0,354), «Організаторськими нахилами» (0,277), «Інтернальністю» (0,238), «Саморегуляцією» (0,217), «Креативністю» (0,206) та «Комунікативними нахилами» (0,216). При $p \leq 0,05$ відмічено кореляції з «Гнучкістю спілкування» (0,150) та «Схильністю до лідерства» (0,138).

Показник «Самотивація» має позитивні значущі кореляції на рівні при $p \leq 0,01$ зі шкалами «Управління емоціями» (0,824), «Розпізнавання емоцій інших» (0,815), «Емпатія» (0,780), «Емоційна обізнаність» (0,752), «EQ» (0,665), «Педагогічний егоцентризм» (0,482), «Полісуб'єктна позиція» (0,471), «Предметоцентризм» (0,397), «Цінності» (0,380), «Рефлексивність» (0,347), «Інтернальність» (0,288), «Саморегуляція» (0,273), «Організаторські нахили» (0,271), «Комунікативні нахили» (0,211), «Креативність» (0,244), «Гнучкість» (0,209), «Схильність до лідерства» (0,198). На рівні $p \leq 0,05$ є позитивна кореляція з «Гнучкістю спілкування» (0,161).

За результатами методики «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової шкала «Саморегуляція» високо корелює на рівні $p \leq 0,01$ з «Гнучкістю» (0,636), «Організаторськими нахилами» (0,453), «Схильністю до лідерства» (0,331), «Інтернальністю» (0,330), «Комунікативними нахилами» (0,310), «Креативністю» (0,291), «Цінності» (0,281), «Самотивацією» (0,273), «Аутосимпатією» (0,264), «Управлінням емоціями» (0,256), «Гнучкістю спілкування» (0,204) та «Здібностями до саморозвитку» (0,180). На рівні $p \leq 0,05$ відзначений взаємозв'язок з показниками «Рефлексивності» (0,155), «Саморозуміння» (0,155), «Дитиноцентризм» (0,160), «Полісуб'єктна позиція» (0,142).

Показник «Гнучкість» має статистично значущі кореляції на рівні $p \leq 0,01$ з «Комунікативними нахилами» (0,454), «Організаторськими нахилами» (0,389), «Схильністю до лідерства» (0,311), «Аутосимпатією» (0,391), «Управління емоціями» (0,215), «Інтернальністю» (0,212), «Самотивацією» (0,209), «Креативністю» (0,206), «Розпізнавання емоцій інших» (0,184) і «Цінності» (0,184). На рівні $p \leq 0,05$ виявлено кореляції з «Гнучкістю спілкування» (0,173), «Саморозумінням» (0,165) та «Здібностями до саморозвитку» (0,160).

Проаналізувавши результати методики САМОАЛ, показник шкали «Цінності» має значущі кореляції на рівні $p \leq 0,01$ з «Креативністю» (0,618), «Емоційною обізнаністю» (0,391), «Самотивацією» (0,380), «Інтернальністю» (0,368), «EQ» (0,364), «Дитиноцентризмом» (0,358), «Емпатією» (0,354), «Рефлексивністю» (0,340), «Організаторськими нахилами» (0,301), «Саморегуляцією» (0,281), «Аутосимпатією» (0,259), «Комунікативними нахилами» (0,227) та «Саморозумінням» (0,199). На рівні $p \leq 0,05$ є взаємозв'язок з «Егоцентризмом» (0,171) та «Схильністю до лідерства» (0,169). Показник «Погляд на природу людини» позитивно корелює на рівні $p \leq 0,05$ з показником «Інтернальність» (0,149).

Шкала «Креативність» високо корелює на рівні $p \leq 0,01$ з показниками «Дитиноцентризмом» (0,269), «Полісуб'єктна позиція» (0,222), «Емоційна обізнаність» (0,247), «EQ» (0,246), «Емпатія» (0,206), «Самотивація» (0,244), «Саморегуляція» (0,291), «Гнучкість» (0,206), «Цінності» (0,618), «Аутосимпатія» (0,322), «Саморозуміння» (0,201), «Гнучкість спілкування» (0,199), «Комунікативні нахили» (0,191), «Організаторські нахили» (0,211), «Схильність до лідерства» (0,215), «Інтернальність» (0,232) та «Рефлексивність» (0,281). На рівні $p \leq 0,05$ є кореляція з «Контактністю» (0,141) та «Предметоцентризмом» (0,163).

Показник «Аутосимпатія» має позитивну кореляцію на рівні $p \leq 0,01$ з «Інтернальністю» (0,233), «Схильністю до лідерства» (0,366), «Комунікативними нахилами» (0,426), «Організаторськими нахилами» (0,306), «Контактністю» (0,348), «Саморозумінням» (0,475), «Креативністю» (0,322), «Цінностями» (0,259), «Гнучкістю» (0,391) та «Саморегуляцією» (0,264). На рівні статистичної

значущості $p \leq 0,05$ є кореляція зі шкалами «Конформізм» (- 0,136) та «Здібності до саморозвитку» (0,148).

Шкала «Саморозуміння» на рівні $p \leq 0,01$ високо корелює з показниками «Управління емоціями» (0,262), «Самотивація» (0,177), «Цінності» (0,199), «Креативність» (0,201), «Аутосимпатія» (0,475), «Контактність» (0,319), «Гнучкість спілкування» (0,272), «Комунікативні нахили» (0,226), «Організаторські нахили» (0,199), «Схильність до лідерства» (0,291). На рівні $p \leq 0,05$ є кореляція з «Гнучкістю» (0,165) та «Саморегуляцією» (0,155).

Шкала «Контактність» має високі кореляції на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ з «Схильністю до лідерства» (0,254), «Комунікативними нахилами» (0,190), «Гнучкістю спілкування» (0,550), «Саморозумінням» (0,319) та «Аутосимпатією» (0,348). На рівні $p \leq 0,05$ є взаємозв'язок з «Креативністю» (0,141) та «Організаторськими нахилами» (0,149).

Значущі позитивні кореляції на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ є між «Гнучкістю спілкування» та «Схильністю до лідерства» (0,250), «Комунікативними нахилами» (0,185), «Організаторськими нахилами» (0,182), «Контактністю» (0,550), «Саморозумінням» (0,272), «Аутосимпатією» (0,369), «Креативністю» (0,199), «Цінностями» (0,176), «Саморегуляцією» (0,204), «Розпізнавання емоцій інших» (0,198). На рівні $p \leq 0,05$ є кореляція з «Емоційною обізнаністю» (0,162), «Управління емоціями» (0,157), «Емпатією» (0,150), «Самотивацією» (0,161), «Гнучкістю» (0,173) та «Інтернальністю» (0,169).

За результатами методики «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина показник за шкалою «Комунікативні нахили» високо корелює на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ з «Управління емоціями» (0,226), «Емпатією» (0,216), «Розпізнавання емоцій інших» (0,282), «Самотивацією» (0,211), «Саморегуляцією» (0,310), «Гнучкістю» (0,454), «Цінності» (0,277), «Креативністю» (0,191), «Аутосимпатією» (0,426), «Саморозумінням» (0,226), «Контактністю» (0,190), «Гнучкістю спілкування» (0,185), «Організаторськими нахилами» (0,663), «Схильністю до лідерства» (0,576) та «Інтернальністю» (0,303), а на рівні $p \leq 0,05$ є

позитивний взаємозв'язок з показником шкали «Здібності до саморозвитку» (0,154).

Шкала «Організаторські нахили» високо корелює на рівні $p \leq 0,01$ з показниками «Дитиноцентризм» (0,181), «Управління емоціями» (0,262), «Емпатія» (0,277), «Розпізнавання емоцій інших» (0,323), «Самотивація» (0,271), «Саморегуляція» (0,453), «Гнучкість» (0,389), «Цінності» (0,301), «Креативність» (0,211), «Аутосимпатія» (0,306), «Саморозуміння» (0,199), «Гнучкість спілкування» (0,182), «Комунікативні нахили» (0,663), «Схильність до лідерства» (0,572) та «Інтернальність» (0,344). На рівні $p \leq 0,05$ є кореляції зі «Здібності до саморозвитку» (0,164), «Контактність» (0,149), «EQ» (0,140), «Полісуб'єктна позиція» (0,141).

Опрацьовані дані методики «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького свідчать про позитивний взаємозв'язок показника «Схильність до лідерства» на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ з «Управління емоціями» (0,255), «Розпізнавання емоцій інших» (0,203), «Самотивація» (0,198), «Саморегуляція» (0,331), «Гнучкість» (0,311), «Креативність» (0,215), «Аутосимпатія» (0,366), «Саморозуміння» (0,291), «Контактність» (0,254), «Гнучкість спілкування» (0,250), «Комунікативні нахили» (0,576), «Організаторські нахили» (0,572) та «Інтернальність» (0,248). На рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ є кореляції з показниками шкал «Здібності до саморозвитку» (0,167), «Цінності» (0,169) та «Емпатія» (0,138).

За результатами методики «Дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)» Дж. Роттера показник шкали «Інтернальність» позитивно корелює на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалами «Дитиноцентризм» (0,245), «Полісуб'єктна позиція» (0,196), «EQ» (0,214), «Управління емоціями» (0,288), «Саморегуляція» (0,330), «Цінності» (0,368), «Креативність» (0,232), «Аутосимпатія» (0,203), «Комунікативні нахили» (0,303), «Організаторські нахили» (0,344), «Схильність до лідерства» (0,248) та «Рефлексивність» (0,281). На рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ є взаємозв'язок з «Гнучкістю спілкування» (0,169) та шкалою «Погляд на природу людини» (0,149).

Згідно опрацьованих результатів «Опитувальника рефлексивності» А. Карпова показник «Рефлексивність» високо корелює на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ з показниками шкал «Предметоцентризм» (0,184), «Педагогічний егоцентризм» (0,214), «Конформна центрація» (0,210), «Дитиноцентризм» (0,311), «Полісуб'єктна позиція» (0,277), «Емоційна обізнаність» (0,410), «EQ» (0,385), «Емпатія» (0,391), «Самотивація» (0,347), «Цінності» (0,340), «Креативність» (0,281) та «Інтернальність» (0,281). На рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ є кореляція з показником шкали «Саморегуляція» (0,155).

Аналіз результатів методики «Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва засвідчив взаємозв'язок показника «Здібності до саморозвитку» на рівні $p \leq 0,01$ з «Саморегуляцією» (0,180), а на рівні $p \leq 0,05$ – з «Гнучкістю» (0,160), «Аутосимпатія» (0,148), «Комунікативні нахили» (0,154), «Організаторські нахили» (0,164) та «Схильність до лідерства» (0,167).

Таким чином, можна стверджувати, що емпіричні якості перебувають у тісному статистично значущому взаємозв'язку, що засвідчує про їх єдину психологічну природу, а саме розкривають суть лідерських якостей майбутнього педагога. Це свідчить, що виокремлені нами компоненти, критерії і показники відображають єдину цілісну структуру феномену лідерських якостей майбутніх педагогів.

2.4 Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів

З метою глибшого аналізу отриманих емпіричних даних, виявлення взаємозв'язків між показниками лідерських якостей та визначення найбільш істотних чинників їх розвитку, проведений факторний аналіз. Метод факторного аналізу – це процедура, за допомогою якої велике число змінних, що стосуються наявних спостережень, зводять до меншої кількості незалежних впливових

величин, які називають факторами. При цьому в один фактор поєднуються змінні, що сильно корелюють між собою. Змінні з різних факторів слабо корелюють між собою. Таким чином, метою факторного аналізу є знаходження таких комплексних факторів, які найповніше пояснюють спостережувані зв'язки між наявними змінними. Основними завданнями факторного аналізу є дослідження структури взаємозв'язків змінних, ідентифікація факторів як прихованих змінних та вирахування значень факторів для досліджуваних, як нових, інтегральних змінних [106].

Для обчислення показників факторного аналізу за критеріями нашого дослідження було використано комп'ютерну програму «SPSS STATISTICS 23», в результаті чого отримано шестифакторну структуру, яка представлена у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Факторні навантаження змінних лідерських якостей

Змінні лідерських якостей	Факторні навантаження					
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Самомотивація	0,860	0,227	0,156	0,127	-	0,124
Емпатія	0,860	0,271	0,135	0,129	-	-0,122
Емоційний інтелект	0,689	0,606	-	0,268	-	- 0,142
Дитиноцентризм	0,204	0,819	-	-	-	-
Полісуб'єктна позиція	0,374	0,642	-	0,297	-	- 0,180
Конформна центрація	0,258	-0,870	-	-	-	-
Педагогічний егоцентризм	0,308	-0,869	-	-	-	-
Організаторські нахили	0,184	-	0,801	-	-	-
Комунікативні нахили	0,122	-	0,779	-	0,148	0,130
Схильність до лідерства	-	0,115	0,701	-	0,226	0,280
Гнучкість	-	-0,110	0,685	0,162	-	0,118
Саморегуляція	0,105	-	0,657	0,326	-	-
Цінності	0,278	-	0,147	0,744	-	0,180
Рефлексивність	0,390	-	-	0,526	-	-0,208

Інтернальність	0,171	-	0,399	0,432	0,100	-0,178
Гнучкість спілкування	-	-	0,182	0,111	0,801	-
Контактність	0,104	-	-	-	0,788	0,183
Погляд на природу людини	-	-	0,114	0,145	-	0,771
Саморозуміння	-	-	0,113	0,138	0,335	0,688
Аутосимпатія	-	-	0,387	0,275	0,367	0,519
Здібність до саморозвитку та самоосвіти-	-	-	0,256	-	-0,327	0,409

Повна пояснювальна дисперсія факторного аналізу допомагає визначити кількість факторів та вказує на кількість відсотків вибірки, котра має бути описана отриманими факторами. Так, шість факторів описують 64,99 % загальної дисперсії, що є достатньо високим показником. Оскільки факторний аналіз є методом, що зменшує кількість даних і тому може їх незначно «викривлювати» за рахунок власне зменшення. Перший фактор описує 29 % усієї вибірки, другий – 14,6 %, третій – 6,16 %, четвертий – 5,9%, п'ятий – 5,06 %, шостий – 4,27 % (Додаток Б). Кожен фактор містить декілька змінних, які і визначають його змістове наповнення. Найбільше значення навантаження змінної серед факторів і відносить її до одного з факторів.

Оскільки факторний аналіз призначений зменшити кількість змінних, звести їх до меншої кількості – факторів таким чином, що схожі між собою елементи об'єднуються у один, тим самим визначаючи деякий психологічний феномен. Таким чином, ми отримали шість груп змінних, кожна група описує деяке поєднання змінних.

Визначені фактори допускають таку інтерпретацію.

До першого фактору *F 1*, який пояснює 29 % загальної дисперсії з найбільшими навантаженнями увійшли: «Самомотивація» (0,860), «Емпатія» (0,860), «Емоційний інтелект» (0,689). Сам фактор має позитивний змістовий відтінок і може бути умовно названий як «Емоційний інтелект». Фактично, цей фактор відображає складові інтегрального показника емоційного інтелекту, який є

важливим компонентом структури лідерських якостей особистості, про яку говорять дослідники Д. Гоулман, Е. Маккі та Р. Бояціс у своїй теорії лідерства [28; 187; 193].

У даній факторній структурі шкала «Самотивація» на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ високо корелює зі шкалами «Педагогічний егоцентризм» ($r=0,482$), «Полісуб'єктна позиція» ($r=0,471$), «Цінності» ($r=0,380$) та «Рефлексивність» ($r=0,347$). Шкала «Емпатія» має значущі кореляції на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ з шкалами «Розпізнавання емоцій інших» ($r=0,902$), «Емоційна обізнаність» ($r=0,840$), «Самотивація» ($r=0,780$), «Емоційний інтелект» ($r=0,775$), «Управління емоціями» ($r=0,645$), «Полісуб'єктна позиція» ($r=0,582$), «Дитиноцентризм» ($r=0,548$), «Рефлексивність» ($r=0,391$) та «Цінності» ($r=0,354$). Можна стверджувати про існування взаємозв'язку між емоційною сферою, компонентами емоційного інтелекту майбутнього педагога та його ставленням до педагогічної діяльності та учасників освітнього процесу.

До другого фактору (двополюсного) – F 2, що пояснює 14,6 % загальної дисперсії, увійшли такі змінні. «Позитивний» полюс фактора представлений такими компонентами: «Дитиноцентризм» (0,819) та «Полісуб'єктна позиція» (0,642). А «негативний» полюс фактора об'єднав такі найбільш виражені змінні: «Конформна центрація» (-0,870), «Педагогічний егоцентризм» (-0,869). Цей фактор несе у собі позитивні характеристики і може інтерпретуватися як «Суб'єктність», що вказують на стиль, ставлення, соціальну перцепцію вчителя, вибіркочу спрямованість вчителя на різні сторони педагогічного процесу.

Кореляційним аналізом встановлено високий взаємозв'язок на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ між шкалами «Конформна центрація» та «Емоційним інтелектом» ($r=0,708$), «Педагогічний егоцентризм» ($r=0,805$), «Предметоцентризм» ($r=0,703$), «Полісуб'єктна позиція» ($r=0,536$), «Емоційна обізнаність» ($r=0,425$) і «Дитиноцентризм» ($r=0,243$). Значуща кореляція також виявлена на рівні $p \leq 0,01$ між шкалою «Педагогічний егоцентризм» та шкалами «Конформна центрація» ($r=0,805$), «Емоційний інтелект» ($r=0,774$), «Полісуб'єктна

позиція» ($r=0,722$), «Предметоцентризм» ($r=0,672$), «Дитиноцентризм» ($r=0,394$) та «Рефлексивність» ($r=0,214$), а на рівні $p \leq 0,05$, зі шкалою «цінності» ($r=0,171$).

Це говорить про існування взаємозв'язку між суб'єктивними позиціями педагога та емоційним інтелектом, ставленням до особистості дитини, її сприйняття, розуміння свого внутрішнього світу та учня.

На *третій фактор* – *F 3* з часткою внеску в загальну дисперсію вибірки 6,16%, істотне навантаження несуть показники «Організаторські нахили» (0,801), «Комунікативні нахили» (0,779), «Схильність до лідерства» (0,701), «Гнучкість» (0,685) та «Саморегуляція» (0,657) (рис. 2.10). У цьому факторі на позитивному полюсі знаходяться усі показники, і може бути позначений як «Схильність до лідерства». Цей фактор відображає психологічні характеристики, притаманні педагогам-лідерам, які мають високі показники організаторських та комунікативних нахилів, лідерські якості, та уміють керувати власною поведінкою та своїм психологічним станом.

Найбільш значущі кореляції (при $p \leq 0,01$) виявлені між шкалою «Організаторські нахили» і шкалами «Комунікативні нахили» ($r=0,663$), «Схильність до лідерства» ($r=0,572$), «Саморегуляція» ($r=0,453$), «Гнучкість» ($r=0,389$), «Розпізнавання емоцій інших» ($r=0,323$), «Емпатія» ($r=0,277$), «Саморозуміння» ($r=0,199$). На рівні $p \leq 0,05$, з «Рівень здібності до саморозвитку» ($r=0,164$), «Контактність» ($r=0,149$), «Емоційний інтелект» ($r=0,140$). Шкала «Саморегуляція» високо корелює (при $p \leq 0,01$) з «Гнучкістю» ($r=0,636$), «Організаторськими нахилами» ($r=0,453$), «Схильністю до лідерства» ($r=0,331$), «Інтернальністю» ($r=0,330$), «Комунікативними нахилами» ($r=0,310$), «Цінностями» ($r=0,281$). Таким чином, можна стверджувати, що окреслені якості перебувають у тісному взаємозв'язку.

Четвертий фактор – *F 4*, котрий пояснює 5,9 % загальної дисперсії з найбільшими навантаженнями увійшли: «Цінності» (0,744), «Рефлексивність» (0,526), «Інтернальність» (0,432). У цьому факторі на позитивному полюсі знаходяться усі показники, і може бути умовно названий як «Інтернальність». Він характеризується високим рівнем творчого підходу до педагогічної діяльності,

ціннісної позиції особистості майбутнього педагога, здатністю рефлексувати та брати відповідальність за свої вчинки та події власного життя.

У факторній структурі шкала «Інтернальність» на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ високо корелює зі шкалами «Цінності» ($r=0,368$), «Організаторські нахили» ($r=0,344$), «Саморегуляція» ($r=0,330$), «Управління емоціями» та «Самомотивація» ($r=0,288$). Шкала «Рефлексивність» високо корелює на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалами «Емпатія» ($r=0,391$), «Емоційний інтелект» ($r=0,385$), «Самомотивація» ($r=0,347$), «Цінності» ($r=0,340$).

П'ятий фактор – F5 пояснює 5,06 % загальної дисперсії і представлений такими компонентами як «Гнучкість спілкування» (0,801) та «Контактність» (0,788). Умовно цей фактор за змістом психологічних характеристик можна назвати «Комунікативні вміння». Респонденти, котрим притаманні перераховані якості, характеризуються тим, що для них важливими є хороші комунікативні стосунки з іншими. Значущі кореляції (при $p \leq 0,01$) виявлено між шкалою «Гнучкість спілкування» та «Контактність» ($r=0,550$), «Аутосимпатія» ($r=0,369$), «Саморозуміння» ($r=0,272$), «Схильність до лідерства» ($r=0,250$), «Саморегуляція» ($r=0,204$). Шкала «Контактність», у свою чергу, високо корелює із шкалами «Аутосимпатією» ($r=0,348$), «Саморозуміння» ($r=0,319$), «Схильність до лідерства» ($r=0,254$) та «Комунікативні нахили» ($r=0,190$). Очевидно, що такі люди вміють будувати відносини, здатні до емпатії та мають високі показники емоційного інтелекту, їм легко знаходити нових друзів та вступати у розмову.

Шостий фактор F6 пояснює 4,27 % загальної дисперсії та представлений показниками «Погляд на природу людини» (0,771), «Саморозуміння» (0,688), «Аутосимпатія» (0,519) та «Здібність до саморозвитку та самоосвіти» (0,409). За сукупністю змінних, які представлені у структурі, такий фактор можна умовно назвати «Автентичність». При таких навантаженнях виявлено значущі позитивні кореляції, на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$, між шкалою «Саморозуміння» та «Аутосимпатією» ($r=0,475$), «Контактність» ($r=0,319$), «Гнучкість спілкування» ($r=0,272$), «Комунікативні нахили» ($r=0,226$), «Організаторські нахили» ($r=0,199$), «Самомотивація» ($r=0,177$). Шкала «Рівень здібності до саморозвитку та

самоосвіти» високо корелює (на рівні $p \leq 0,01$) з шкалою «Саморегуляція» ($r=0,180$), а на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ зі «Схильністю до лідерства» ($r=0,167$), «Організаторськими нахилами» ($r=0,164$), «Гнучкістю» ($r=0,160$), «Комунікативними нахилами» ($r=0,154$), «Аутосимпатією» ($r=0,148$). Він характеризується високим рівнем саморозуміння та прийняття своєї особистості здібністю до розвитку та самоосвіти особистості.

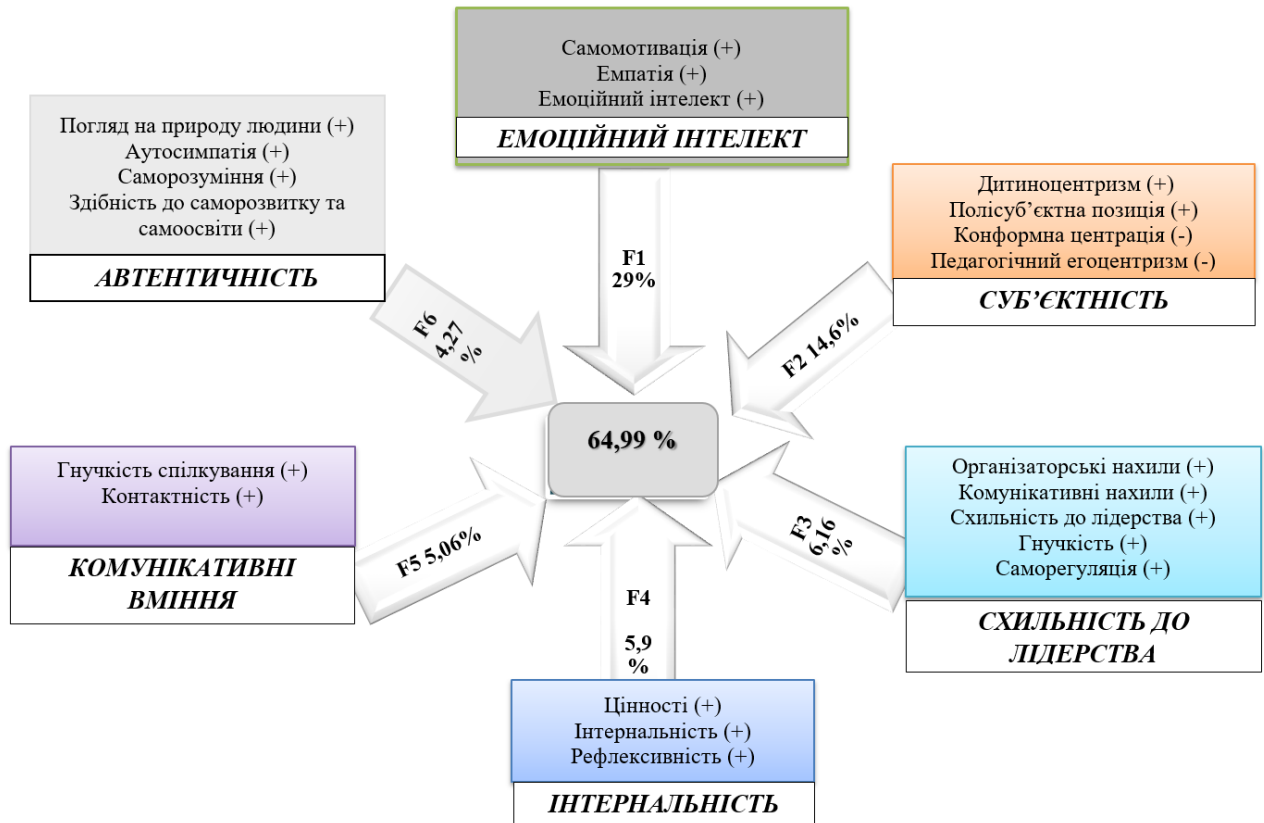


Рис. 2.10 Факторна структура показників лідерських якостей майбутніх педагогів

Професійна спрямованість майбутніх педагогів визначається осмисленістю майбутніх професійних перспектив, спрямованістю на педагогічну професію, сформованістю професійних цілей, проявляється у любові до дітей, бажанні з ними працювати. Домінування внутрішньої мотивації професійної діяльності визначає структуру професійно значущих характеристик майбутнього фахівця, зумовлює їх

розвиток та ефективну реалізацію у діяльності. Її наявність є важливим чинником побудови гармонійної внутрішньої структури професійної діяльності [155].

Прагнення до самоактуалізації, що є сукупністю поглядів, установок, потреб, цілей, цінностей особистості, спонукає до досягнення у майбутній професії максимуму того, чого особистість здатна досягти (зокрема, самоактуалізуючись у кожен конкретний момент освітньої ситуації).

Емоційний інтелект, який визначається сукупністю когнітивних здібностей та особистісних характеристик (цікавість до внутрішнього світу людей, схильність до психологічного аналізу поведінки та ін.), здатністю до розуміння своїх та чужих емоцій та керування ними [67; 165].

Інтернальність особистості визначається такою позицією, при якій відповідальність за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх власною поведінкою, прагненнями, можливостями і обмеженнями, виявляється у самостійному прийнятті професійних рішень та значущих цінностей професії [26].

Саморегуляція забезпечує домінуючу, спрямовуючу та активізуючу позицію суб'єкта, і пов'язана зі здатністю планувати, моделювати та коригувати свою поведінку та діяльність [62].

Гнучкість спілкування характеризується наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження у спілкуванні, автентичністю взаємодії з оточуючими, здатністю до саморозкриття, орієнтованістю на особистісне спілкування [32; 68].

Комунікативні нахили (комунікативність) як риса характеру – це спрямованість на спілкування, інтерес до людей, соціальна перцепція, рефлексія, емпатія.

Організаторські нахили, які проявляються в здатності до самостійного прийняття рішення, особливо в складних ситуаціях, в ініціативності в діяльності та спілкуванні, у плануванні діяльності.

Рефлексивність, як осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду, життєдіяльності, постійний аналіз уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням

позиції професіонала зумовлює усвідомлене, ціннісно-визначальне ставлення до своєї майбутньої професії, до себе у ній [52; 128].

Позитивне самоставлення особистості майбутнього фахівця полягає у здатності свідомо та впевнено будувати свої життєві плани, розуміючи і приймаючи як свої можливості, так і обмеження [114, с. 38].

Для узагальнення даних, одержаних у процесі використання різних психодіагностичних методик та з метою визначення стандартних показників меж рівнів розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів, отримані результати на констатувальному етапі експерименту було переведено в єдину систему оцінювання за допомогою трирівневої шкали нормативів [106].

Для цього спершу ми визначили стандартні показники для кожного з досліджуваних параметрів, зокрема:

- *професійна мотивація* – методика «Визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т. Дубовицької;
- *прагнення до самоактуалізації* – методика САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна;
- *орієнтація на гуманістичні цінності* (професійні позиції педагога) – опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк;
- *емоційний інтелект* – методика для визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла;
- *комунікативні нахили* – методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина (шкала комунікативних нахилів);
- *емпатійність* – шкала «Емпатія» методики для визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла;
- *відкритість* – шкала «Відкритості» методики САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна;
- *гнучкість у спілкуванні* – шкала «Гнучкість у спілкуванні» методики САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна;

- *схильність до лідерства* – методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького;
- *організаторські нахили* – шкала «Організаторські нахили» методики «КОС» В. Синявського і Б. Федоришина;
- *готовність до саморозвитку* – опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва;
- *інтернальність* – шкала «Загальна інтернальність» методики «Дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)» Дж. Роттера;
- *саморегуляція* – шкала «Загальна саморегуляція» методики «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової;
- *рефлексивність* – опитувальник рефлексивності А. Карпова;
- *позитивне самоставлення* – шкала «Аутосимпатії» методики САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна.

Обчисливши середні значення (\bar{x}) та стандартне відхилення (σ) для результатів за кожним емпіричним показником, за відповідними формулами ми отримали по три стандартні параметри, що дозволило виокремити межі рівнів розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Показники меж рівнів розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів (N = 216)

Параметри	Показники рівнів розвитку лідерських якостей														
	Професійна мотивація	Прагнення до самоактуалізації	Орієнтація на (гуманістичні цінності професійної позиції педагога)	Емоційний інтелект	Емпатійність	Інтернальність	Саморегуляція	Позитивне самоставлення	Рефлексивність	Комунікативні нахили	Організаторські нахили	Гнучкість у спілкуванні	Відкритість	Схильність до лідерства	Готовність до саморозвитку
Середнє	6,17	49,75	14,21	21,8	10,1	12,66	31,14	15,34	5,82	0,55	0,59	8,1	6,77	23,6	35,2
Середнє відхилення	2,75	10,64	2,2	19,91	8,16	5,46	4,48	4,86	1,62	0,16	0,14	1,78	1,64	4,09	3,51
Межі рівнів															
Низький	0-4	0-39	8-12	0-39	0-8	0-20	0-23	0-7	0-3	0,1-0,39	0,2-0,45	0-7	0-5	0-22	18-34
Середній	5-9	40-60	13-15	40-69	9-12	21-32	24-32	8-16	4-6	0,4-0,75	0,46-0,8	8-12	6-12	23-35	35-41
Високий	10-15	61-100	16-20	70 - 100	13-15	33-40	33 - 46	17-21	7- 10	0,76-1	0,81-1	13-15	13-15	36-40	44-47

Відтак кількісний аналіз результатів експериментального вивчення особливостей розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів засвідчив такий розподіл відповідно до рівнів їх розвитку: низький, середній та високий (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Розподіл студентів за рівнями розвитку лідерських якостей (N=216)

№ п/п	Назва рівня	Стандартні межі рівнів	Частка вибірки	Кількість опитаних
1.	Низький	від 0 до $\bar{x} - 1,5\sigma$	37,5%	81
2.	Середній	від $\bar{x} + 0,5\sigma$ до $\bar{x} + 1,5\sigma$	51%	110
3.	Високий	від $\bar{x} + 1,5\sigma$ до x_{\max}	11,5%	25

Наведемо короткі характеристики кожного рівня розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів.

Низький рівень розвитку лідерських якостей майбутнього педагога розкривається у зовнішній професійній спрямованості особистості, тобто орієнтації на предмет та зовнішні атрибути педагогічної діяльності. Водночас такі студенти мають екстернальну локалізацію контролю, що говорить про низький рівень розвитку відповідальності. Такі студенти характеризуються нерозумінням своїх емоцій та оточуючих, слабо вираженому прагненні до самоактуалізації та розвитку, орієнтацію на суб'єкт-об'єктні стосунки, наявність педагогічних стереотипів, невмінні комунікувати, організувати себе та інших. Характерна пасивність у процесах особистісного та професійного самовизначення, орієнтація на зовнішні вимоги і підтримку, недостатній рівень навичок саморегуляції.

Середній рівень розвитку лідерських якостей майбутнього педагога відображається у орієнтації на гуманістичні цінності професії вчителя, поділяють цінності самоактуалізованої особистості, проте ще не реалізують їх у власній поведінці. Причини своїх невдач частіше вбачають у зовнішніх обставинах чи інших людях. Такі студенти характеризуються тим, що їм важко виражати емоції та розпізнавати їх у інших, їм важко комунікувати з іншими та організувати колектив тощо. У педагогічній взаємодії переважає суб'єкт-об'єктна взаємодія: орієнтація на предметну підготовку учнів, що ґрунтується на заучуванні і

відтворенні навчального матеріалу, нівелювання особистісних можливостей учня. Самооцінка таких студентів не завжди адекватна, вони характеризуються несамоствійністю, неактивністю, невпевненістю, невмінням брати відповідальність.

Високий рівень розвитку лідерських якостей майбутнього педагога пов'язаний зі стійкою професійною спрямованістю, любов'ю до дітей. Переважаючою є інтернальність у вчинках і судженнях, властиве позитивне самоставлення, розуміння своїх емоцій та емоцій інших, емпатійність, виражені організаторські та комунікативні нахили. Такі студенти відзначаються своїми прагненнями до самоактуалізації та саморозвитку, умінням регулювати та контролювати свій психоемоційний стан. Їм властиві рефлексивні уміння у професійній сфері: орієнтація на гуманістичні цінності викладання, відкритість досвіду, конгруентність, уміння фасилітувати у освітній траєкторії дитини. У педагогічній взаємодії домінує стійке ставлення до інших суб'єктів освітнього процесу, що ґрунтується на визнанні пріоритету їх індивідуальності, необхідності створення умов для саморозвитку і розвитку інших суб'єктів освітнього процесу. Студент проявляє активність та ініціативність у процесах особистісного та професійного самовизначення. У таких студентів чітко виражений інтернальний локус контролю: вони вважають, що більшість важливих подій в житті є результатом власних дій; вони можуть ними керувати і відчують відповідальність і за ці події, і за те, як складається життя загалом. У педагогічній взаємодії властивою є стійка орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки, що характеризується тенденцією до фасилітації, визнання індивідуальності учня як цінності. На цьому рівні формується життєва філософія майбутнього педагога, усвідомлюються сенс професійного зростання та самоцінність.

У значної частини випробуваних (37,5%) виявлено низький рівень, у 51 % – середній рівень і лише у 11, 5 % майбутніх педагогів зафіксовано високий рівень розвитку лідерських якостей.

Узагальнені результати дослідження особливостей розвитку лідерських якостей на констатувальному етапі можна представити відповідно до розвитку компонентів (мотиваційно-ціннісного, емоційно-комунікативного, організаційно-регулятивного та рефлексивно-оцінювального) означеного феномену (табл. 2.12).

**Особливості розвитку компонентів структури лідерських якостей
майбутніх педагогів (n = 216)**

Компоненти лідерських якостей	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		
	низький	середній	високий
Мотиваційно-ціннісний	53	37	10
Емоційно-комунікативний	67	24	9
Організаційно-регулятивний	26	52	22
Рефлексивно-оцінювальний	43	47	10

Відповідно, покомпонентний аналіз засвідчив, що найнижчий рівень розвитку показників спостерігається у мотиваційно-ціннісному та емоційно-комунікативному компонентах, що вказує на недостатній рівень професійної спрямованості, низький рівень розвитку комунікативних нахилів, гнучкості у спілкуванні, контактності, емоційного інтелекту. Відтак, низький рівень мотиваційно-ціннісного компоненту спостерігається у 53 % випробуваних, середній рівень – у 37 %, і високий лише у 10 %. Низькі показники емоційно-комунікативного компоненту присутні у 67 % досліджуваних, середній – у 24 %, а високий – у 9 %. Найвищий показник (22 %) спостерігається у організаційно-регулятивному компоненті структури лідерських якостей майбутніх педагогів, середній рівень – у 52 %, і низький – у 26 %. Середній рівень (47 %) зафіксовано рефлексивно-оцінювального компоненту, відповідно, 43 % – низький рівень та 10 % високий рівень.

Найбільшої уваги заслуговують розвиток мотиваційно-ціннісного та емоційно-комунікативного компоненту для розвитку лідерських якостей майбутнього педагога у процесі професійної підготовки.

Рисунок 2.11 наочно демонструє, що найнижчі показники домінують в емоційно-комунікативному та мотиваційно-ціннісному компонентах в цілісній структурі лідерських якостей майбутнього педагога.

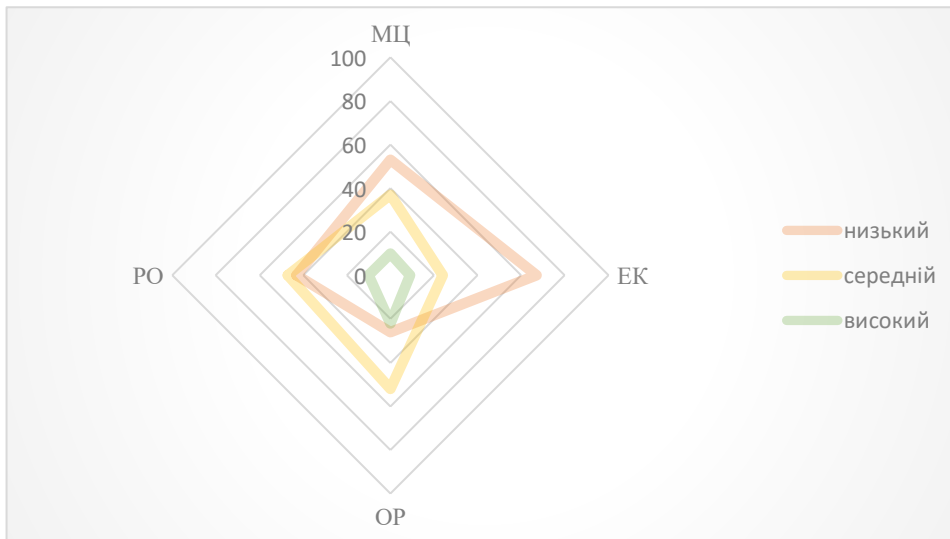


Рис. 2. 11 Рівні розвитку компонентів структури лідерських якостей майбутніх педагогів (N= 216)

Примітка:

МЦ – мотиваційно-ціннісний компонент

ЕК – емоційно-комунікативний компонент

ОР – організаційно-регулятивний компонент

РО – рефлексивно-оцінювальний компонент

Здійснене нами емпіричне дослідження дозволило узагальнити матеріал щодо особливостей розвитку лідерських якостей та визначити критерії та показники рівнів їх розвитку. Таким чином, якщо показниками лідерських якостей майбутніх педагогів, що фіксують рівень їх розвитку, виступають професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації, орієнтація на гуманістичні цінності, емоційний інтелект, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість, гнучкість у спілкуванні, схильність до лідерства, саморегуляція, організаторські нахили, інтернальність, позитивне самоствавлення, готовність до саморозвитку, рефлексивність, то можна констатувати їхню недостатню актуалізацію в освітньому процесі закладу вищої освіти. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність розробки та впровадження моделі розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки та пошуку відповідних психологічних чинників їх оптимізації в освітньому процесі.

Висновки до розділу 2

Обґрунтування концептуально-методичних засад емпіричного дослідження особливостей розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у просторі закладу вищої освіти, його організаційного формату і формування експериментальної вибірки, а також результати констатувального етапу експерименту дали змогу зробити такі висновки:

1. З метою вивчення особливостей розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів була розроблена схема емпіричного дослідження, в якій були виокремлені критерії, компоненти, показники та визначені психодіагностичні методики, за допомогою яких вивчалися ці показники.

2. Відповідно до компонентів структури лідерських якостей критеріями та показниками емпіричного дослідження особливостей лідерських якостей майбутніх педагогів є:

1) мотиваційно-ціннісний компонент: критерій – професійна спрямованість; показники – професійна мотивація, орієнтація на гуманістичні цінності (професійні позиції педагога, прагнення до самоактуалізації);

2) емоційно-комунікативний компонент: критерій – емоційний інтелект і комунікативні якості; показники – емоційний інтелект, комунікативні нахили, емпатійність, відкритість, гнучкість у спілкуванні;

3) організаційно-регулятивний компонент: критерій – здатність до саморегуляції; показники – схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили, інтернальність;

4) рефлексивно-оцінювальний компонент: критерій – рефлексивність; показники – позитивне самоствердження, рефлексивність, потреба в саморозвитку.

3. Комплекс психодіагностичних методик об'єднав десять взаємодоповнювальних діагностичних процедур, які дозволили отримати емпіричні показники, що цілісно відображають такий феномен як цілісна структура лідерських якостей майбутнього педагога.

4. Емпіричне дослідження на констатувальному етапі дало змогу зафіксувати недостатній рівень розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів

в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Зокрема, аналіз емпіричних показників основних компонентів структури лідерських якостей (мотиваційно-ціннісного, емоційно-комунікативного, організаційно-регулятивного та рефлексивно-оцінювального) показав, що найбільш розгорнутим у цілісній структурі є організаційно-регулятивний компонент, а найменш сформованими є мотиваційно-ціннісний та емоційно-комунікативний компоненти.

5. Узагальнення емпіричних показників лідерських якостей майбутніх педагогів дозволило виокремити три рівні розвитку: низький, середній та високий. Встановлено, що у половини студентів низький рівень розвитку лідерських якостей.

6. Факторний аналіз дозволив визначити найбільш вагомі психологічні чинники, які впливають на розвиток лідерських якостей: емоційний інтелект, суб'єктність, схильність до лідерства, інтернальність, комунікативні вміння та автентичність. На підставі цих чинників можна розробляти розвивальну програму для майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У третьому розділі окреслено загальну стратегію, мету та завдання, а також етапи формульованого етапу дослідження. Представлено зміст, структуру, розробленої психоедукаційної програми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів. Висвітлено психологічні засоби її реалізації. Проаналізовано процес та результати апробації розвивальної програми, доведено ефективність впровадження розробленої програми.

3.1 Концептуальні засади розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів

На підставі результатів емпіричного дослідження, зокрема виокремлених психологічних чинників розвитку лідерських якостей, постала необхідність розробки структурно-функціональної моделі розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Власне актуалізація лідерських якостей стає можливо завдяки створенню певних соціально-психологічних умов, застосуванню в навчально-виховному процесі системи розвивально-фасилітативних методів, послідовна реалізація яких забезпечує гарантований результат – їх розвиток.

Розроблена нами *структурно-функціональна модель розвитку лідерських якостей* містить такі блоки: цільовий (мета та завдання), методологічний (підходи та принципи), організаційний (засоби), функціональний (психологічні чинники) та результативний (компоненти, критерії та показники лідерських якостей). Об'єднувальними чинниками моделі, що забезпечують взаємозв'язок між усіма її компонентами, виступають мета та завдання.

Метою моделі є розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Її реалізація передбачала розв'язання таких завдань:

- 1) сприяння розгортанню процесів самосвідомості: самопізнання, самоаналізу, саморозвитку;
- 2) розвиток суб'єктних якостей;
- 3) формування комунікативних умінь;
- 4) розвиток навичок саморегуляції;
- 5) підвищення рівня емоційного інтелекту.

Структурно-функціональна модель розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів розроблена з позицій наукових *підходів*, які утворили її методологічний блок:

- діалогічний підхід;
- особистісно-орієнтований підхід;
- фасилітативний підхід.

Діалогічний підхід розглядає діалог як умову та чинник професійно-особистісного становлення, розвитку свідомості та самосвідомості; основу для формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії та толерантних, особистісно-розвивальних стосунків між студентами та викладачами; форму сприйняття та пізнання однієї людини іншою (З. Карпенко, Г. Костюк, С. Максименко, Г. Радчук, В. Татенко та ін.) [44; 69; 119; 149].

Особистісно-орієнтований підхід передбачає урахування індивідуальних особливостей та потреб, глибоку повагу до особистості, ставлення до людини (студента) як до свідомого і відповідального суб'єкта, створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самоактуалізації, розвитку та саморозвитку особистісних якостей. Особистісно-орієнтований підхід сприяє формуванню та розвитку насамперед суспільно корисних якостей людини, що в своїй сукупності утворюють поняття особистості (І. Бех, С. Максименко, Г. Радчук, К. Роджерс, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко, С. Яценко та ін.) [12; 13; 69; 149; 198; 199].

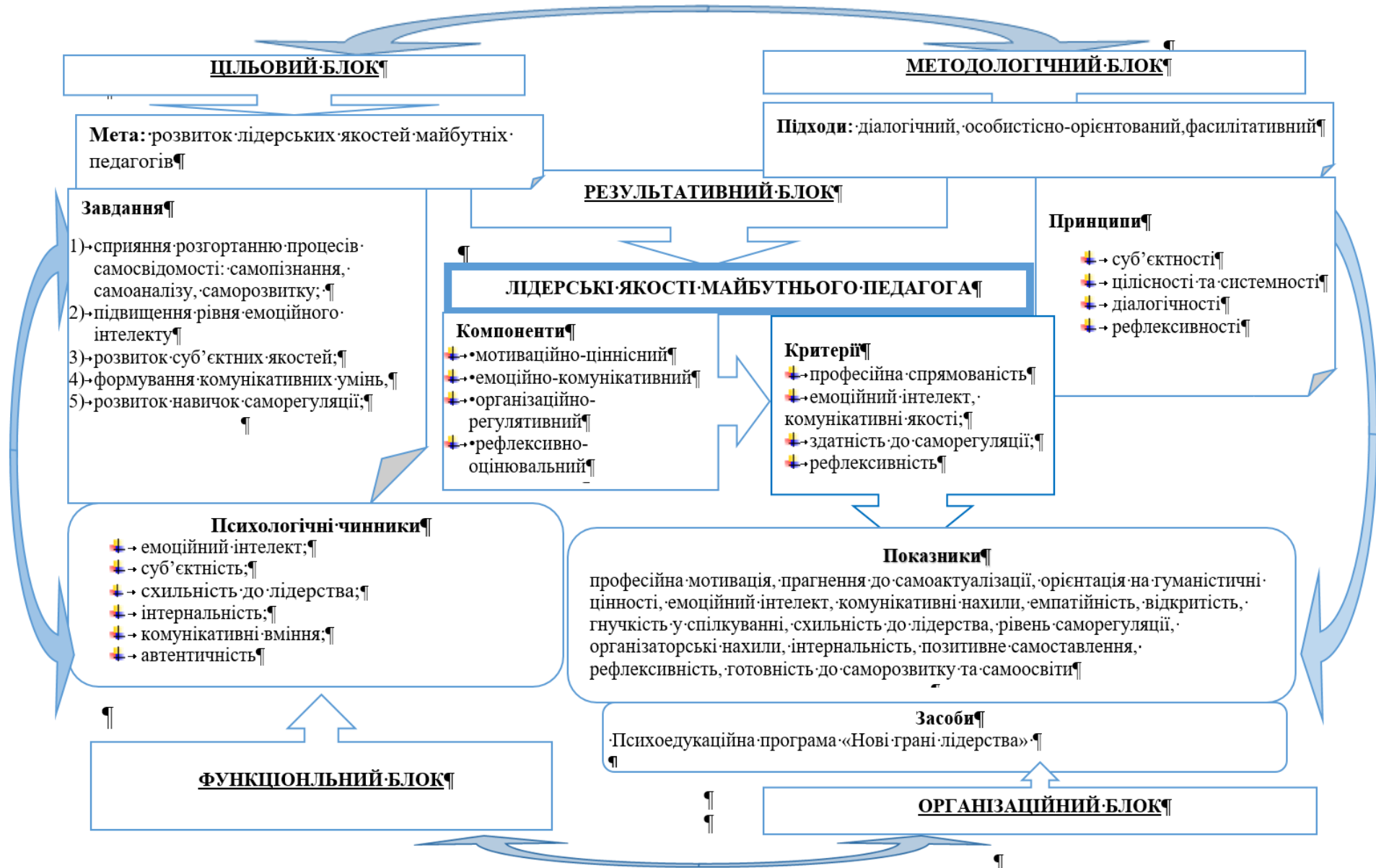


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки

Фасилітативний підхід полягає у системі особистісних настанов, які реалізуються в процесах міжособистісної взаємодії зі слухачами, що спонукають до допомоги групі мислити в найкращий спосіб. Ключове у фасилітації навчального процесу: організація навчального простору; залучення та сприяння розкриттю потенціалу учасників та групи загалом; підтримка учасників у реалізації навчальних цілей (їх визначають для кожного заняття, і вони допомагають рухатися до загальної мети). Фасилітативний підхід наголошує, що людина вміщує неабиякі ресурси для самопізнання, зміни власної Я-концепції, цілеспрямованої поведінки, а цілковите опанування цими ресурсами постає можливим лише в тому випадку, якщо в суспільній групі створено позитивний мікроклімат, що фасилітуватиме становлення психологічних настановлень. Фасилітація трактується як процес, що спрямований на підвищення швидкості або продуктивності суб'єкта діяльності внаслідок актуалізації його свідомості, а з іншого – як група особистісних умінь або інструментів, що дають змогу ефективно організувати групову роботу [1; 2; 6; 9]. Отже, дефініція «фасилітація» відображує усвідомлену і цілеспрямовану діяльність як явище, властиве передовсім педагогу [8].

Успішність реалізації структурно-функціональної моделі розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів визначається сукупністю *методологічних принципів*:

– *принцип діалогічності*, який спонукає студентів до усвідомлення діалогу як форми буття особистості та її психіки як функціонально діалогічної структури [124];

– *принцип суб'єктності* сприяє входженню суб'єкта в своєрідну особистісно-розвивальну навчальну ситуацію, учасниками якої є педагог та здобувач, внаслідок чого здійснюється набуття особистісного досвіду. Перед педагогом постає завдання організувати навчальний процес у якості простору для самоствердження та рефлексивного діалогу, де пріоритетом є не тільки здобуття сукупності знань, вмінь та навичок, але й актуалізація процесів самопізнання, самовизначення та рефлексії особистості [25];

– *принцип цілісності та системності* дозволяє розглядати особистість здобувача як відкриту, динамічну та цілісну систему, що виявляється у її здатності до кількісних і якісних змін, тобто до саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації [147];

– *принцип рефлексивності* передбачає застосування у процесі освітньої діяльності особистісних механізмів рефлексії, що базується на повазі до унікальності й автономії особистості, активному вивченні усіх сторін її екзистенції, становлення її відповідальності, автентичності, свободи; розумінні психологічних негараздів через усвідомлення екзистенційних проблем (свободи вибору, відповідальності, ізолюваності, пошуку сенсу життя тощо) [150].

Засобом розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів постала *психоедукаційна програма для майбутніх педагогів «Нові грані лідерства»*, яка увійшла до *організаційного блоку* структурно-функціональної моделі. Ця розвивальна програма актуалізувала процеси самопізнання та самосвідомості, формування внутрішньої готовності до саморозвитку, сприяла усвідомленню особистісних та професійних цілей, розвитку емоційного інтелекту, комунікативних та організаторських якостей, емпатійності, позитивного самоставлення та рефлексивних умінь, формування навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки. Ці завдання стали засадничими орієнтирами розвивальної програми.

Розроблена нами розвивальна програма впроваджувалась у формі *освітнього діалогу*, що передбачав організацію спільної пізнавальної діяльності тренера і учасників на ціннісно-смісловому рівні, повноцінне включення у навчальний процес студентів та актуалізацію їх суб'єктного та лідерського потенціалу. Діалогічний процес в освіті розгортається на рівні формального діалогу як організаційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, на рівні змістового діалогу, що відображає діалогічність освітнього матеріалу, який вивчається і на рівні особистісно-сміслового діалогу як способу встановлення ціннісно-сміислової єдності суб'єктів освіти [65].

На підставі теоретико-емпіричного вивчення особливостей розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів та результатів проведеного факторного аналізу, виокремлено шість факторів, які виступають психологічними чинниками розвитку лідерських якостей у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти:

1) *Емоційний інтелект*, що відображає рівень самомотивації особистості її емпатійності та загального показника емоційного інтелекту. Він проявляється в усвідомленні особистістю власних емоцій, здатністю керувати і свідомо контролювати власні емоції, регулювати і виявляти їх, змогу мотивувати себе до діяльності, прагненні особистості спрямовувати власні емоції на досягнення мети діяльності, на нові досягнення, на творчу діяльність, розпізнаванні та розумінні емоцій, які можуть виникати в інших людей.

2) *Суб'єктність*, що інтегрує такий важливий параметр як суб'єктна позиція майбутнього педагога, яка проявляється у здатності до самовизначення та свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо виробленої професійної позиції. Котра, у свою чергу, вказує на цілепокладання на рівні створення умов для повноцінного розвитку дітей; реалізації їх потреби у самовизначенні та самоактуалізації, розвитку дитини, створення атмосфери співпраці та співтворчості.

3) *Схильність до лідерства*, що охоплює такі стрижневі показники як організаторські та комунікативні нахили, гнучкість та психоемоційну саморегуляцію поведінки особистості.

4) *Інтернальність*, що відображає цінності, рефлексивність та інтернальність особистості. Це свідчить про виражений рівень ціннісної позиції особистості майбутнього педагога, здатність рефлексувати та брати відповідальність за свої вчинки та події власного життя.

5) *Комунікативні вміння*, що транслює здатність гнучкості у спілкуванні та контактності (відкритості), характеризується ефективними комунікативними стосунками з іншими, умінню налагоджувати контакт з навколишніми.

б) *Автентичність*, що інтегрує такі стрижневі показники як саморозуміння, аутосимпатія та здібність до саморозвитку та самоосвіти.

Важливо зазначити, що виокремлені чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів діють не ізольовано, а цілісно, в системній єдності.

Таким чином, розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки розглядається нами як взаємно детермінований процес, що зумовлюється системою внутрішніх (психологічних) чинників, які активізують процеси самопізнання та самоусвідомлення особистості, стимулюють формування професійних еталонів та стандартів, мотивують до засвоєння професійних знань та умінь, необхідних для реалізації себе у майбутній діяльності.

Останній блок – *результативний* – відображає очікуваний результат – розвиток лідерських якостей, що демонструє професійну спрямованість особистості майбутнього педагога, прагнення до самоактуалізації, відкритість, емоційний інтелект, інтернальність, емпатійність, саморегуляцію, комунікативні та організаторські нахили, схильність до лідерства, позитивне самоставлення, рефлексивність та здібність до саморозвитку та самоосвіти.

При розробці психоедукаційної програми для майбутніх педагогів ми опиралися на науково-методичні праці вчених, які стосуються загальних принципів проведення тренінгів (Є. Карпенко, І. Матійків), розвитку лідерських якостей (Л. Засєкіна, Л. Карамушка, В. Міляєва, І. Романовський), формування ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога (З. Карпенко, О. Мартинюк, І. Субашкевич), рефлексивної позиції педагога (З. Адамська, С. Максименко, Т. Яценко), навичок саморегуляції (М. Боришевський, В. Колтуцький, Я. Тутевич, С. Занюк, А. Москальова, Є. Коноз та інші), розвитку комунікативності та партнерського спілкування (П. Власов, Н. Лук'янчук та ін.), діалогічності у взаємодії (Г. Радчук, Т. Яценко та ін.), психологічних основ становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці (С. Кузікова), теорії емоційного інтелекту (Р. Бояціс, Д. Гоулман, Д. Карузо, І. Матійків, Дж. Мейер, П. Саловей, М. Шпак та ін.) [41; 45; 61; 73; 83; 93; 94; 95; 101; 102; 131; 132; 161].

У розробленій розвивальній програмі використано напрацювання українських і зарубіжних учених, інтегровані елементи просвітницьких та психоедукаційних програм розвитку.

Метою психоедукаційної програми є розкриття лідерського потенціалу та розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів, необхідних для здійснення професійної діяльності на засадах партнерства та гуманітаризації освіти, її апробація у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів.

Основними завданнями психоедукаційної програми «Нові грані лідерства» визначено:

- актуалізацію процесів самопізнання та самоаналізу;
- сприяння усвідомленню власних життєвих та професійних цілей;
- розвиток у майбутніх педагогів таких особистісних лідерських якостей як відкритість, гнучкість, емпатійність, інтернальність, комунікативність, рефлексивність, мотивованість, прагнення до саморозвитку, стійкість;
- розвиток емоційного інтелекту, позитивного самоствавлення та рефлексивних умінь;
- удосконалення навичок саморегуляції власної поведінки та здатності до саморозвитку і самоосвіти.

Основними принципами, якими ми керувалися під час проведення занять були:

- принцип активності;
- принцип відповідальності – турбота ведучого про благополуччя учасників програми та заборона використання результатів роботи їм на шкоду;
- принцип гуманізму – доброзичливість і повага у взаєминах, культура спілкування, неприпустимість примусу й насильства тощо;
- принцип конфіденційності – заборона свідомого та/чи ненавмисного розголошування інформації, отриманої у процесі роботи;
- принцип компетентності – чітке визначення ведучим меж своєї компетентності та неухильне їх дотримання;
- персоніфікації висловлювань;

- принцип діалогізації взаємодії – забезпечення рівності психологічних позицій учасників, визнання інтересів, думок інших учасників.

Розробляючи теми занять та їх змістове наповнення, ми опирались на результати теоретичних, науково-практичних розвідок та емпіричного дослідження. Тож за своїм змістом заняття розвивальної програми було об'єднано у 4 модулі:

- 1) «Розвиток самопізнання та самооцінки».
- 2) «Структура образу «Я-лідер»».
- 3) «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера».
- 4) «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості».

Зазначені модулі включають в себе цикл взаємозв'язаних, логічно вибудуваних занять (12), що проводилися один раз на тиждень. Обов'язково проводили рефлексію отриманої інформації та набутих навичок. Після кожного заняття учасники тренінгу виконували творчі домашні завдання.

Формувальний вплив за допомогою тренінгових технологій можна умовно об'єднати у три складові:

I. Підготовка до проведення тренінгу. Ця частина є важливою, тому має містити чітке планування усього заняття, разом із матеріалами, реквізитами, використанням простору, врахування індивідуально-психологічних та вікових особливостей учасників, адже ці критерії мають значний вплив на вибір методів роботи та наповнюваність заняття.

II. Безпосереднє проведення тренінгового заняття, що передбачає реалізацію запланованих ідей. Тренінгові вправи стимулюють і прискорюють особистісні зміни навіть у дорослих та сформованих учасників.

III. Рефлексія – процес, що пов'язаний із здатністю учасників тренінгу аналізувати власні думки, емоції, поведінкові прояви та отриманий досвід. На основі цього відбувається формування нових навичок та компетенцій [132, с. 25].

На думку В. Федорчука і В. Кутішенко, тренінгові технології дають змогу «відкритись та обговорити особистісні проблеми у безпечному середовищі; створюють простір для спроб і помилок, можливість виглядати смішним, не

вміти і не знати чогось; розширюють знання у сфері психології; підвищують комунікативну компетентність; сприяють формуванню позитивних переконань та світогляду, що є необхідною умовою для успішної побудови взаємин та тривалої співпраці з іншими; актуалізують потребу відчувати себе частиною соціуму та пізнавати інших людей» [150; 151, с. 80].

Методика проведення розвивальної програми лідерських якостей педагога ґрунтується на принципі поетапності розвитку групи і наступності у самопізнанні та самовдосконаленні. Кожне наступне заняття є логічним продовженням попереднього, а у змістовому плані – підґрунтям наступного. На заняттях важливо створити емоційно-комфортний, психологічно безпечний простір, щоб учасники змогли відчути на собі вплив позитивних емоцій та бажання їх в собі підтримувати і культивувати. Кожне заняття має чітку структуру, яка містить такі компоненти:

1) мотиваційно-організаційний – рефлексія учасниками попереднього заняття, аналіз домашнього завдання, актуалізація знань та досвіду з теми заняття та формування інтересу до нього. У вступній частині до кожного заняття пропонуються короткі тематичні історії-притчі; вправи для зняття емоційної, тілесної і поведінкової скутості;

2) розвиток почуттєво-особистісної сфери. Основна частина тренінгу спрямована на самопізнання можливостей й обмежень, емоційний самоаналіз; виконання вправ на поглиблення емоційного самоусвідомлення, формування умінь управляти емоціями, компетентності у часі, позитивного мислення, соціальної чуйності, толерантності до інших, асертивності поведінки, готовності до кооперації і співтворчості; розвиток особистісної автентичності, експресивності та емоційної виразності, підвищення емоційної свободи учасників тощо;

3) рефлексивний. На завершальному етапі здійснюється підбиття підсумків, обговорення результатів роботи, труднощів під час заняття, а також можливостей застосування набутого досвіду в житті. Аналіз вправ і рефлексія охоплюють когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти [45].

Кожне заняття було вибудоване за логічною схемою: привітання та з'ясування очікувань учасників від заняття; діалог між учасниками і тренером за темою заняття; розповідь притч, використання метафор, які виступають одним із засобів вербального унаочнення навчального матеріалу, сприяють кращому сприйманню, уявленню і розумінню учасниками окремих його аспектів, виробленню й закріпленню в них певних цінностей і переконань, усвідомленню й визнанню необхідності розвитку певних рис їхньої особистості; розвивальні вправи та вправи на вироблення певних умінь та навичок; завершення заняття.

У структурі кожного заняття виокремлено такі етапи:

1. Привітання та з'ясування очікувань учасників від заняття. Це створення сприятливого психологічного клімату для роботи групи та узгодження очікувань учасників перед початком заняття. Подібний підхід допомагає підготувати учасників до спільної діяльності, зближує групу та дозволяє тренеру краще зрозуміти потреби та настрої кожного учасника.

Вправи-привітання, які допомагають учасникам встановити контакт один з одним та полегшують самопрезентацію, що може бути особливо корисним в незнайомій групі. Такі вправи стимулюють комунікацію та зміцнюють взаємодію, а також зменшують напругу і страх перед новими знайомствами.

Вправи на висловлення очікувань передбачають активну участь учасників, де кожен може вільно поділитися своїми побажаннями та очікуваннями щодо заняття. Це дозволяє кожному учаснику почуватися важливим, вислуханим та зрозумілим. Крім того, такі вправи допомагають тренеру зорієнтуватися в потребах групи і підлаштовувати програму заняття таким чином, щоб максимально відповідати очікуванням та потребам учасників. Успішна робота з групою залежить від взаємодії між учасниками, адже колективна співпраця сприяє досягненню кращих результатів. Запровадження психологічних методів і прийомів на етапі привітання та висловлення очікувань створює цінний фундамент для подальшої спільної роботи та сприяє позитивному досвіду для всіх учасників групи.

Самодіагностика – це метод самопізнання, усвідомлення власних переваг і ресурсів за допомогою запитань, вправ, спеціальних методик.

2. Спілкування учасників і тренера за темою заняття.

На цьому етапі тренер оголошує тему заняття, висвітлює основні цілі та завдання. Потім розпочинається дидактична частина, яка передбачає обговорення з учасниками. Для досягнення цілей на цьому етапі використовуються такі форми та методи роботи:

- освітній діалог: використання цього методу дозволяє представити учасникам теоретичний матеріал, пов'язаний з темою заняття. Відбувається висловлення думок та обговорення проблем, які розглядаються. Учасники можуть обмінюватися своїми ідеями, точками зору та аналізувати власний досвід;

- фасилітація (від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти, допомагати) – процес колективного висловлення думок та розв'язання завдань, де ведучий виконує роль фасилітатора, є важливим елементом тренінгу. Фасилітатор взаємодіє з учасниками, керуючи процесом обговорення питань, сприяючи встановленню конструктивної комунікації, спрямовуючи їх на пошук рішень і дотримання норм взаємодії та регламенту. Під час фасилітації ведучий активно взаємодіє з групою, задаючи запитання, що сприяють активізації групового досвіду. Він стимулює обмін інформацією та досвідом між учасниками, підтримуючи конструктивну дискусію. Ведучий також реагує на висловлювання кожного учасника, допомагає висловити власну думку та стимулює до активної участі. На початку нової теми, фасилітатор пропонує кожному учаснику стисло висловити свою думку стосовно поставленого запитання. Після цього він коротко резюмує почуте, виокремлюючи найголовніше. Під час обговорення, фасилітатор забезпечує підтримку позитивної атмосфери та допомагає узгодити різні погляди і підходи. У кінці обговорення, ведучий підводить підсумки і переходить до теоретичної частини тренінгу. Фасилітація допомагає залучити учасників до активної участі, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу і розвитку

критичного мислення. Вона створює сприятливий психологічний клімат для співпраці та спільної діяльності групи;

- використання притч та метафор: тренер може розповідати притчі та використовувати метафори для більш наочного уявлення навчального матеріалу. Ці розповіді допомагають учасникам краще сприймати та розуміти певні аспекти теми, формувати цінності, переконання та розвивати особистісні риси.

Використання таких форм і методів роботи допомагає зробити заняття більш цікавим, змістовним і сприяє кращому засвоєнню матеріалу учасниками. Такий підхід стимулює активну участь, взаємодію та обмін думками між учасниками групи. Крім того, він сприяє розвитку критичного мислення та сприйняттю нових ідей.

3. Проведення розвивальної роботи за темою заняття. На цьому етапі заняття проводиться корекція та розвиток певних рис, якостей, індивідуально-психологічних особливостей, а також умінь та навичок учасників. Для досягнення цієї мети використовуються такі психологічні методи та прийоми:

- розвивальні вправи та вправи на вироблення певних умінь та навичок, які сприяють усвідомленню важливості позитивного сприйняття себе та розвитку умінь самовизначення індивідуальних особливостей. Вони допомагають учасникам зрозуміти свої сильні сторони, працювати над слабкостями і досягати більш гармонійного розвитку;

- творчі завдання – це вправи, в яких фантазія використовується як засіб тренінгу, наприклад: малювання, моделювання, складання композиції тощо;

- метод рольової гри, який передбачає «прогривання ролей», де учасники виконують певні соціальні ролі. Це дозволяє проаналізувати поведінку і ставлення до себе та інших через призму різних ролей. Він сприяє розвитку емпатії, аналітичних здібностей та здатності до співпраці;

- метод мозкового штурму дозволяє генерувати ідеї та рішення за участю всієї групи. Учасники активно обмінюються своїми думками та ідеями, що сприяє більш широкому розгляду проблеми і знаходженню творчих рішень;

- міні-лекції та рекомендації щодо оптимізації певних рис та якостей особистості або досягнення самотворчих цілей. Це допомагає учасникам отримати практичні поради та інструкції для розвитку своїх здібностей та здійснення особистих змін;

- «акваріум» – це рольова гра, в якій беруть участь кілька осіб, а інші виступають у ролі спостерігачів, тобто одні «проживають» ситуацію, інші аналізують ситуацію збоку і «співпереживають».

Ці методи та прийоми сприяють розвитку учасників, допомагають зміцнювати позитивні сторони особистості та працювати над самовдосконаленням. Вони сприяють створенню атмосфери підтримки та розуміння, що сприяє позитивному розвитку кожного учасника групи.

4. Завершення заняття. Цей етап передбачає використання таких психологічних методів та прийомів:

- релаксаційні вправи, які допомагають учасникам розслабитися та зосередитися на своєму внутрішньому світі. Вони сприяють глибокій інтроспекції та рефлексії різних аспектів власного життя, що дозволяє закріпити позитивний ефект заняття, встановити емоційну рівновагу та зняти м'язове напруження;

- вправи-руханки мають на меті завершити заняття в гарному настрої, зняти емоційне напруження та психологічно розвантажитися. Вони сприяють створенню позитивного емоційного ставлення до завершення заняття та сприяють підвищенню загального настрою учасників;

- вправи-ритуали, під час яких проводиться підведення підсумків заняття, аналізується та обговорюється з учасниками здобуті результати. Учасники мають змогу висловити свої загальні враження, поділитися позитивними й негативними моментами, а також висловити свої побажання щодо подальшої роботи;

- зворотний зв'язок, рефлексія. Більшість вправ передбачає використання зворотного зв'язку щодо ведучого. Запитання на початку вправи ставляться для того, щоб зорієнтуватися, наскільки присутні ознайомлені з

темою та налаштувати їх на сприйняття нових ідей, інформації. Запитання наприкінці вправи призначені для з'ясування міцності засвоєння матеріалу та його розуміння. Ефективно застосовуючи засоби позитивного підкріплення (похвалу, позитивну оцінку), можна суттєво підвищити самооцінку та мотивацію учасників. Для налагодження зворотного зв'язку наприкінці тренінгу використовуються спеціальні вправи та анкетування;

- шерінг (англ. to share – ділитися) – одна із завершальних вправ заняття, що дає усім присутнім можливість виразити свої почуття, думки, враження. Підведення підсумків заняття;

- домашнє завдання, пов'язане із застосуванням набутих емоційних компетенцій у повсякденному житті.

Вважаємо, що ці методи та прийоми допомагають створити позитивний заключний акцент, закріпити навчальний матеріал та зберегти емоційне задоволення від участі у занятті. Вони також сприяють зближенню групи та підтриманню сприятливого психологічного клімату наступного заняття [41; 45].

Показниками ефективності розвивальної програми визначено такі:

- 1) Досягнення учасників: оцінюється обсяг засвоєних знань та набуті компетенції під час тренінгу, які забезпечують зміни у переконаннях, емоційних реакціях, поведінці та особистісному розвитку.

- 2) Результати мотивуючого контролю: оцінюються особистісні досягнення учасників наприкінці кожного заняття. Використовуються спеціальні вправи або завдання для перевірки засвоєння матеріалу і розуміння ключових понять.

- 3) Якість виконання домашніх завдань: оцінюється якість і своєчасність виконання домашніх завдань, що допомагають закріпити отримані знання та навички.

- 4) Позитивна реакція учасників: застосовуються анкетування, опитування та інтерв'ю, щоб дізнатися про задоволеність учасників тренінгом та їхні позитивні враження.

5) Результати самодіагностики та тестування: оцінюються особистісні досягнення учасників до та після тренінгу за допомогою обраних стандартизованих методик і самодіагностики.

б) Оцінка особистісних змін іншими людьми: використовується «метод 360 градусів», де колеги, педагоги, близькі тощо оцінюють зміни учасників і вплив тренінгу на їхню поведінку та стосунки з іншими [151].

Ці показники допомагають визначити ефективність програми, оцінити її вплив на учасників та здійснювати необхідні корективи для поліпшення результатів.

Таким чином, було визначено структуру розвивальної програми, яка є цілісним інструментом розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Детальніше саму програму розглянемо у наступному підрозділі.

3.2 Зміст програми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів

За змістом психоедукаційна програма охоплює чотири логічно пов'язані один з одним модулі, кожен з яких спрямований на розвиток одного із структурних компонентів лідерських якостей особистості та відповідних до них особистісних сфер.

У концепт психоедукаційної програми увійшли інтегровані елементи різних просвітницьких, психологічних програм розвитку для педагогів (Л. Карамушка, Є. Карпенко, І. Матійків, Г. Радчук, І. Романовський, І. Субашкевич, Т. Яценко, та ін.) [41; 45; 73; 61; 147; 151].

Загальний обсяг розвивальної програми складав 24 академічних години: 12 тренінгових занять по 2 академічні години. Структура розвивальної програми складалася з модулів «Розвиток самопізнання та самооцінки»; «Структура образу «Я-лідер»; «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера»; «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості» (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Тематичний план розвивальної програми розвитку лідерських якостей
майбутніх педагогів «Нові грані лідерства»**

№ заняття	Мета заняття	Методи і прийоми
Модуль №1 «Розвиток самопізнання та самооцінки»		
1.	<ul style="list-style-type: none"> – знайомство з учасниками групи; – створення позитивної мотивації й зацікавленості студентів у заняттях, взаємної довіри й поваги; – допомога в усвідомленні важливості саморозкриття; – актуалізація потреби пізнання себе. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа-знайомство «Ти і твоє ім'я» 2. Вправа «Коло очікувань» 3. Мозковий штурм «Прийняття правил роботи» 4. Інформаційне повідомлення «Самопізнання як рушійна сила особистості лідера» 5. Вправа на самоаналіз та способи саморозкриття. 6. Домашнє завдання «Вести щоденник самопізнання» 7. Рефлексія «Тут і тепер» 8. Ритуал завершення
2.	<ul style="list-style-type: none"> – сприяти саморозкриттю та позитивному самоприйняттю учасників; – розвивати самопізнання, вміння аналізувати і визначати психологічні характеристики, свої й навколишніх людей – сприяти вираженню позитивних емоцій, думок і почуттів щодо самого себе; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа-привітання «Візитна картка» 2. Вправа «Коло очікувань» 3. Інформаційне повідомлення «Колесо життєвого балансу» 4. Вправа «Мої позитивні та негативні сторони» 5. Техніка «Циклон-імпровізатор» 6. Домашнє завдання 7. Рефлексія «Тут і тепер» 8. Ритуал завершення
3.	<ul style="list-style-type: none"> – поглибити процес саморозкриття як спосіб гармонізації зовнішнього і внутрішнього Я; – розвивати вміння знаходити альтернативні сильні сторони для розвитку слабких – закріпити навички самопізнання; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа-привітання «Реклама» 2. Вправа «Коло очікувань» 3. Техніка «Моє професійне «Я». 4. Інформаційне повідомлення «Ікігаї» 5. Вправа «Коло і я» 6. Техніка «Візуалізація мети» 7. Домашнє завдання 8. Рефлексія «Тут і тепер» 9. Ритуал завершення
Модуль 2 «Структура образу Я-лідера»		
4.	<ul style="list-style-type: none"> – свідомлення власних цілей і прагнень; – знайомлення із навичками 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа-привітання «Вітаю мені дуже подобається...» 2. Вправа «Я сподіваюся – я побоююся»

	цілепокладання; – ормування позитивного образу професійного майбутнього	3. Міні-дискусія «Лідер – це» 4. Інформаційне повідомлення «Сучасний лідер – це...» 5. Техніка «Візуалізація мети» 6. Вправа «Мої цінності» 7. Вправа «Аукціон цінностей» 8. Домашнє завдання 9. Рефлексія «Тут і тепер» 10. итуал завершення
5.	–актуалізувати у свідомості студентів проблему відповідальності; –сприяти усвідомленню того, що сам учасник тренінгу є причиною власних життєвих досягнень і труднощів	1. Вправа-привітання «Хто Я?» 2. Вправа «Я сподіваюся – я побоююся» 3. Мозковий штурм «Якості педагога-лідера» 4. Інформаційне повідомлення «Піраміда Ділтса» 5. Самодіагностика «Схильність до лідерства» 6. Вправа «Я хочу і здійснию» 7. Домашнє завдання 8. Рефлексія «Тут і тепер» 9. Ритуал завершення
6.	–розвивати впевненість у досягненні поставленої мети; –сприяти розвитку активності, самостійності та незалежності у поведінці та діяльності	1. Вправа-привітання «Девіз» 2. Вправа «Я сподіваюся – я побоююся» 3. Техніка . «Декларація моєї самоцінності » (за Вірджинією Сатир)» 4. Домашнє завдання 5. Рефлексія «Тут і тепер» 6. Ритуал завершення
Модуль 3 «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера»		
7.	–сприяти розвитку внутрішньої мотивації до діяльності; –актуалізувати особистісні ресурси, потенціали; –сприяти розкриттю сильних сторін учасників занять	1. Вправа-привітання ««Привітання без слів» (Автор А.Г. Грецов)» 2. Вправа «Я сподіваюся – я побоююся» 3. Вправа «Передати одним словом»» 4. Мозковий штурм «Вміння комунікувати» 5. Вправа «Я-повідомлення» 6. Базові життєві позиції (за Е.Берном). Техніка переформулювання обмежуючих думок в ресурсні «Тік – Так» 7. Вправа «Риси доброзичливості» 8. Домашнє завдання

		9. Рефлексія «Тут і тепер» 10. ритуал завершення
8.	– сприяти розвитку в учасників емоційного інтелекту; – розвивати навички та уміння працювати в команді та розуміти емоції інших.	1. Вправа «Я сподіваюся – я побоююся» 2. Інформаційне повідомлення «Чотиригілкова модель емоційного інтелекту Майера, Саловея, Карузо» 3. Техніки: відокремлення «Я» від емоцій, «Зроби крок назад. Подивись на ситуацію з іншого боку», відтермінування емоційної реакції, зменшення інтенсивності негативних емоцій «Мінус – плюс», вивільнення сильних емоцій через рухи, роботи з емоціями «7 – П» 4. Домашнє завдання 5. Рефлексія «Тут і тепер» 6. Ритуал завершення
9.	– поглиблення знань про важливість саморозвитку та самоосвіти; – відпрацювання навичок самопізнання та саморефлексії. – формування відповідальності за власні емоційні реакції, самоконтролю поведінки та готовності до управління власними емоціями в усталених і емоційно напружених життєвих ситуаціях.	1. Вправа-привітання «Сьогодні Я» 2. Вправа «Я сподіваюся – я побоююся» 3. Мозковий штурм «Самоосвіта» 4. Притча «Храм тиші» 5. Вправа «Вміння вести розмову» 6. Саморефлексія «Прихований скарб» 7. Домашнє завдання 8. Рефлексія «Тут і тепер» 9. Ритуал завершення
Модуль 4 «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості»		
10.	– вдосконалення навичок самоконтролю; – розвивати вміння покроково планувати, моделювати, коректувати власну поведінку та діяльність з метою досягнення поставленої цілі – стресостійкість – розвиток компетенцій емоційної саморегуляції: корегування інтенсивності та викликання бажаних емоцій, відновлення емоційної рівноваги, опір негайним бажанням виплеснути емоції; вербалізація емоцій та почуттів; сприймання та розуміння невербальної мови тіла і рухів.	1. Вправа-привітання «Мій друг сказав би про мене» 2. Вправа «Коло очікувань» 3. Позитивне мислення. Техніка позитивного опрацювання неприємної ситуації «Чарівні запитання» 4. Вправа «Внутрішній спостерігач. Зони усвідомлення» 5. Інформаційне повідомлення «Компоненти стійкості» 6. Релаксаційна вправа «Океан» 7. Рефлексія «Тут і тепер» 8. Ритуал завершення
11	– актуалізувати процеси особистісного	1. Вправа-привітання «Усмішка по

	самовдосконалення та самоактуалізації; – емоційний інтелект – стимулювати прагнення до самозміни та самоздійснення.	колу» 2. Вправа «Коло очікувань» 3. Метод незавершених речень (індивідуальна робота) «Емоційний інтелект – це...» 4. Магічність дихання. Дихальна саморегуляція 5. Десять кроків. Техніка звільнення від небажаних емоцій 6. Робота в малих групах (з наступним міжгруповим обговоренням) «Що таке емоційний інтелект?», «Чим відрізняється ЕІ від «звичайного інтелекту?», «Які основні складові ЕІ» та ін. 7. Вербалізація емоцій та почуттів Техніки: вербалізації власних почуттів та партнера, «Я – висловлювання» 8. Дискусія «Важливість ЕІ для педагога» 9. Рефлексія «Тут і тепер» 10. Ритуал завершення
12	– підвести підсумки роботи; – усвідомлення та рефлексія учасниками тих змін, які відбулися з ними за час занять; – визначення студентами власної життєвої та професійної перспективи	1. Вступ. Притча про істину 2. Творче завдання «Спільний малюнок» 3. Вправа на завершення «Ти – молодець» 4. Рефлексія «Тут і тепер» 5. Ритуал завершення 6. Вручення сертифікатів програми

Особливістю *першого тематичного блоку* під назвою «Розвиток самопізнання та самооцінки» було сприяння та навчання методам самопізнання та дослідження свого Я. Основою будь-якого перетворення є розуміння власних якостей, як позитивних, так і негативних. Це є першим кроком до самоприйняття та саморозвитку. Знання і розуміння себе є рушійною силою змін. Тому завдання, вправи і психологічні практикуми, які використовувались носили переважно дослідницьку спрямованість і були зорієнтовані безпосередньо на актуалізацію процесів самосвідомості та внутрішньої готовності до самозмін.

Мотиваційно-ціннісний блок програми є ключовим елементом, спрямованим на розвиток гуманістичних цінностей майбутнього педагога. Вправи, які містить цей модуль, ставили перед учасниками завдання, що

мотивували їх якомога краще представити проєкти свого життя у контексті майбутньої професії, прояву гуманізму та альтруїзму.

Ці вправи сприяли розвитку та інтеграції загальнонаціональних та професійних цінностей у структуру особистісних цінностей майбутніх педагогів. Вони спрямовували учасників розвивальної програми діяти у напрямку, визначеному цими цінностями, підтверджуючи і підсилюючи їх значущість. Таким чином, формування гуманістичних цінностей сприяло розвитку свідомого ставлення до майбутньої професійної діяльності, особистості дитини. Крім того, цей блок передбачав розвиток мотивів досягнення успіху та афіліації. Вправи сприяли пошуку оптимальних ситуацій для розвитку власних навичок і здібностей, а також навчали правильно аналізувати і оцінювати проблему та свої можливості щодо її вирішення. Це допомагало учасникам підвищувати свою мотивацію досягнення успіху і позитивних взаємин з оточуючими.

Такий підхід сприяє формуванню гуманістичних цінностей учасників, забезпечує їх розвиток як відповідальних особистостей, здатних до активної діяльності в інтересах суспільства.

Мета *другого модулю «Структура образу Я-лідера»* розвивальної програми полягала у дослідженні портрету сучасного педагога-лідера. У формі діалогу та дискусій окреслити та сформуванати перелік особистісних лідерських якостей, притаманних професійному образу майбутнього вчителя. Специфіка занять полягала в тому, що тут переважали ігрові форми роботи, спрямовані на визначення та обговорення, якими якостями має бути наділений педагог-лідер. У контексті нашого дослідження, важливо було з'ясувати, що є чотири компоненти у структурі лідерських якостей (мотиваційно-ціннісний, емоційно-комунікативний, організаційно-регулятивний та рефлексивно-оцінювальний). У процесі роботи учасники мали змогу проаналізувати особистісний досвід, реальні життєві ситуації, які розглядаються групою. Окрім того, вправи блоку «Структура образу «Я-лідера» мали на меті розвиток самоприйняття та саморозуміння, оскільки це є основою впевненості у собі. Деякі вправи навчали раціонально мислити, будувати логічні ланцюги, які у кінцевому результаті

призводили до пошуку оптимального рішення кожної конкретної задачі, що може стати перед лідером. Особливістю цього блоку занять є те, що для висвітлення тем, які входять до нього, використовувались переважно завдання, які носили аналітично-дослідницьку спрямованість і були зорієнтовані безпосередньо на структуру та особливості образу Я-лідер.

Третій тематичний модуль «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера» був спрямований на дослідження та розвиток навичок ефективної комунікації. Під час занять майбутні педагоги мали можливість усвідомити та переосмислити феномен діалогу, подискутувати про важливість ефективної комунікації у освітньому просторі, про діалог як рушійну умову становлення повноцінної особистості. Вправи допомагали відпрацювати навички ефективної комунікації, асертивної поведінки, розвивати емоційний інтелект, навички рефлексивного аналізу власних професійних можливостей. був спрямований на розвиток навичок ефективної комунікації, комунікативного контролю.

Четвертий модуль «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості» передбачав навчання та вдосконалення навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки, актуалізацію процесів самовдосконалення та самоактуалізації. За допомогою вправ та технік учасники мали змогу дослідити свій емоційний стан та свого співрозмовника, враховувати його під час спілкування, а також розвивати навички емпатійності та рефлексивності. У розвиненій саморегуляції важливо виокремлювати уміння, що забезпечують позитивне перетворення ставлення студента до самого себе, до діяльності і спілкування, до навколишнього світу в цілому. Тобто мова йде про уміння контролювати і коригувати власну поведінку; уміння проявляти волю у досягненні мети; уміння вибирати ефективні засоби поведінки і взаємодії з іншими людьми [65; 191].

Емоційно-регулятивні якості передбачають вміння і навички саморозуміння і самоопанування, насамперед, в емоційному плані. Цього можна досягти, виконуючи вправи, що спрямовані на виявлення і визначення власних

емоцій, їх причин і наслідків, а потім на розуміння емоцій інших, що для соціально активної людини є дуже важливим. Тому були підібрані вправи, які спрямовані навчити розпізнавати стан стресу, соціальної фрустрованості, долати їх, використовувати адекватні копінг-стратегії, зменшувати негативні емоційні прояви та попереджувати негативні наслідки стресу. Також для зменшення рівня фрустрованості і тривожності використано вправи, що вчать довіряти іншим, розповідати про свої почуття і проблеми у пошуках підтримки.

Реалізуючи програму розвитку лідерських якостей, було застосовано такі форми роботи та інтерактивні методи:

- «brain storming» або метод «мозкового штурму» (індивідуальний, «парний» та груповий варіанти);
- метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням);
- заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань; розкриття змісту основних понять теми тощо);
- виконання творчих завдань (проектів) та їх представлення у вигляді схем, малюнків тощо;
- «кейс-метод» чи аналіз ситуацій (обговорення «реальних» проблемних ситуацій, які виникають у педагогічній діяльності, та пошуку оптимальних варіантів їх розв'язання);
- рольові ігри;
- міжгрупові дискусії (представлення робочими групами результатів виконання певних завдань; постановка уточнюючих та проблемних запитань; відповіді на поставлені питання тощо);
- психологічний практикум (виконання діагностичних завдань; їх аналіз та обговорення на груповому рівні);
- виконання домашніх завдань (виконання індивідуальних завдань, з використанням «конкретних» прикладів соціальності активності на матеріалі діяльності конкретного навчального закладу);
- рефлексія заняття (індивідуальна; групова) [45; 91; 151].

Таким чином, розвивальна програма «Нові грані лідерства» для розвитку

лідерських якостей майбутніх педагогів була розроблена з урахуванням принципів та вимог до проведення корекційно-розвивальної роботи та спрямована на гармонізацію професійно-особистісного розвитку, особистісного зростання та актуалізації лідерських якостей майбутніх вчителів. Нами визначено структуру розвивальної програми, визначено її мету і завдання, охарактеризовано основні методи і прийоми роботи. Програма є цілісним інструментом розвитку особистісних якостей необхідних педагогу-лідеру.

Отже, розроблена розвивальна програма покликана забезпечити всебічний розвиток цілісної структури лідерських якостей майбутнього педагога у процесі професійної підготовки.

3.3 Аналіз ефективності розвивальної програми «Нові грані лідерства»

Після проведення формувального етапу експериментального дослідження нами було здійснено порівняльний аналіз експериментальних даних контрольної та експериментальної груп з використанням методів математичної статистики з метою підтвердження ефективності розробленої нами розвивальної програми. Для констатації значущості змін, які відбулися у досліджуваних обох груп, ми використовували методи математично статистичної обробки результатів дослідження, зокрема критерії Стюдента та кутового перетворення Фішера.

Основна мета формувального етапу експерименту – розвинути лідерські якості у майбутніх педагогів у контексті їх професійної підготовки за допомогою застосування розробленої нами розвивальної програми.

Аналіз результатів, отриманих за першою групою критеріїв вивчення розвивальної програми, показав ефективність психоедукаційної програми «Нові грані лідерства». Це проявилось, зокрема, в тому, що в експериментальній групі спостерігаємо позитивну динаміку у респондентів за всіма критеріями ефективності тренінгу. Порівнюючи результати до і після проведення тренінгу,

констатуємо, що абсолютно всі значення за основними психологічними якостями змінилися.

Критерієм *мотиваційно-ціннісного компоненту* структури лідерських якостей майбутніх педагогів є його професійна спрямованість, яка визначається показниками професійної мотивації, прагненням до самоактуалізації та орієнтацією на гуманістичні цінності. Зокрема, застосування опитувальника «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк дозволило визначити професійні ціннісні орієнтації вчителя, які розглядаються як система інтегрованих смислових установок, котра визначає його ставлення до сутнісних сторін педагогічної діяльності. Тож нами виявлено, що показники професійних позицій (центрацій) у студентів експериментальної групи та контрольної групи на констатувальному етапі дослідження не були істотно відмінними. Одержані дані експериментальної групи на контрольному етапі дослідження зазнали певних змін.

Зокрема, у студентів експериментальної групи зросли показники за шкалами «Дитиноцентризм» та «Полісуб'єктна позиція».

Встановлена відмінність показників експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі дослідження є вірогідною за окремими шкалами: «Дитиноцентризм» $t=2,9$ на рівні статистичної значущості $\leq 0,01$, «Полісуб'єктна позиція» $t=1,7$ на рівні $p \leq 0,05$ (табл. 3.3.).

Таблиця 3.3

Динаміка показників професійних позицій майбутніх педагогів

Шкали	Експериментальна група (n=17)			Контрольна група (n=18)		
	Конст. етап	t- критерій	Контр. етап	Конст. етап	t- критерій	Контр. етап
«Дитиноцентризм»	12	$t=2,9$ $p \leq 0,01$	15	13	$t=0,7$ $p \leq 0,001$	11
«Полісуб'єктна позиція»	9	$t=1,7$ $p \leq 0,05$	11	8	$t=0,8$ $p \leq 0,001$	7

Такі результати вказують на те, що реалізація програми розвитку лідерських якостей з учасниками експериментальної групи, сприяла

підвищенню у них рівня професійних цілей, окресленні професійної перспективи, орієнтації на перспективний розвиток дитини, на її інтереси, ментальний досвід, індивідуальність, самореалізацію, реалізації їхніх потреб у самовизначеності та самоактуалізації, створення атмосфери співпраці та співтворчості.

Отже, апробована розвивальна програма розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів сприяла підвищенню рівня за такими показниками як «Дитиноцентризм» та «Полісуб'єктна позиція». Зростання рівнів за шкалами «Дитиноцентризм» та «Полісуб'єктна позиція» зумовлює не тільки зміну ціннісно-сислового ставлення до себе та професійної діяльності, але і свідчить про розвиток механізмів самосвідомості, що генералізують сенсожиттєве ставлення майбутнього педагога до професійної діяльності.

Визначальним показником мотиваційно-ціннісного компоненту структури лідерських якостей майбутнього педагога також є його *професійна мотивація*. За допомогою методики «Визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т. Дубовицької, нами виокремлено три групи студентів за рівнем професійної мотивації у контрольній та експериментальній групах:

1) *студенти з високим рівнем професійної спрямованості* прагнуть опанувати обрану професію, яка йому подобається; він бажає у подальшому працювати за обраною спеціальністю, вдосконалювати свою майстерність, прагне до професійного розвитку; у вільний час займається справами, які стосуються майбутньої професії; має коло знайомих-фахівців у галузі;

2) *студенти із середнім рівнем професійної спрямованості* навчаються за обраним фахом, в певній мірі зацікавлені у своїй майбутній професійній діяльності (зовнішній фактор), проте не виявляють ініціативності і не прагнуть професійного самовдосконалення;

3) *студенти з низьким рівнем професійної спрямованості* вимушено здобувають спеціальність; вступ до навчального закладу обумовлений не особистою зацікавленістю до майбутньої професії, а іншими причинами,

наприклад, вимогами батьків; студент не проявляє зацікавленості та не бачить перспектив щодо своєї майбутньої професії.

Таблиця 3.4 демонструє розподіл рівнів професійної спрямованості мотивів у майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп, і відображає позитивну динаміку на контрольному етапі дослідження у студентів експериментальної групи. Відповідно, зріс показник високої професійної спрямованості з 11 % до 35 % студентів експериментальної групи на контрольному етапі, що вказує на наявність у них пізнавальних професійних мотивів. Можна стверджувати, що такі мотиви як «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» для більшості респондентів цієї групи стали переважаючими.

Таблиця 3.4

Динаміка зміни професійної мотивації (у %) у контрольній та експериментальній групах за методикою «Визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т. Дубовицької

Рівень мотивації (у %)	Експериментальна група (N=17)		Контрольна група (N=18)	
	Конст. етап	Контр. Етап	Конст. етап	Контр. етап
Низький	52%	16%	35 %	38 %
Середній	37%	49%	50 %	53 %
Високий	11%	35%	15%	9%

Досліджувані, у яких був низький рівень професійної спрямованості, характеризуються тим, що для них властивими є позиційні, прагматичні мотиви. Зокрема, таких опитуваних в експериментальній групі до формувального впливу було зафіксовано 52 %, а після вже – 16% . Можна зробити висновок, що такі мотиви як «одержати диплом», «добитися схвалення батьків і оточення», «постійно отримувати стипендію», «виконувати педагогічні вимоги» стають менш значущими для цієї категорії студентів.

Для отримання більш репрезентативних результатів було використано критерій кутового перетворення ϕ^* -Фішера, який дозволяє оцінити

достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, який цікавить дослідника. У нашому дослідженні цей критерій було використано для порівняння значущості відмінностей між показниками рівнів професійної спрямованості учасників експериментальної та контрольної груп до і після формувального впливу. Застосування процедури на контрольному етапі не показало значущих відмінностей у показниках зовнішньої та навчальної мотивацій в опитаних ЕГ. Однак порівняння процентних часток високого рівня професійної спрямованості експериментальної групи до впливу (11%) і після впливу (35%) дало такий результат: $\varphi^*_{\text{емп.}}=2,54 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1,45$ на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Порівнюючи отримані результати за показниками професійної мотивації майбутніх педагогів контрольної та експериментальної груп, на етапі контрольного зрізу зафіксовано статистично достовірне підвищення показників в опитаних ЕГ порівняно з випробуваними КГ. Зокрема, порівняння процентного співвідношення середніх значень низького рівня професійної мотивації експериментальної групи (52%) і контрольної групи (35%) засвідчує позитивні зрушення на рівні $p \leq 0,01$ з результатом: $\varphi^*_{\text{емп.}}=2,71 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1,34$; порівняння процентних часток середнього рівня мотивації експериментальної групи (37%) і контрольної групи (50%) теж підтверджує статистично значущі зміни на рівні $p \leq 0,01$ ($\varphi^*_{\text{емп.}}=2,11 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1,07$).

Таким чином, завдяки участі у розвивальній психоедукаційній програмі у майбутніх педагогів експериментальної групи зросли показники рівня професійної мотивації. Динаміка змін мотивів пояснюється тим, що під час реалізації формувального впливу були впроваджені ефективні технології для розвитку готовності та позитивного й усвідомленого ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, позитивного ставлення до учнів, прагне опанувати обрану професію, бажання у подальшому працювати за обраною професією, вдосконалювати свою майстерність, прагне до професійного розвитку.

Ще одним важливим показником структури лідерських якостей майбутнього педагога, який визначає здатність особистості усвідомлювати та використовувати власні можливості, прогнозувати зміни власної позиції в реальному житті та відображається у бажанні самоздійснюватися, є *прагнення до самоактуалізації*. На констатувальному етапі нашого дослідження було виявлено недостатнє прагнення до самоактуалізації у майбутніх фахівців. Проте узагальнені результати здійсненого порівняльного аналізу показників самоактуалізованості (методика САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна), одержані контрольною та експериментальною групою на контрольному етапі дослідження, зазнали деяких змін.

В експериментальній групі спостерігаємо зростання показників самоактуалізованості після формувального впливу. Так, показник за шкалою «Цінності» зріс від 45,57 до 50,57, а показник за шкалою «Погляд на природу людини» – від 50,56 до 55,19 (табл. 3.5). Показник «Аутосимпатія» піднявся від 48,8 до 53,57, і показник за шкалою «Саморозуміння» змінився з 51,3 на 54,29.

Статистична значущість одержаних змін підтверджується показниками критерію Стьюдента. Зокрема, за шкалою «Цінності» $t = 3,6$, а за шкалою «Погляд на природу людини» $t = 3,4$ на рівні $p \leq 0,01$, «Аутосимпатія» – $t = 2,8$, «Саморозуміння» – $t = 1,9$ на рівні $p \leq 0,01$.

Таблиця 3.5

Порівняльний аналіз показників рівня розвитку прагнення до самоактуалізації в експериментальній та контрольній групах за методикою САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна

Шкали	Експериментальна група (N=17)			Контрольна група (N=18)		
	Конст. етап	t-критерій	Контр. етап	Конст. етап	t-критерій	Контр. етап
Цінності	45,57	$t=3,6$ $p \leq 0,01$	50,57	48,47	$t=1,1$	44,7
Погляд на природу людини	50,56	$t=3,4$ $p \leq 0,01$	55,19	51,35	$t=0,6$	50,53
Аутосимпатія	48,8	$t=2,5$ $p \leq 0,05$	53,57	44	$t=1,3$	44,2
Саморозуміння	51,3	$t=1,9$ $p \leq 0,01$	54,29	50,8	$t=1$	51,25

Порівнюючи результати контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі дослідження, бачимо, що показник «Аутосимпатія» у ЕГ становить 53,57, а у КГ – 44,2. Статистична значущість одержаних змін підтверджується показниками критерію Стьюдента, який складає $t=2,5$ на рівні $p \leq 0,05$. За шкалою «Саморозуміння» у КГ показник дорівнює 51,25, а у ЕГ – 54,29, проте ці відмінності не є статистично значущими ($t=1$).

Отже, можна стверджувати, що розроблена та апробована програма розвитку лідерських якостей сприяла зростанню рівня прагнення до самоактуалізації студентів, а саме: розвивала вміння цілісно сприймати життя, відносну незалежність у своїх вчинках, прагнення керуватися у житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами.

Емоційно-комунікативний компонент структури лідерських якостей майбутнього педагога ми досліджували через такі показники: емоційний інтелект, емпатійність, комунікативні нахили, відкритість та гнучкість у спілкуванні. Аналізуючи результати апробації розвивальної програми, доцільно порівняти показники рівня *емоційного інтелекту* досліджуваних контрольної та експериментальної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Використання методики «Визначення рівня емоційного інтелекту» Н. Холла (як свідчить діаграма на рисунку 3.2) дало змогу простежити, що і в контрольній, і в експериментальній групах відбулися зміни показників емоційного інтелекту. Однак у ЕГ відбулося зростання показника емоційного інтелекту в діапазоні від 57 до 72, на відміну від КГ, у якій відбувся спад від 45 до 41. Достовірність відмінностей у експериментальній групі підтверджена емпіричним значенням критерію Стьюдента, який дорівнює 3,25 на рівні $p \leq 0,001$. У контрольній групі відмінності не є статистично значущими.

Таким чином, на підставі отриманих результатів можна зробити висновок про ефективність впливу розвивальної програми на рівень емоційного інтелекту у майбутніх педагогів.

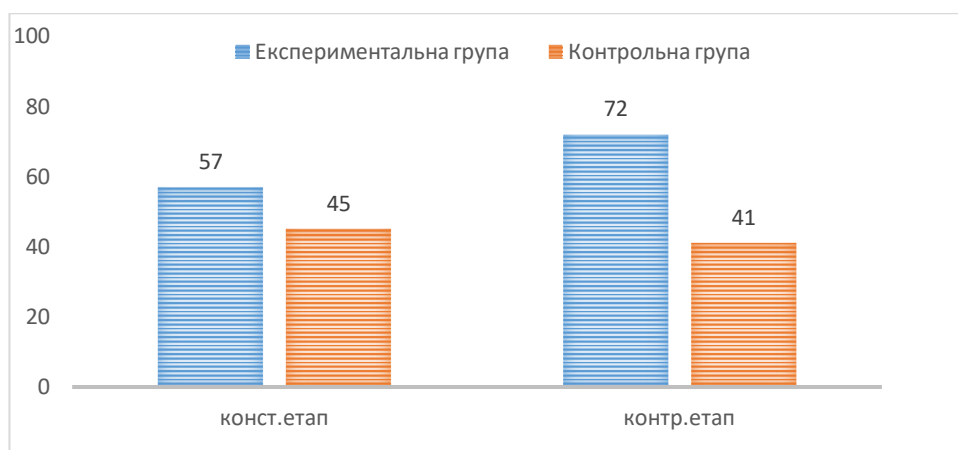


Рис. 3.2 Порівняльний аналіз результатів КГ та ЕГ за показниками рівня емоційного інтелекту за методикою «Визначення рівня емоційного інтелекту» Н. Холла

Особливості розвитку *емпатійності* у майбутніх педагогів, як показника емоційно-комунікативного компоненту структури лідерських якостей, ми досліджували за допомогою Методики Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту (шкала «Емпатія»). Так після здійснення формувального впливу в експериментальній групі спостерігаємо значне зростання показника рівня середнього значення емпатійності від 10 на констатувальному етапі дослідження до 15 на контрольному (рис. 3.3). Показник критерію Стьюдента становить 2,06 і підтверджує статистичну значущість одержаних змін на рівні $p \leq 0,01$. У контрольній групі показник емпатійності також змінився, проте ці зміни не є значущими – від 8 до 9, t-критерій 0,78 на рівні $p \leq 0,001$. Якщо порівнювати середні значення ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то показник емпатійності першої групи (15) значно вищий, а ніж у другої (9). Статистичну значущість цих відмінностей підтверджено емпіричним критерієм Стьюдента, який становить 2,2 на рівні $p \leq 0,05$.

Відтак можна стверджувати, що апробована розвивальна програма успішно впливає на підвищення рівня емпатійності у майбутніх педагогів, їхню здатність до виявлення співчуття та співпереживання й емоційної підтримки інших.

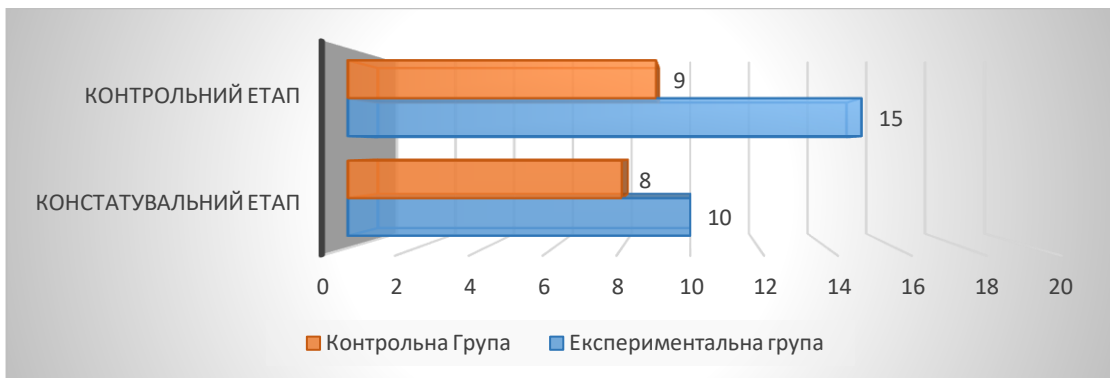


Рис. 3.3 Порівняльний аналіз результатів КГ та ЕГ за показниками рівня емпатійності за методикою «Визначення рівня емоційного інтелекту» Н. Холла

Важливим показником у представленій нами структурі лідерських якостей для майбутнього педагога є *комунікативні нахили*, які ми досліджували за допомогою методики «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина. Результати констатувального етапу нашого дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку комунікативних нахилів у майбутніх вчителів. Тому наша психоедукаційна програма розвитку лідерських якостей була спрямована на покращення навичок комунікації.

У результаті роботи у групі нами констатована позитивна динаміка показників у експериментальній групі (рис. 3. 4). Достовірність відмінностей у експериментальній групі підтверджена емпіричним значенням критерію Стьюдента, який дорівнює 2,92 на рівні $p \leq 0,001$. У контрольній групі відмінності не є статистично значущими.

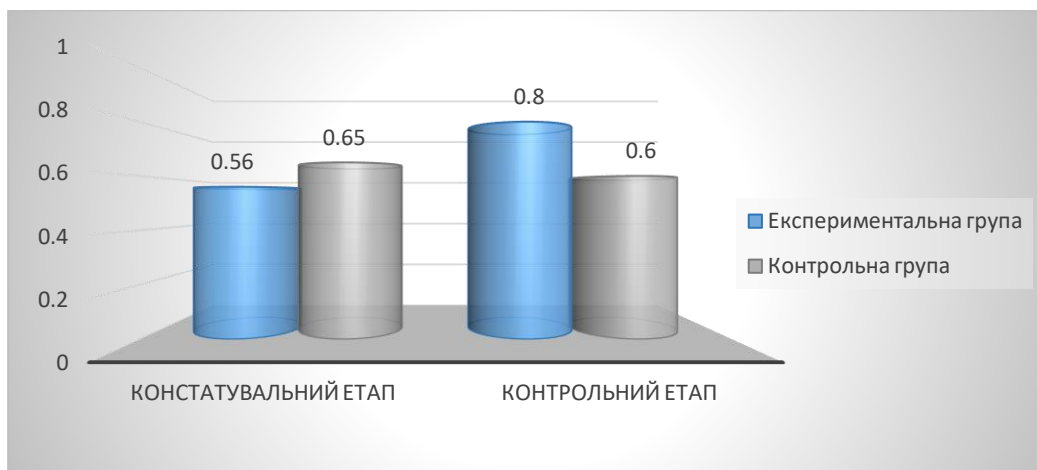


Рис. 3.4 Порівняльний аналіз результатів КГ та ЕГ за показниками рівня комунікативних нахилів за методикою «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина

Ще одним важливим показником емоційно-комунікативного компоненту лідерських якостей майбутнього педагога є *гнучкість у спілкуванні*, яка тісно пов'язана із комунікативними нахилами. Її показники ми отримали за допомогою методики САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна (шкала «Гнучкість спілкування»).

Результати за шкалою «Гнучкість у спілкуванні» засвідчують, що розвивальна програма мала позитивний вплив також на розвиток такої якості як гнучкість у спілкуванні. Відтак, нами виявлено, що показник гнучкості у спілкуванні у експериментальній групі зріс від 8 на констатувальному етапі до 13 на контрольному (рис.3.5). Достовірність відмінностей у експериментальній групі підтверджена емпіричним значенням критерію Стьюдента, який дорівнює 1,98 на рівні $p \leq 0,001$. У контрольній групі ці відмінності не значущі.

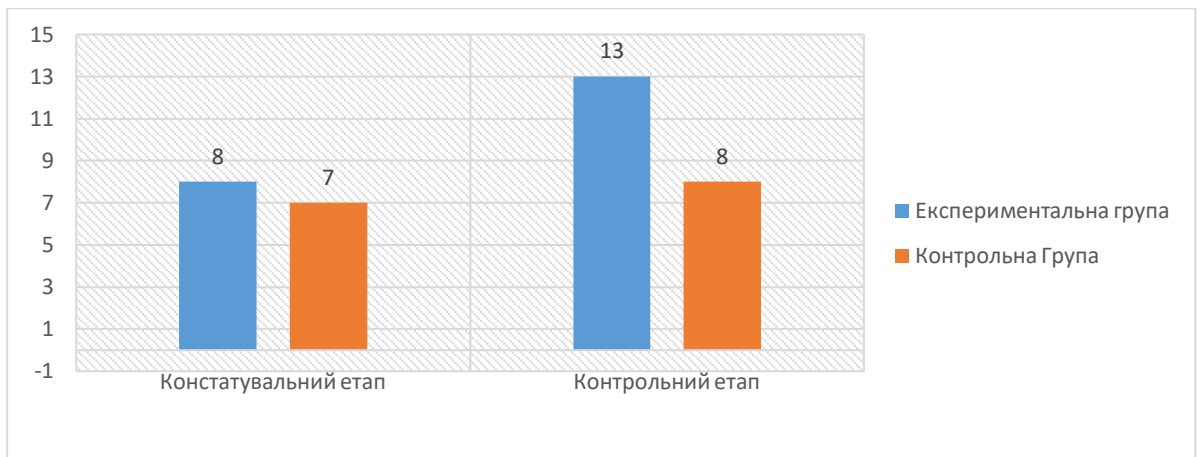


Рис. 3.5 Порівняльний аналіз результатів КГ та ЕГ за показниками рівня гнучкості у спілкуванні за методикою САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна

Показник *відкритості* емоційно-комунікативного компоненту структури лідерських якостей майбутніх педагогів ми визначили за допомогою методики САМОАЛ (шкала «Контактність»). Так, показник по шкалі «Контактність» у експериментальній групі зріс від 8 до 13 після формувального впливу. Статистичну значущість цих відмінностей підтверджено емпіричним критерієм Стьюдента, який становить 2,3 на рівні $p \leq 0,05$.

Організаційно-регулятивний компонент структури лідерських якостей майбутніх педагогів ми досліджували через такі показники: схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили та інтернальність. Аналізуючи результати апробації розвивальної програми, доцільно порівняти показники рівня *схильності до лідерства* досліджуваних контрольної та експериментальної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження (методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького).

Зокрема, як свідчить діаграма на рисунку 3.6 і у контрольній, і в експериментальній групах відбулися зміни показників схильності до лідерства. Однак у ЕГ відбулося зростання в діапазоні від 24 до 33, на відміну від КГ, у якій відбувся спад від 25 до 23. Достовірність відмінностей у експериментальній групі підтверджена емпіричним значенням критерію Стьюдента, який дорівнює

2,72 на рівні $p \leq 0,001$. У контрольній групі відмінності не є статистично значущими.

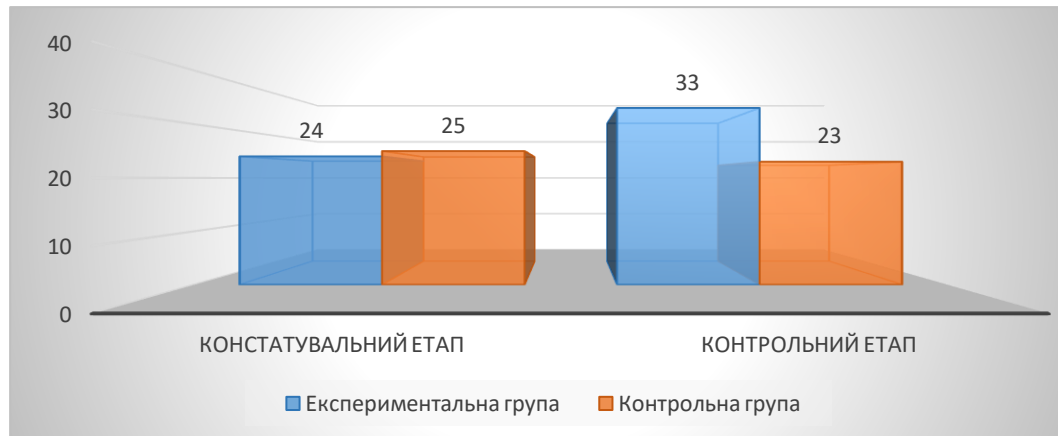


Рис. 3.6 Порівняльний аналіз результатів КГ та ЕГ за показниками рівня схильності до лідерства за методикою «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького

Якщо порівнювати середні значення ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то показник лідерських нахилів першої групи вищий, аніж у другої. Статистичну значущість цих відмінностей підтверджено ($t=2,89$ на рівні $p \leq 0,01$).

Ще одним важливим показником у структурі лідерських якостей майбутнього педагога, який є готовністю до активності, спрямованої на перетворення зовнішнього світу і себе в ньому, є *інтернальний локус контролю або інтернальність*. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку інтернальності у майбутніх педагогів. Відповідно, програма розвитку лідерських якостей передбачала різні форми роботи, спрямовані на підвищення рівня інтернальності випробуваних, тобто на розвиток рівня суб'єктивного контролю, відповідальності за свої дії та свою активність.

Достовірність позитивних зрушень підтверджується опрацюванням отриманих даних в експериментальній і контрольній групах після формувального впливу. Так, порівняльний аналіз (методика «Дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера) показників розвитку суб'єктивного контролю обох груп переконливо свідчить про те, що рівень розвитку

інтернальності в опитаних експериментальної групи після формувального впливу переважає рівень розвитку інтернальності у студентів контрольної групи (рис. 3.7).

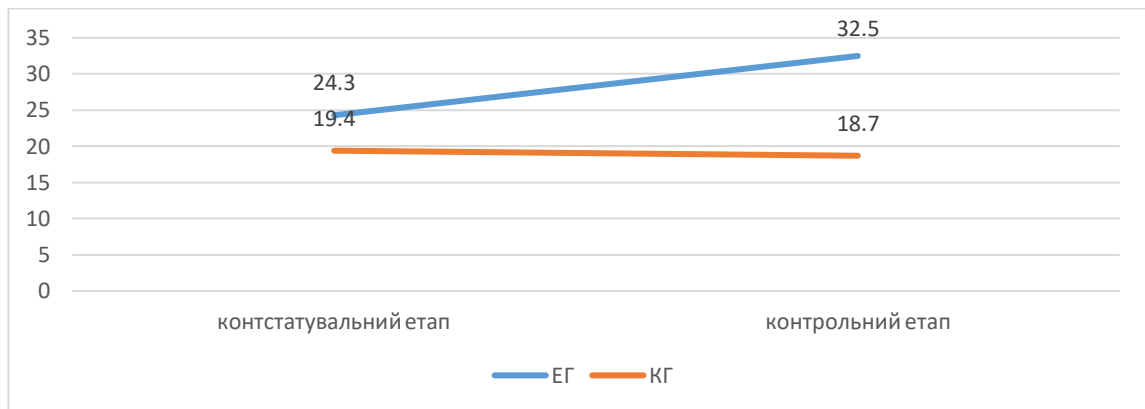


Рис. 3.7 Порівняльний аналіз результатів контрольних зрізів КГ та ЕГ за показниками загальної інтернальності за методикою «Дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера»

Статистична значущість відмінностей показників експериментальної та контрольної груп на момент повторного зрізу підтверджується критерієм Стьюдента за шкалами: «Із» – $t=3,5$ на рівні $p \leq 0,01$ (табл. 3.7). Показник у ЕГ зріс від 24,3 до 32,5 ($t=2,5$ на рівні $p \leq 0,01$). У контрольній групі на момент повторного зрізу показники загальної інтернальності дещо знизилися порівняно з констатувальним етапом – від 19,4 до 18,7. Хоча статистичні відмінності між цими показниками не є значущими (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Статистичні відмінності між показниками інтернальності у контрольній та експериментальній групах (після формувального експерименту)

Шкали	Критерій Стьюдента
Із	3,5 ($p \leq 0,01$)

Якщо порівнювати показники опитуваних експериментальної групи до і після здійсненого формувального впливу, то бачимо, що помітно підвищився

рівень загальної інтернальності від 24,3 до 32,5 , на статистичну значущість цих відмінностей вказує і показник критерію Стьюдента (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Динаміка розвитку показників інтернальності
в експериментальній та контрольній групах за методикою «Дослідження
рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера**

Шкали	Експериментальна група (n=17)			Контрольна група (n=18)		
	Конст. етап	t-критерій	Контр. етап	Конст. етап	t- критерій	Контр. етап
Із	24,3	2,5 (p≤0,01)	32,5	19,4	0,9	18,7

Отже, за результатами отриманих даних можна зробити висновок про ефективність формувального впливу щодо розвитку інтернальності у майбутніх педагогів. Розроблена та апробована програма розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів сприяла розвитку здатності до прийняття відповідальності за будь-які значущі події власного життя, самоконтролю, усвідомлення життєдіяльності, тобто схильності до суб'єктної поведінки.

Не менш важливим показником організаційно-регулятивного компоненту структури лідерських якостей майбутніх педагогів, який тісно пов'язаний з інтернальністю особистості, є *саморегуляція*. Тобто, здатність до усвідомлення, контролю та корекції власної поведінки на певному рівні розвитку самосвідомості забезпечують позитивне перетворення ставлень студента до самого себе, інших людей, до видів діяльності та спілкування, до навколишнього світу в цілому. За допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової оцінюємо загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Тому, аналізуючи результати апробації розвивальної програми, доцільно порівняти показники рівня розвитку саморегуляції опитуваних контрольної та експериментальної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Як свідчить діаграма на рисунку 3.8, після формувального впливу в експериментальній групі зросли показники саморегуляції. Зокрема, на констатувальному етапі дослідження даний показник складав 29,33 а на контрольному вже – 34,33. Позитивні зрушення на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,05$) підтверджує емпіричне значення критерію Стьюдента $t = 2,9$. У контрольній групі відмінності між середніми значеннями досліджуваного показника обох зрізів не є статистично значущими ($t = 1.1$).

Якщо порівнювати середні значення ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то показник саморегуляції першої групи (34,33) дещо вищий, ніж у другої (31,75), проте ці відмінності не є статистично значущими ($t=0,6$).

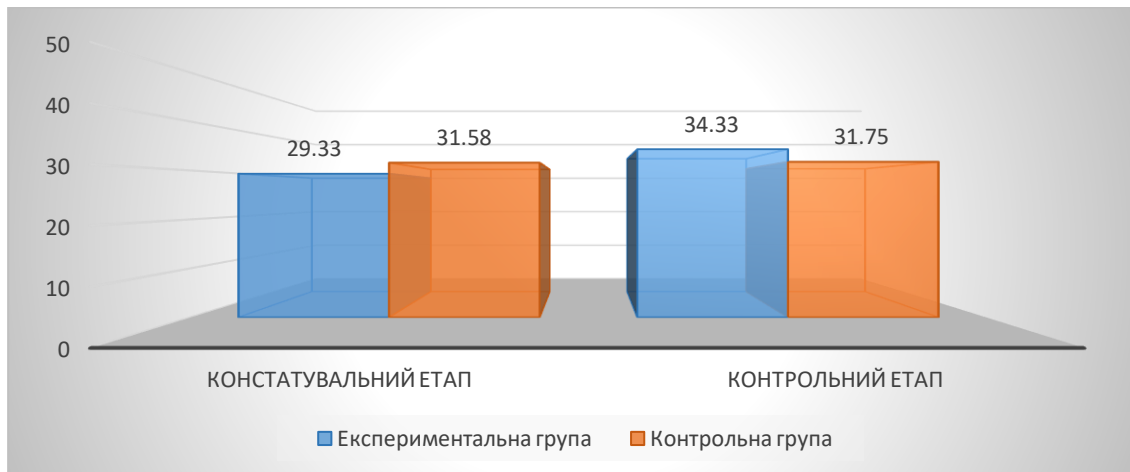


Рис. 3.8 Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів КГ та ЕГ за показником саморегуляції за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової

Таким чином, після формувального впливу в учасників експериментальної групи відбулися помітні зміни у розвитку саморегуляції, про що переконливо свідчать отримані результати дослідження. Проведені заняття розвивальної програми сприяли розвитку самостійності, цілепокладання, вмінь планувати, моделювати та коригувати свою поведінку, здатності виокремити та оцінити значущі внутрішні і зовнішні умови для досягнення цілей, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. Чим вищий загальний рівень саморегуляції, тим легше людина

опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності.

Ще одним важливим показником організаційно-регулятивного компоненту структури лідерських якостей майбутніх педагогів є *організаторські нахили*. Так, результати дослідження за методикою «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина (шкала «Організаторські нахили») засвідчили низький рівень цього показника на констатувальному етапі дослідження.

Щоб прослідкувати, які зміни відбулися у ЕГ та КГ, нами проаналізовано показники рівнів організаторських нахилів у випробуваних до формувального впливу та після нього (рис. 3.9).

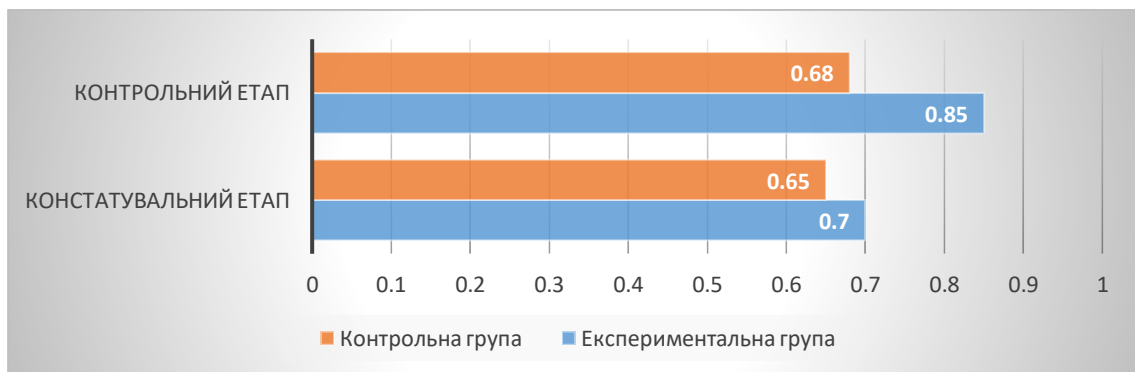


Рис. 3.9 Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів КГ та ЕГ за показником організаторських нахилів за методикою «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина

Отже, за результатами формувального впливу, а саме, використання відбулися позитивні зміни у динаміці показників організаторських нахилів у досліджуваних експериментальної групи (від 0,7 до 0,85). У той час, як у контрольній групі цей показник практично (від 0,65 до 0,68). Позитивні зрушення на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,01$) підтверджує емпіричне значення критерію Стюдента $t = 2,9$. Запропоновані вправи та техніки сприяли розвитку організаторських нахилів, умінню співпрацювати та налагоджувати взаємодію.

Рефлексивно-оцінювальний компонент структури лідерських якостей майбутнього педагога визначався за такими показниками, як позитивне самоствавлення, рефлексивність та потреба в саморозвитку.

Важливу роль у нашому дослідженні посідає вивчення особливостей *позитивного самоствавлення* майбутніх педагогів. Аналізуючи показники, одержані за методикою «САМОАЛ», показник «Аутосимпатія» піднявся від 48,8 до 53,57 ($t = 2,8$), а за шкалою «Погляд на природу людини» - від 50,56 до 55,19 $t = 3,4$ на рівні $p \leq 0,01$ на констатувальному та контрольному етапах експерименту. Відтак, можна зробити висновки, що у самоствавленні досліджуваних експериментальної групи відбулися деякі позитивні зміни. (рис. 3.10).

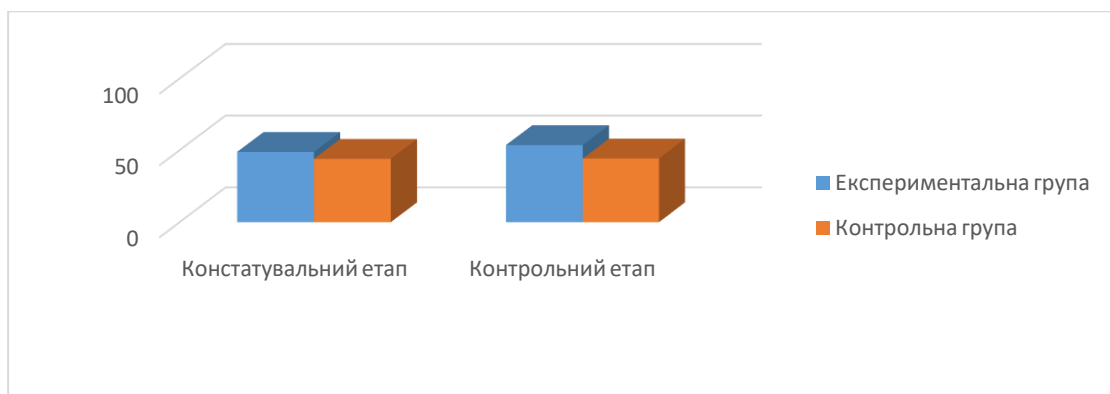


Рис. 3.10 Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів КГ та ЕГ за показником аутосимпатії за методикою САМОАЛ в модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна

Таким чином, можемо констатувати позитивний вплив нашої розвивальної програми на відчуття позитивного самоствавлення та прийняття себе майбутніми педагогами.

Рефлексивність як здатність адекватно оцінювати та осмислювати власні професійні можливості спрямовує процеси мислення і прийняття рішення, забезпечує регулювання та саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу майбутнього педагога. Для того, щоб прослідкувати, які зміни відбулися у рівні рефлексивності

випробуваних, ми порівняли результати, одержані за допомогою питальника рефлексивності А. Карпова у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

Порівняльний аналіз засвідчує, що як у КГ, так і у ЕГ відбулися деякі зміни у показниках розвитку рефлексивності (рис. 3.11). Зокрема, у досліджуваних експериментальної групи показник рефлексивності зріс від 4,61 до 5,57; ці відмінності є статистично значущими ($t=2,3$ на рівні $p \leq 0,05$). У КГ показник рефлексивності зріс від 3,1 до 3,4. Однак ці відмінності не сягають критичного значення значущості за критерієм Стьюдента $t=0,7$.

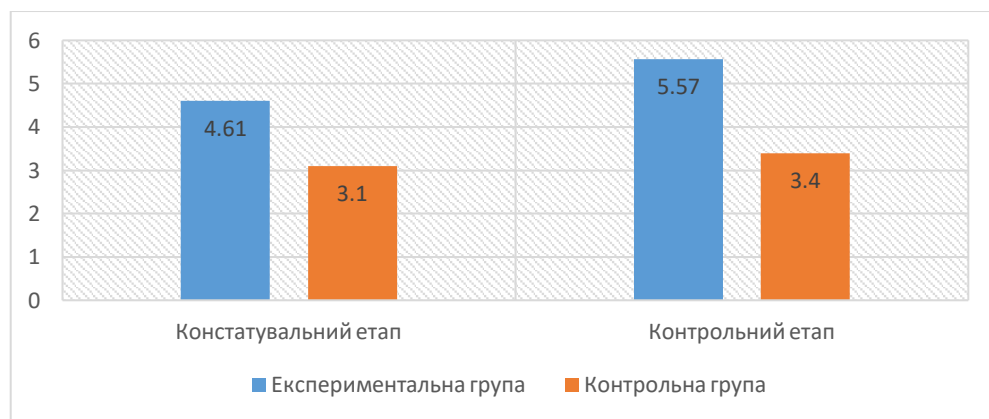


Рис. 3.11 Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів КГ та ЕГ за показником рефлексивності за питальником рефлексивності А. Карпова

Порівняння результатів, одержаних обома групами на контрольному етапі дослідження, засвідчують, що показник рефлексивності у експериментальної групи вищий від показника одержаного КГ на тому ж етапі. Ці відмінності підтверджуються критерієм Стьюдента $t=1,9$ на рівні $p \leq 0,01$. Отже, можна стверджувати, що здійснений формувальний вплив у формі тренінгу розвитку лідерських якостей сприяв підвищенню рівня рефлексивності у майбутніх педагогів.

Ще одним показником рефлексивно-оцінювального компоненту структури лідерських якостей майбутнього педагога є потреба (готовність) в саморозвитку. Її ми визначали за допомогою методики В. Андреева «Оцінка

здібностей до саморозвитку та самоосвіти». Показники у ЕГ вказують на позитивну динаміку від 35,5 на констатувальному етапі до 41,5 на контрольному (табл. 3.9). Натомість у КГ показник незначно, проте знизився (з 34 до 32,5).

Таблиця 3.9

**Динаміка розвитку показників потреби в саморозвитку
в експериментальній та контрольній групах**

Експериментальна група (n=17)			Контрольна група (n=18)		
Конст. етап	t-критерій	Контр. етап	Конст. етап	t- критерій	Контр. етап
35,5	3,6 ($p \leq 0,01$)	41,5	34	0,8	32,5

Тож можна стверджувати, що проведена психоедукаційна програма позитивно вплинула на динаміку рівня розвитку самоповаги, здатності адекватно оцінювати свої можливості та готовність до саморозвитку та самоосвіти, що відображається у позитивних змінах вищеперелічених показників.

Отже, отримані результати здійсненого формувального впливу вказують на наявність статистично достовірних змін на етапі контрольного зрізу за усіма емпіричними показниками структури лідерських якостей у майбутніх педагогів експериментальної групи (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Показники структури лідерських якостей у випробуваних
експериментальної групи до та після формувального експерименту**

№	Показники лідерських якостей	До (\bar{x})	Після (\bar{x})	Статистичний критерій
1.	Професійна мотивація	7,01	12,03	t=2,1
2.	Прагнення до самоактуалізації	51,2	55,6	t=1,7
3.	Орієнтація на гуманістичні цінності (професійні позиції педагога)	15,2	17,8	t=2,4
4.	Емоційний інтелект	23,1	30,1	t=3,02
5.	Комунікативні нахили	0,62	0,88	t=1,9
6.	Емпатійність	11,3	15	t=2,7

7.	Відкритість	7,12	10	t=1,6
8.	Гнучкість у спілкуванні	8,9	12	t=3,1
9	Схильність до лідерства	24,1	31	t=2,5
10	Саморегуляція	32,5	37,4	t=1,6
11	Організаторські нахили	0,61	0,87	t=1,8
12	Інтернальність	13,2	17	t=2
13	Позитивне самоставлення	15,57	19	t=1,7
14	Готовність до саморозвитку	36,4	43	t=2,4
15	Рефлексивність	5,82	9,05	t=2,5

Крім того, вдалося відстежити зміни на етапі контрольного зрізу в показниках лідерських якостей контрольної та експериментальної груп.

При цьому у контрольній групі істотних змін в рівнях лідерських якостей майбутніх педагогів не відбулося (табл. 3.11). Зокрема, кількість студентів з низьким рівнем залишився на тому ж рівні (22 %), показники середнього рівня незначно зросли (2%) з 58 % до 60 %, та неістотно знизився відсоток студентів з високим рівнем (від 20% до 18%). Проте, ці відмінності не є статистично значущими.

Якщо порівнювати результати ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то кількість студентів першої групи із низьким рівнем (10%) значно менша, аніж у другої (22%). Статистичну значущість цих відмінностей підтверджено критерієм Фішера, який становить 1,62 на рівні $p \leq 0,05$. Відсоток опитуваних із середнім рівнем в обох групах становив відповідно 69 % (ЕГ) і 60% (КГ). Проте кількість досліджуваних із високим рівнем в експериментальній групі (31%) значно більша, ніж у контрольній групі (18%). Позитивні зрушення на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,05$) підтверджує емпіричне значення критерію критерій Фішера, який дорівнює 1,53.

Водночас для перевірки ефективності формувального впливу важливо досягнути цілісної картини змін, які проявилися у всіх, виокремлених компонентах психологічної готовності: мотиваційно-ціннісному, емоційно-комунікативному, організаційно-регулятивному та рефлексивно-оцінювальному. Емпіричне дослідження, проведене на констатувальному етапі, показало недостатній рівень розвитку окремих її компонентів. Зокрема, покомпонентний аналіз засвідчив, що

найнижчий рівень розвитку показників спостерігається у емоційно-комунікативному та організаційно-регулятивному компонентах. Контрольний зріз показав істотні зміни в усіх компонентах структури лідерських якостей майбутніх педагогів представників експериментальної групи.

Таблиця 3.11

Динаміка змін компонентів структури лідерських якостей майбутніх педагогів контрольної та експериментальної груп

Компоненти структури лідерських якостей	ЕГ						КГ					
	конст. етап			контр. етап			конст. етап			контр.етап		
	н.р.	с.р.	в.р.	н.р.	с.р.	в.р.	н.р.	с.р.	в.р.	н.р.	с.р.	в.р.
Мотиваційно-ціннісний	12%	48%	40%	5%	35%	60%	25%	60 %	15%	20%	67%	13%
Емоційно-комунікативний	35%	50%	15%	15%	65%	20%	30%	60%	10%	28%	60%	12%
Організаційно-регулятивний	37%	43%	20%	20%	45%	35%	30%	50 %	20%	35%	53%	12%
Рефлексивно-оцінювальний	25%	55%	20%	10 %	65%	25%	25%	55%	20%	38 %	40%	22%

З таблиці 3.11 та рисунку 3.12 видно, що фактично усі компоненти цілісної структури лідерських якостей майбутніх педагогів у випробуваних експериментальної групи покращилися.

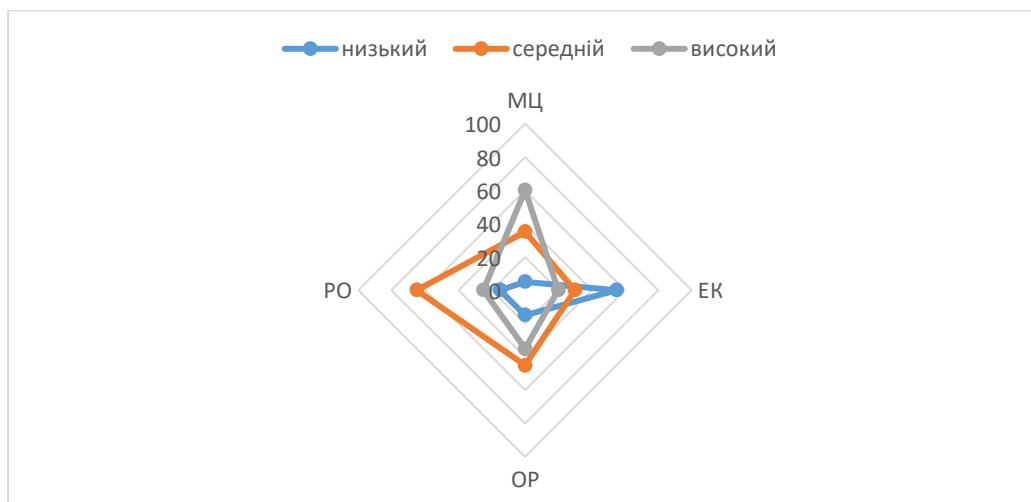


Рис. 3.12 Показники контрольного етапу компонентів структури лідерських якостей у майбутніх педагогів в ЕГ

Рис 3.12 наочно демонструє найвищі показники в мотиваційно-ціннісному та організаційно-регулятивному компонентах, а також середній рівень в емоційно-комунікативному та рефлексивно-оцінювальному компонентах у структурі лідерських якостей експериментальної групи на контрольному етапі дослідження.

Водночас в контрольній групі на контрольному етапі дослідження констатуємо схожу картину (рис.3.13).

Саме в організаційно-регулятивному та рефлексивно-оцінювальному компонентах домінують, як і на констатувальному етапі дослідження, низькі показники. Найнижчим є рівень розвитку рефлексивно-оцінювального компонента структури лідерських якостей майбутніх педагогів (38 %).

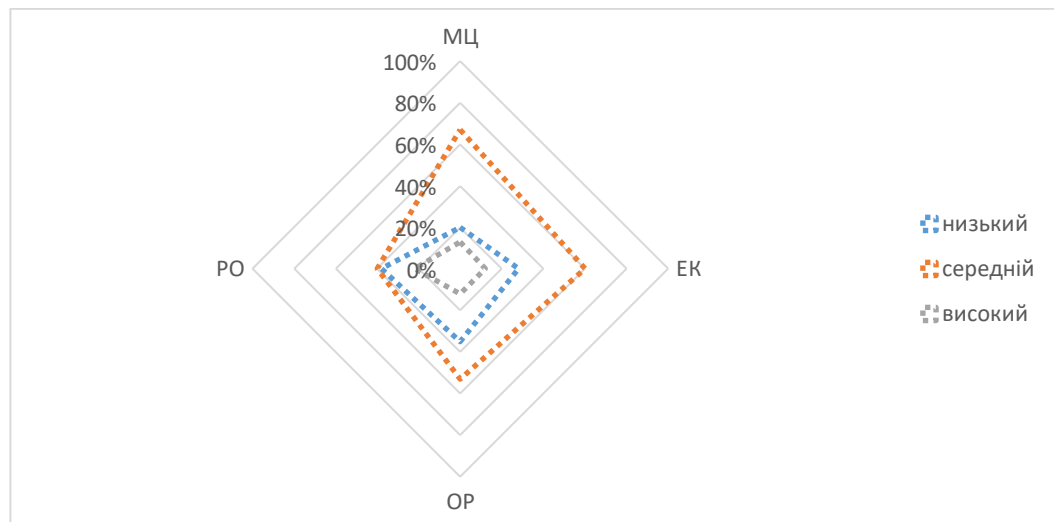


Рис. 3.13 Показники контрольної групи компонентів структури лідерських якостей у майбутніх педагогів в КГ

На рис. 3.13 наочно спостерігаємо, що в мотиваційно-ціннісному компоненті відбулися наступні зміни: на 2 % знизився показник високого рівня (з 15% до 13%), на 7 % зріс показник середнього рівня (з 60 % до 67%) і на 5% впав показник низького рівня (з 25% на 20%).

У контрольній групі істотних позитивних змін у розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту не виявлено.

Емоційно-комунікативний компонент структури лідерських якостей майбутніх педагогів зазнав позитивних змін. Зокрема, на 5 % збільшилася

кількість осіб з високим рівнем (з 15 % до 20 %), на 15 % збільшилася кількість випробуваних із середнім рівнем (з 50 % до 65 %), і на 20 % знизилася кількість осіб з низьким рівнем (з 35 % до 15 %).

У контрольній групі істотних позитивних змін у розвитку емоційно-комунікативного компоненту не виявлено.

Таблиця 3.11 також демонструє, що в організаційно-регулятивному компоненті структури лідерських якостей майбутніх педагогів експериментальної групи також відбулися позитивні зміни: на 15 % зріс показник високого рівня (з 20 % до 35 %), на 2 % зростає кількість випробуваних з середнім рівнем (з 43 % до 45 %) та на 17 % (з 37 % до 20 %) знизилася кількість осіб із низьким рівнем.

У контрольній групі істотних змін у розвитку організаційно-регулятивного компоненту не спостерігається.

Також істотних змін зазнав в експериментальній групі рефлексивно-оцінювальний компонент. Зокрема, на 5 % збільшилася кількість осіб з високим рівнем (з 20% до 25%), на 10 % збільшилася кількість випробуваних із середнім рівнем (з 55 % до 65 %) і на 15 % знизилася кількість осіб з низьким рівнем рефлексивно-оцінювального компоненту (з 25 % до 10 %).

У контрольній групі не виявлено істотних змін у розвитку рефлексивно-оцінювального компонента.

Експериментальні дані, одержані на констатувальному етапі, засвідчили недостатній рівень розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів. Тому важливо порівняти, як змінилося співвідношення між рівнями розвитку лідерських якостей у КГ та ЕГ після формувального впливу. Опираючись на результати теоретичного аналізу та узагальнивши матеріал, зібраний на констатувальному етапі експерименту, ми визначили три рівні розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів:

- низький рівень розвитку лідерських якостей;
- середній рівень розвитку лідерських якостей;
- високий рівень розвитку лідерських якостей.

Отримані результати дослідження вказують на те, що до початку експериментального впливу розподіл студентів у контрольній та експериментальній групах на усіх рівнях лідерських якостей суттєво не відрізняється. Зокрема, виявлено такий розподіл студентів двох груп: з низьким рівнем – 27% у ЕГ та 22% в КГ; із середнім рівнем – 63% у ЕГ та 58% в КГ; з високим рівнем – 10% у ЕГ та 20% в КГ.

Після формульовального експерименту нами було проведено повторний зріз, який показав зміни у розподілі студентів за рівнями розвитку лідерських якостей. Представлені результати у таблиці 3.10 ілюструють зміни у відсотковому співвідношенні студентів за рівнями після експериментального впливу, що підтверджує ефективність впровадженої розвивальної програми.

Як засвідчує таблиця 3.12, кількість студентів ЕГ із низьким рівнем розвитку лідерських якостей знизилася від 27% на констатувальному етапі до 10% на контрольному. Статистичну значущість змін у процентних частках до і після формульовального впливу на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,05$) підтверджує емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера $\phi^*_{\text{емп.}} = 2,18 > \phi^*_{\text{крит.}} = 1,45$.

Значно зріс відсоток опитуваних з високим рівнем – від 10% до 31% ($\phi^*_{\text{емп.}} = 1,79 > \phi^*_{\text{крит.}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$). Незначний приріст студентів відбувся в експериментальній групі з констатувального до контрольного зрізу із середнім рівнем розвитку лідерських якостей (зріс на 6%).

Таблиця 3.12

Динаміка рівнів лідерських якостей студентів у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Рівні розвитку лідерських якостей	Експериментальна група (N=17)		Контрольна група (N=18)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
	%	%	%	%
Низький	27	10	22	22
Середній	63	69	58	60
Високий	10	31	20	18

При цьому у контрольній групі істотних змін в рівнях розвитку лідерських якостей не відбулося (табл. 3.12). Зокрема, зросла кількість студентів із середнім рівнем – від 58% до 60% та знизився відсоток студентів з високим рівнем (від 20% до 18%). А кількість студентів із низьким рівнем розвитку лідерських якостей не змінився (22%). Проте ці відмінності не є статистично значущими.

Якщо порівнювати результати ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то кількість студентів першої групи із низьким рівнем (10%) значно менша, аніж у другої (22%). Статистичну значущість цих відмінностей підтверджено критерієм Фішера, який становить 1,72 на рівні $p \leq 0,05$. Відсоток опитуваних із середнім рівнем – в ЕГ (69%), в КГ (60%). Проте кількість досліджуваних із високим рівнем в ЕГ (31%) суттєво більша, ніж у КГ (18%). Позитивні зрушення на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,05$) підтверджує емпіричне значення критерію критерій Фішера, який дорівнює 1,56.

Таким чином, здійснення серії контрольних замірів після закінчення експерименту дало змогу констатувати відсутність значущих змін між вихідними та кінцевими показниками у контрольній групі, та наявність статистично значущих змін у більшості параметрів в експериментальній групі. Статистично встановлені відмінності у показниках лідерських якостей майбутніх педагогів свідчать про ефективність розвивальної програми. Можна стверджувати, що вдало підібрані методи та прийоми програми позитивно вплинули на розвиток мотиваційної, ціннісної, особистісної, діяльнісної та рефлексивної сфери особистості студентів.

Отже, результати проведеного кількісного та якісного аналізу дозволяють стверджувати, що запропонована структурно-функціональна модель розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів є справді ефективною. Зокрема, ефект проведених занять розвивальної програми ілюструє позитивні зміни за основними показниками цілісної структури лідерських якостей майбутніх педагогів: виявлено зростання показників професійної спрямованості, прагнення до самоактуалізації, орієнтації на гуманістичні цінності, відкритості, гнучкості у спілкуванні, емоційного інтелекту, емпатійності, інтернальності,

комунікативних та організаторських нахилів, саморегуляції, позитивного самоствавлення, готовності до саморозвитку та рефлексивності. Встановлено, що впровадження психологічних чинників у простір закладу вищої освіти здатне ініціювати розгортання процесів самосвідомості і забезпечити поступальний рух особистості у розвитку лідерських якостей особистості.

Висновки до розділу 3

Апробація розробленої нами розвивальної програми для майбутніх педагогів дала позитивні результати, відтак можемо підсумувати наступне:

1. Розвиток лідерських якостей визначається як створення умов для успішного особистісно-професійного становлення та актуалізації виокремлених лідерських якостей особистості студента, необхідних для реалізації його потенційних можливостей у майбутній професійній діяльності педагога. Психоедукаційна програма для майбутніх педагогів «Нові грані лідерства», яка базувалася на гармонійному поєднанні освітнього діалогу як інноваційної гуманітарної технології та фасилітативної підтримки, забезпечила оптимальний розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів та є дієвим засобом їх розвитку у процесі професійної підготовки.

2. З метою розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки теоретично обґрунтовано та апробовано структурно-функціональну модель розвитку цих якостей, яка відображає виокремлені блоки: цільовий (мета та завдання), методологічний (підходи та принципи), організаційний (засоби), функціональний (психологічні чинники) та результативний (компоненти, критерії та показники лідерських якостей).

3. Структурно-функціональна модель розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів як цілісна система розвивальної роботи з майбутніми педагогами, визначається сукупністю завдань, принципів, підходів, чинників,

засобів роботи, реалізація яких забезпечує розвиток усіх структурних компонентів лідерських якостей.

4. На основі результатів теоретичного й емпіричного етапів дослідження було визначено такі психологічні (внутрішні) чинники, які сприяють розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: емоційний інтелект, суб'єктність, схильність до лідерства, інтернальність, комунікативні вміння та автентичність.

5. З метою перевірки ефективності розробленої структурно-функціональної моделі розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів, було проведено формувальний експеримент за результатами якого виявлено статистично значущі позитивні зміни. Зокрема, зросли показники професійної спрямованості, прагнення до самоактуалізації, орієнтації на гуманістичні цінності, відкритості, гнучкості у спілкуванні, емоційного інтелекту, емпатійності, інтернальності, комунікативних та організаторських нахилів, саморегуляції, позитивного самоствавлення, готовності до саморозвитку та рефлексивності. Можна стверджувати, що вдало підібрані методи та прийоми тренінгу позитивно вплинули на розвиток мотиваційної, ціннісної, особистісної, діяльнісної та рефлексивної сфер особистості майбутніх педагогів.

6. Після впровадження психоедукаційної програми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів в експериментальній групі зафіксовано позитивну динаміку рівнів розвитку лідерських якостей: значно знизилася кількість студентів із низьким рівнем та зросла кількість досліджуваних із середнім та високим рівнем.

7. Результати кількісного та якісного аналізу доводять ефективність реалізованої структурно-функціональної моделі розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів, що визначає її перспективність впровадження у педагогічних закладах вищої освіти.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній праці узагальнено та емпірично досліджено питання розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів, а також пошук та обґрунтування психологічних чинників їх розвитку у процесі професійної підготовки.

1. У роботі обґрунтовано основні підходи до вивчення лідерських якостей та визначено лідерські якості як інтегративні індивідуально-психічні властивості особистості, які зумовлюють авторське і відповідальне ставлення до учбово-професійної діяльності, орієнтацію на максимальну самоактуалізацію та створення оптимальних умов для розкриття потенціалу інших людей, і розвиваються у рамках діалогічної (суб'єкт–суб'єктної) педагогічної взаємодії у процесі вищої професійної освіти.

Під розвитком лідерських якостей майбутніх педагогів розуміємо тривалий процес системного характеру, який залежить від спеціально організованої освітньої діяльності на підставі врахування певних психологічних чинників та використання відповідних засобів.

2. У результаті дослідження на підставі критеріїв, які найбільш точно відображають специфіку майбутньої професійної діяльності студентів, виокремлено компоненти цілісної структури лідерських якостей майбутніх педагогів: професійна спрямованість (мотиваційно-ціннісний компонент), емоційний інтелект, комунікативні якості (емоційно-комунікативний компонент), здатність до саморегуляції (організаційно-регулятивний компонент), рефлексивність (рефлексивно-оцінювальний компонент). Мотиваційно-ціннісний компонент структури лідерських якостей розкривається у показниках професійної спрямованості, прагнення до самоактуалізації, орієнтації на гуманістичні цінності. Емоційно-комунікативний компонент виявляється у таких показниках, як емоційний інтелект, відкритість, емпатійність, гнучкість у спілкуванні та комунікативні нахили. Організаційно-регулятивний компонент лідерських якостей відображає схильність до

лідерства, здатність до саморегуляції, організаторські нахили та інтернальність особистості педагога. Рефлексивно-оцінювальний компонент визначався через такі показники як рефлексивність, позитивне самоствалення і потреба в саморозвитку та самоосвіті.

3. На підставі емпіричного дослідження виокремлено три рівні розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів: низький, середній та високий. Емпіричне дослідження показало, що майже половина майбутніх педагогів мають середній рівень розвитку лідерських якостей, а третина – низький. При цьому найнижчий рівень розвитку має мотиваційно-ціннісний та емоційно-комунікативний компонент. Особливо низький рівень спостерігаємо у розвитку таких професійно значущих якостей як емоційний інтелект, інтернальність, комунікативні нахили, організаторські нахили та рефлексивність.

Факторний аналіз дозволив визначити найістотніші психологічні чинники, які впливають на розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів та надалі сприятимуть розгортанню процесів саморозвитку. Йдеться про емоційний інтелект, суб'єктність, схильність до лідерства, інтернальність, комунікативні вміння і автентичність. При цьому найбільше дисперсії покривають перші два фактори (емоційний інтелект та суб'єктність).

4. З метою розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки обґрунтовано структурно-функціональну модель, у якій виокремлено цільовий, методологічний, організаційний, функціональний та результативний блоки та розроблено і апробовано психоедукаційну програму «Нові грані лідерства». Структурно-функціональна модель включає такі основні компоненти: цільовий (мета та завдання), методологічний (підходи та принципи), організаційний (засоби), функціональний (психологічні чинники) та результативний (компоненти, критерії та показники лідерських якостей). Підставою для розробки структурно-функціональної моделі визначено сукупність концептуальних підходів (діалогічний, особистісно-орієнтований, фасилітативний) та методологічних принципів (суб'єктності, цілісності та системності, діалогічності та рефлексивності).

5. Для реалізації розвивальної програми була розроблена психоедукаційна програма для майбутніх педагогів «Нові грані лідерства», яка базувалася на гармонійному поєднанні освітнього діалогу як інноваційної гуманітарної технології та фасилітативної підтримки, що забезпечило оптимальний розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів. Психоедукаційна програма складалася з чотирьох взаємодоповнювальних тематичних модулів: «Розвиток самопізнання та самооцінки», «Структура образу Я-лідера», «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера», «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості».

6. У результаті впровадження програми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки зафіксовано значущі позитивні зрушення за основними показниками структури лідерських якостей. Здійснення серії контрольних замірів після закінчення експерименту доводять ефективність психоедукаційної програми.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Ми переконані, що розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки повинен бути рушійним напрямом процесу їх професійного розвитку. Тому актуальними в умовах сьогодення вважаємо ґрунтовне дослідження психології професійного розвитку педагогів у контексті розвитку лідерських якостей. Перспективи подальших досліджень також вбачаємо у вивченні лідерських стратегій поведінки педагогів, які сприятимуть подоланню кризових умов у сучасній українській освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамська З. М. Соціально-психологічний тренінг як фасилітативне середовище для розвитку фасилітативних здібностей майбутнього психолога. *Філософсько-психологічні аспекти лідерства в бізнесі, освіті та державі* : зб. тез IV Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2019 р.) Львів : СПОЛОМ, 2019. С. 17-21.
2. Адамська З. М. Вчитель як фасилітатор особистісного розвитку учня в сучасній українській школі. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (22 травня 2020 р.), Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 137-139.
3. Адамська З. М. Особливості становлення суб'єктних якостей у студентів-майбутніх психологів. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. За ред. С. Д. Максименко. Т. 10, Ч.5. Київ, 2008. С. 22-30.
4. Адамська З. М. Психолого-педагогічні засади розвитку суб'єктності майбутніх: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2010. 222 с.
5. Адамська З. М. Соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів. *Навчально-методичний посібник для студентів вищих начальних закладів*. Тернопіль, 2012. 106 с.
6. Адамська З. М. Фасилітативні методи у професійній підготовці психологів. *Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи* : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф. (6 грудня 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. С. 28-32.
7. Адамська З. М. Фасилітативний потенціал інтерактивних методів у психологічній профілактиці підліткових девіацій. *Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український*

і міжнародний досвід : колективна монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. С. 192-203.

8. Адамська З. М. Фасилітація як чинник розвитку партнерських стосунків у середовищі студентської молоді. *Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді: гендерний дискурс* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (5-7 жовтня, 2016 р.) Тернопіль : ТНПУ, 2016. С. 5-7.

9. Адамська З. Фасилітація як передумова розвитку діалогічної культури майбутнього психолога. *Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з нагоди 20-річчя кафедри практичної психології, (19-20 жовтня 2018 р.) Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. С. 101-103.

10. Алфімов Д. В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб.наук.праць Класич.прив ун-т Запоріжжя, 2010, Вип.11 (64). С. 44-51.

11. Андреева І. Н. Емоційний інтелект як феномен сучасної психології. ПГУ, 2011. 388 с.

12. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.

13. Бех І. Д. Ядро особистості у фокусі виховання. *Психологія на перетині тисячоліть* : збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань : В 3 т. К. : Гнозис, 1998. Т.1. С. 135-144.

14. Бізо Л., Ібрагімова І. Розвиток лідерства : навчальний посібник. Київ : САММІТ-КНИГА, 2012. 400 с.

15. Блінова О. Є. Відкритість до спілкування педагога і старшокласника: діагностика і формування. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 2. С. 33-40.

16. Братко М. В. Сторітеллінг як ефективна технологія викладання курсу «Лідерство в освіті» для магістрів. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2022. №1 (70). С. 68-75.

17. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 245 с.
18. Брюховецька О. В. Комунікативна толерантність як складова лідерських якостей керівників освітніх організацій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. № 4. С. 18-27.
19. Брюховецька О. В. Формування управлінської емпатії як ключової професійно важливої якості керівників закладів загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2020. Т. 14, № 43. С. 33-50.
20. Булах І.С. Пріоритетні позиції у визначенні провідних компонентів та критеріїв розвитку особистості підлітка. *Психологія : Збірник наукових праць*. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, Випуск 12, 2001. С. 102-112.
21. Василькова О. І. Методологічні проблеми лідерства в навчальних групах. *Психологія на перетині тисячоліть : Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. К. : Гнозіс, 1998. Т.1. С. 210-214.*
22. Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. № 2. Додаток 1 : Університет і лідерство. 170 с.
23. Вірна Ж. П. Ефективна професіоналізація: методологія та практика життєво-стильової концепції особистості. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія : у 4 т. За ред. В. Й. Бочелюка. Запоріжжя : КПУ, 2013. Т. 3. С. 159-176.
24. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. 320 с.
25. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді : дис. канд. психол. Наук : 19.00.07, Івано-Франківськ, 2018. 305 с.
26. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця. *Психологічний часопис № 6 (10)*, 51 2017. С. 25-34.

27. Гончаровська Г. Ф. Формування готовності майбутніх психологів до корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку : дис. канд. психол. наук : 19.00.07, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 200 с.
28. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера / пер. з англ. В. Глінка. К. : Наш формат, 2019. 288 с.
29. Гуменюк О. Г. Психологічний аналіз особистісних теорій лідерства. *Актуальні проблеми психології* : Т. 1, Вип. 43. 2015. С. 97-103.
30. Дерев'янка С. П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Серія : Психологічні науки. Вип. 41. Т. 1. Чернігів, 2006. С. 87-89.*
31. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навчальний посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. 124 с.
32. Долинська Л. В. Стилі педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Психологія* : збірник наукових праць. Випуск 1(4). К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. С. 17-24.
33. Дубяга С. М. Лідерські якості майбутнього вчителя у контексті сучасної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету* : зб. наук. статей. Мелітополь. 2010. Вип. 5. С. 174-175.
34. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за наук. ред. І. Г. Єрмакова; Ін-т педагогіки АПН України та ін. Запоріжжя : Центріон, 2005. 633 с.
35. Журавльова, Л. П., Шпак, М. М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. 3(25), С. 85-88.
36. Іванова Т. Лідерство в культурі педагогічного менеджменту. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2009. № 6. С. 171-181.

37. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с
38. Калашнікова С. А. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: навчальний посібник : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.
39. Калашнікова С. А., Міляєва В. Р. *Діагностика лідерського потенціалу майбутніх керівників навчальних закладів у процесі професійної підготовки. Вища освіта України*, №1. 2014. С. 56-61.
40. Карамушка Л. М. Чинники розвитку лідерських якостей в аспірантів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. 1. К. 2011. Вип. 32. С. 277-283.
41. Карамушка Л. М., Фелькель Т. Г. Тренінг «Психологічні умови розвитку лідерських якостей у майбутніх наково-педагогічних працівників». *Актуальні проблеми психології*, 2012, С. 55-61.
42. Карамушка Л. М. Лідерство в організації: аналіз основних підходів та важливість їх застосування в організаціях системи вищої освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 52-60
43. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. К. : Міленіум, 2003. 344 с.
44. Карпенко З. Форми деструкції освітнього діалогу в організаційному середовищі закладів вищої освіти. *Аксіопсихологічні вектори розвитку вищої освіти* \ за ред. Г. Радчук. Тернопіль. 2023. С. 530-532.
45. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. Дрогобич. 2015. 78 с.
46. Кесьян, Т. Лідерство як важливий аспект організаційних здібностей. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць 2019 (5).
47. Клепко С. Ф., Литвинюк Л. В. Формування лідерської компетентності в школі : навчальний посібник-довідник. Полтава : ПОППО, 2012. 270 с.

48. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Герасименко М. В., Ткаченко В. В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу : методичний посібник. К. : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
49. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. К. : МАУП, 2000. 286 с.
50. Коломінський Н. Л. Основи психолого-управлінського консультування : навч. посіб. За наук. ред. Л. М. Карамушки; Між регіон. акад. упр. персоналом. К. : МАУП, 2002. 134 с.
51. Комарова К. В., Коляда С. П. Лідерство : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дніпро : 2017. 430 с
52. Кондратенко Л. О. Професійна рефлексія як засіб підвищення фахової компетентності педагога та саморозвитку : метод. рек. Суми : НВВ КЗ СОППО, 2022. 40 с.
53. Краснощок І. П. Розвиток лідерських якостей студентів. *Наукові записки КДПУ*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 112. С. 211-219.
54. Креативне лідерство [Creative Leadership] : навч. посіб. За ред. М. В. Ситницького, Київ : Національний центр розвитку креативного підприємництва КНУ ім. Т. Шевченка, Видавництво Ліра-К, 2020. 100 с.
55. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с.
56. Культура і компетентність сучасного вчителя-лідера : *матеріали обласного науково-практичного семінару, присвяченого 290- річчю з дня народження Г. С. Сковороди*. Укладачі: Л. В. Литвинюк, Т. О. Бондар. Полтава : ПОППО, 2012. 84 с.
57. Лагодзінський В. В. Теоретичний аналіз поняття «емоційне лідерство» як одного із видів лідерства. *Актуальні проблеми психології*. Том І. Випуск 54. С. 36-43.

58. Лактіонова Г., Зверєва І., Старіков Л. Лідер майбутнього. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002, №3, С.35-54.
59. Лебідь Н., Бреус Ю. Компетенції викладача вищої школи в умовах партнерської взаємодії зі студентами. *Університети і лідерство*. 2006. № 15. С. 35-46.
60. Лі Цзіці. Лідерські якості як вектор успішної професійної підготовки фахівця. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2016. № 3. С.215-223.
61. Лідерські якості в професійній діяльності / За заг. ред. О. Г. Романовського. Харків : НТУ «ХПІ», 2017. 143 с.
62. Логвись О. Психологічні особливості саморегуляції поведінки у майбутніх педагогів у процесі професійного становлення. *Психологічні перспективи*. 39, 2022 С. 257-269.
63. Логвись О. Дослідження психологічних чинників розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів. *Вчені записки Університету «КРОК»* 2 (70). С. 192-200.
64. Логвись О. Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітньої євроінтеграції. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. Спецвипуск, 2022. С. 70-77.
65. Логвись О. Психоедукаційна програма як ефективний інструмент у становленні лідерських якостей майбутнього педагога. *Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти* : монографія. За ред. Г. К. Радчук. Тернопіль, 2023. С. 241-267.
66. Логвись О. Я. Феномен лідерства у контексті психології праці педагога. *Наукові праці Міжрегіональної Академії Управління персоналом. Психологія*. Випуск 3 (52) , 2021, С. 68-75.
67. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність : проблеми співвідношення. *Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2010. № 2. С. 49-52.

68. Максименко С. Д, Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). К. : Главник. 2005. 111 с.
69. Максименко С. Д, Клименко В. В, Толстоухов А. В. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості. К. : Видавництво Європейського університету. 2010. 152 с.
70. Максименко С. Д, Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого учителя: навч. посіб. для студ. пед. вузів. Ужгород : Закарпаття. 1998. 105 с.
71. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Х., 2009. 155 с.
72. Мартинюк О. Розвиток професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. *Педагогічна і вікова психологія*. 2008. № 3. С. 28-40.
73. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. Посібник. К. : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
74. Машовець М. А. Лідерство-служіння як професійна компетентність дошкільного педагога. *Молодий вчений: науковий журнал*. 2017. № 3.2(43.2) березень. С. 29-35.
75. Менегетті А. Психологія лідера. К. 2019. 342 с.
76. Мешко Г. М., Мешко О. І. Професійні цінності майбутніх учителів у координатах сталого розвитку суспільства. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 червня 2020 р.). Тернопіль : Вектор, 2020. С. 97-99.
77. Мешко Г. М. Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я : монографія. За заг. ред. В. В. Кравця. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. 468 с.
78. Мешко О. І. Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, Вип. (1). 2010. С. 76 – 98.

79. Мешко О. І., Мешко Г. М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*, 2010 (2), С. 69-75.
80. Мешко, Г. М. Вступ до педагогічної професії : Практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Т. : ТНПУ, 1997.
81. Михненко А. М. Лідерство та управлінська еліта : навч. посіб. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. К. : НАДУ, 2012. 291 с.
82. Міляєва В. Р. Підходи до визначення поняття психологічної компетентності в сучасній психологічній теорії. *Наука і освіта: науково-практичний журнал південного наукового Центру НАПН України*. № 9, грудень, 2010. С.101-104.
83. Міляєва, В. Р., Лебідь, Н. К., Бреус, Ю. В. *Розвиток потенціалу особистості студентів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу*. Віндрок, Вінниця. 2014. С.85-106.
84. Міляєва, В. Р., Пристай, О. В. *Психологічні особливості управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти в умовах освітніх реформ. Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019 (31). С. 54-59.
85. Мітлош А. В., Моляко В. О., Бажанюк В. С. Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги : монографія. За ред. А. В. Мітлош, В. О. Моляко, В. С. Бажанюк, В. В. Камишин. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 290 с.
86. Мітлош А. В. Психологічний аналіз лідерської обдарованості членів молодіжних громадських об'єднань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. : 19.00.01. К., 2007. 24 с.
87. Міщенко Т. А. Соціально-психологічний тренінг з формування вмінь саморегуляції емоцій у старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*, №7, 2000. С. 10-14.
88. Могиляста, С. М. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2018. С. 362-369.

89. Модуль як стати лідером. Програма Міністерства освіти і науки України / ПРООН/ЮНЕЙДС „Сприяння просвітницькій роботі ”рівний-рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя” / Автори-упорядники: Денисова О.І., Ковганич Г.Г. К., 2001. 114 с.

90. Мороз В. П. Особливості формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування: експертна оцінка. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Вип. 35. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/11708/1/92.pdf.5>. (дата звернення: 17.03.2020)

91. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС). Київ. Нац.ун-т внутр.справ. Київ, Івано-Франківськ : Надвірнянська друкарня, 2007. 311 с

92. Москальов М. В., Логвись О. Я. Використання коучингових технологій у професійному становленні майбутнього педагога як важливий чинник конкурентоздатності фахівця. *Габітус*, (8), 2021. С. 79-85.

93. Москальова А. С., Москальов М. В. Саморегуляція як чинник суб'єктивного благополуччя молодих педагогів при входженні в освітню організацію. Відповідальні за випуск, 2021. С. 115-125.

94. Москальова А., Гуменюк І. Програма розвитку особистісного потенціалу вчителів і результати її впровадження в умовах реформування початкової школи. *Наукові перспективи (Naukovi perspektivi)*, 2021. 12 (18). С.105-110.

95. Науково обґрунтований розвиток лідерських якостей: концепція 4L Шеллеяни Скотт і Чарльз Ф. Веббер Аспірантура з освітньої дослідницької роботи, Факультет освіти, Університет Калгарі, Калгарі, Канада URL: [http:// education-inclusive.com/wpcontent/docs/Scott-and-Webber_ UKR.pdf](http://education-inclusive.com/wpcontent/docs/Scott-and-Webber_UKR.pdf) (дата звернення: 05.04.2020)

96. Нестуля О. О. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ - початок ХХІ ст.) : навч. посіб. Полтава : ПУЕТ, 2016. 375 с.

97. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононец Н. В. Основи лідерства : електронний посібник для самостійної роботи студентів. Полтава : ПУЕТ, 2018. 241 с.
98. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. За заг. ред. М. Грищенко, упорядк. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко та ін. 2016. Київ. 40 с.
99. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С.95-109.
100. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 158 с.
101. Огнев'юк В. О., Міляєва В. Р., Лебідь Н. К. *Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства : концептуальні засади*. ДП НВЦ «Пріоритети», Київ. 2014. 156 с.
102. Огнев'юк, В. О. Лідери для Нової української школи. *Неперервна освіта: акмеологічні студії*. Педагогічні науки. Психологічні науки, 1, 2017. С. 4-13.
103. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : науково-методичний збірник. За загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.
104. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія. За наук. ред. В. Р. Міляєвої. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с.
105. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства ун-т ім. Б. Грінченка. К : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 390 с.
106. Основи науково-психологічних досліджень : навч.-метод. посіб. / З. М. Адамська, І. П. Андрійчук, О. М. Воронкевич, Г. К. Радчук, С. В. Чопик, М. М. Шпак. За ред. Г. К. Радчук. Вид. друге, розшир. і доп. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 214 с.
107. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В.

Пирог; За науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 308 с.

108. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.метод. посіб. Заг. ред. Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.

109. Пірен М. І. Лідерство: сутність та реалізація в українському суспільстві : навч. посіб. для студ. ВНЗ. М. І. Пірен; Відкр. міжнар. ун-т розв. людини «Україна». К. : Ун-т «Україна», 2012. 231 с.

110. Повякель Н. Професіогенеза мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія. Вид. 2, випр. і доп. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 298 с.

111. Помиткіна Л. В. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування: Монографія. К. : Книжкове вид-во НАУ, 2007. 180 с.

112. Пророк М. В. Лідерські якості як важливий фактор успішності професійної діяльності фахівців соціономічних професій. *Психологічний часопис*. 2015. № 1. С. 79-85.

113. Професійна орієнтація в сучасній школі: кращі методичні розробки практичних психологів і соціальних педагогів малокомплектних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виховних об'єднань, навчально-виховних комплексів : методичні рекомендації. Авт. кол. за наук. ред. І. І. Ткачук. К. :УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 115 с.

114. Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів: колективна монографія. За наук. ред. проф. Цветкової Ганни. Hameln : InterGING, 2019. 557 с.

115. Прохор І. Формування командного лідерства в університеті : навчальний посібник. Заг. ред. І. Прохор. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.

116. Прохоренко Т. Г. Лідерство як форма самоствердження особистості в малій групі. *Вісн. Міжнар. Слов'ян. ун-ту*. Сер. Соціол. науки. 2008. 11, № 1. С. 12-19.

117. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців : монографія. Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; За ред. Руденко Л. А.. Київ : 2012. 170 с.

118. Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. Навч. посібник (для практичних психологів). За заг. ред. академіка С. Д. Максименка. К. : ЗАВТ «НЕВТЕС», 2000. 272 с.

119. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2014. 380 с.

120. Радчук Г. К. Концепція культурно-феноменологічного конструювання аксіогенезу особистості студентів. Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика : монографія. За ред. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 425-450.

121. Радчук Г. К. Психологія аксіогенезу особистості в контексті вищої професійної освіти. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія. За ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Кн. 1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С.319-340.

122. Радчук Г. К., Логвись О. Я. Лідерські якості в цілісній структурі особистості педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія Психологічні науки. 3, 2021, С. 93-100.

123. Радчук Г. К. Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Психологія і особистість. Науковий журнал*. 2015. № 2 (8). Ч. 2. Київ – Полтава. С. 85-98

124. Радчук Г., Адамська З. Особистісна готовність викладачів вищої школи до діалогізації освітнього процесу. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький; Ніжин : Лисенко М. М., 2019. Т. 43, Вип. 1 : Психологія. С.122 - 130.

125. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і*

практика : зб. наук. праць. Київ, ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017, № 1. С. 3-19.

126. Радчук Г. К. Особливості ціннісних орієнтацій сучасних студентів. *World science Multidisciplinary Scientific Edition*. Vol.5, May 2018. № 5(33). Warsaw. P. 16-22.

127. Радчук Г. К., Адамська З. М., Свідерська Г. М., Андрійчук І. П., Олексюк В. Р. Емоційна спрямованість у структурі фасилітативної діяльності майбутніх психологів. *Психологічний часопис* : збірник наукових праць. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 5 № 11 (31). Київ, 2019. С 22-34.

128. Радчук Г. К., Вінничук М. В. Рефлексивність як професійно значуща якість майбутніх педагогів. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)* : матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю (27-28 квітня 2023 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 541-545.

129. Радчук Г. К., Слободянюк О. Л. Розвиток соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 13 Рівне : РДГУ, 2019. С. 129-136.

130. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого : посібник. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.

131. Розвиток лідерства / Л. Бізо, І. Ібрагімова, О. Кікоть, Є. Барань, Т. Федорів; За заг. ред. І. Ібрагімової. К. : Проект «Реформа управління персоналом на державній службі в Україні», 2012. 400 с.

132. Розвиток лідерських якостей : програма тренінгу. Алла Богданівна Мудрик, Христина Юріївна Шишкіна. Луцьк, 2013. 120 с.

133. Розвиток лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти : монографія. За редакцією О. Г. Романовського та О. С. Пономарьова. Харків : ФОП Мезіна В.В., 2017. 292 с.

134. Савелюк Н. М. Психологічне благополуччя майбутніх освітян як суб'єктна складова студентоцентрованого викладання. *Філософія освітнього простору вищої школи (психологічний та психолінгвістичний дискурс)* : колективна монографія. Ред. Н. В. Корчакової. Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2022. С. 6-42.
135. Савицька І. М. До питання формування лідерських якостей майбутніх учителів. URL: http://visnyk.chnpu.edu_dl=3035.6. (дата звернення: 15.11.2020)
136. Сазонова О. Лідерство та керівництво в сучасних умовах управління навчальним закладом. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2007. № 1. С. 187-195.
137. Самовчитель демократії для юної та дорослої особистості : метод. Посібник. Ред. Валентин Рибалка. К. : Талком, 2019. 208 с.
138. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 Х., 2005. 215 с.
139. Сергеева Л. М., Кондратьєва В. П., Хромей М. Я. Лідерство: навч. посібн. За наук. ред. Л. М. Сергеевої. Івано Франківськ : Лілея НВ. 2015. 296 с.
140. Сергєєнкова О. П., Яблонська, Т. М. Розвиток і саморозвиток особистості студента як актуальне завдання сучасної вищої освіти. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія. За ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017, С. 75.
141. Сергєєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів : дис. докт. психол. наук. К. 2007. 511 с.
142. Сергєєнкова О. П., Столярчук, О. А., Коханова, О. П., Пасєка, О. В. Вікова психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 384 с.
143. Сергєєнкова О. П., Ф. М. Подшивайлов. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості сучасного студента. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С Костюка НАПН України, 22. 2016. С. 260-276

144. Скорич Л. П. Суб'єктність в освітньому процесі : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. С. 836-849.
145. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія. Київ : «ЦП «Компринт», 2012. 514 с.
146. Стівен Р. КОВІ 7 звичок надзвичайно ефективних людей. Популярне видання : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля»; Харків; 2012. 237 с.
147. Субашкевич І. Р. Формування ціннісно-сислової сфери студентів педагогічних спеціальностей засобами медіапсихологічних технологій : практич. посіб. Ред. Ірина Романівна Субашкевич. Львів : Растр-7, 2016. 60 с.
148. Татенко В.О. ЛІДЕР XXI / LIDER XXI. Соціально-психологічні студії. К. : Видавничий дім «КОРПОРАЦІЯ», 2004. 182 с.
149. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії*. Заг. ред В. О. Татенка. К. : Либідь, 2006. С. 316-358.
150. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Ред. В.М. Федорчук К. : «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.
151. Федорчук В., Кутішенко В. Соціально-психологічний тренінг формування творчого потенціалу майбутнього вчителя. Використання 204 інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога. Кам'янець Подільський: Абетка НОВА, 2003. С. 78-103.
152. Фелькель Т. Г. Комплекс методик для дослідження лідерського потенціалу в аспірантів вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми організаційної та економічної психології в Україні*. За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К. – Кам'янець -Подільський : Аксіома, 2011. С. 107 -108.
153. Фелькель Т. Г. Роль аспірантури в розвитку лідерських якостей аспірантів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. Київ : А.С.К., 2011. Вип. 34. С. 316-322.

154. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2022. № 38 (2). С. 83-89.
155. Чаїнська М. О. До проблеми психологічних чинників професійного аксіогенезу майбутнього педагога. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 4. Кам'янець -Подільський: Аксіома, 2009 С. 468- 479.
156. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія. За ред. Г. Терещука. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.
157. Чаплак, Я. В., Чуйко, Г. В. Рефлексія як метакогнітивний феномен психології. *Psychological journal*. 2021. Volume 7, Issue 9 (53). С. 35-47.
158. Шпак М. Креативність як складова особистісного розвитку та професійного становлення студентів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2023. Вип. 2 (58). С. 57-62.
159. Шпак М. М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors* : collective monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. P. 342–359.
160. Шпак М. Психодидактичні засоби діалогічної взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти* : монографія. За наук. ред. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 171-198.
161. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки* : зб. наук. праць. За наук. редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55). С. 125-134.

162. Шпак М. Емоційна культура вчителя як чинник гуманізації педагогічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія педагогіка, 2009 (5), С. 49-52.

163. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*, 2011 (1), С. 282-288.

164. Шпак М. М. Емоційний інтелект як чинник розвитку емпатійності вчителя початкової школи. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences*. 2021 Volume 3. С. 144-146.

165. Штайнер К. Емоційна грамотність: інтелект із серцем : посібник з покращення особистих та професійних відносин. Київ : Інтерсервіс, 2016. 303 с.

166. Яблонська Т. М. Чинники саморозвитку студента в ракурсі реформування системи вищої освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць. №2 Ред. В. Д. Будак, І. Т. Кіщак. Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2018. №2(61). С .333-337

167. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. канд. пед. Наук : 13.00.07. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2006. 21 с.

168. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до виховання лідера . К. : Наук. думка, 2010. 143 с.

169. A: Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum.

170. A: Bernerth, J. B., Armenakis, A. A., Field, H. S., Giles, W. F., & Walker, H. J. (2007). Leader-member social exchange (LMSX) : Development and validation of a scale. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 979-1003.

171. A: Dutton, J. E. (2003). *Energize your workplace: How to create and sustain high quality connections at work*. San Francisco : Jossey-Bass.

172. A: Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over

25 years : Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.

173. A: Hollander, E.P. (2008) *Inclusive Leadership : The essential leader-follower relationship*; NY : Taylor & Francis Group.

174. A: Uhlbien, M. (2006). *Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing*. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.

175. A: Yukl, G. (2012). *Leadership in organizations* (8th edition). NY : Prentice Hall.

176. Berezka S., Panasenko E., Zhukova O., Radchuk H., Sobolyeva S., & Raievska Y. (2021). *Neuropsychological Peculiarities of Studying Future Psychologists' Emotional Intelligence*. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(2), P. 38-52.

177. Boyatzis R. E. *Competencies in the 21st Century*. *The Journal of Management Development*. 2008. Vol. 27. P. 5–12

178. Brittel D., Landshejer V. *The wholistic competency profile: A model*. Ottawa : Staffing Policy and Program Development Directorate, Public Service Commission of Canada. 1996.

179. Carmeli A., Mc Kay A., Kaufman J. *Emotional Intelligence and Creativity*. *Journal of Creative Behavior*. 2013. No 48. P. 290–309.

180. Chaikovska, H., Levchyk, I., Adamska, Z. and Yankovych, O. (2023), *Formation of sustainable development competencies in Ukrainian English for specific purposes students*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.

181. Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

182. Day D. V. *Leader Development for Transforming Organizations* / D.V. Day, S.J. Zaccaro, S.M. Halpin. Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 427 p.

183. Day D. *Leadership development: a review in context*. *Leadership Quarterly*. 2001. No 11(4). P. 581-613.

184. Dozier, T. (2007). *Turning good teachers into great teachers*. *Educational Leadership*, 65(1), P. 54-55.

185. Farr Steven Teaching as LEADERSHIP. Teach For America Foreword by Jason Kamras, national teacher of the year, 2005.
186. Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2001). Primal leadership: The hidden driver of leadership. *Harvard Business Review*, December. (To get free access, you have to register with HBR).
187. Greenlee, B. J. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), P. 44-74.
188. Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: Principles and practice*. London, UK: National College for School Leadership. 31 P.
189. Miliiaeva V., Prystai O., Breus Y., Bilyk K., Lunov V. The power of empathy in the work of heads of general secondary education institutions. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*. 2021. № 4(5). P. 1837-1847
190. Northouse P. G. *Leadership: Theory and Practice*/ Peter G. Northouse 7th edition : Western Michigan University, 2016. 520 p
191. Olha Lohvys Psychoeducational program as an effective tool in developing the leadership qualities of the future teacher. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 117, 2023. P. 88-95.
192. P: Boyatzis, R.E. & Yeganeh, B. (2012). Mindfulness. *Leadership Excellence*, 29:3, 4.
193. P: Smith, M., Boyatzis, R.E. & Van Oosten, E. (2012). Coach with Compassion. *Leadership Excellence*, 29:3, 10.
194. Parkin D. *Management and Leadership: матеріали Програми розвитку лідерського потенціалу університетів України за підтримки British Council та Інституту вищої освіти НАПН України, 2-4 березня 2016 р., Київ, Україна* *Perspect Psychol Sci*. 2013 Nov;8(6), P. 591-612.
195. Radchuk H., Adamska Z., Chopyk S., Sviderska H., Oleksiuk V. Psychological analysis of paradigms of development of modern higher education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume I, May 28 th – 29 th, 2021. P. 513-523.

196. Radchuk H., Adamska Z, Oliynyk M. Features of Authenticity Development in Future Psychologists. Features of Authenticity Development in Future Psychologists. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala Journal, published by Lumen Publishing House. Vol. 11, N 3 (2019). P. 213-223.

197. Regulatory Flexibility: An Individual Differences Perspective on Coping and Emotion Regulation George A Bonanno¹, Charles L Burton²

198. Rogers C.R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969. 218 P. 208.

199. Rogers C., Stevens R., Personto Person: the Problem of Being Human: A New Trend in Psychology. Walnut Creek, CA: Real People Press, 1967. 286

200. SemenetsOrlova I., Klochko A., Shkoda T., Marusina O., Tepliuk M. Emotional intelligence as the basis for the development of organizational leadership during the covid period (educational institution case). Studies of Applied Economics. 2021. Vol. 5 (39). P. 175-188.

201. Senge P. M. Creating Schools for the Future, not the Past for All Students Leader to Leader. 2012. P. 44-49.

202. Spillane J., Halverson R., Diamond J. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. Journal of Curriculum Studies. 2004. Vol. 36(1). P. 3-34.

203. Stocks E., Lishner D., Decker S., Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? European Journal of Social Psychology. 2009. Vol. 39. P. 649-665.

204. Teacher Leader Model Standards. (2001). Retrieved January 20, 2015, from www.teacherleaderstandards.org

205. The Joy of Leadership: How Positive Psychology Can Maximize Your Impact (and Make You Happier) in a Challenging World Tal Ben-Shahar, 2017, 240

206. WilliamsD. Real Leadership: Helping People and Organizations Face Their Toughest Challenges. Hardcover, 2005. 312 P.

207. Wilson M. S. *Effective Developmental Leadership: A Study of the Traits and Behaviors of a Leader Who Develops Both People and Organization*: dissertation for the degree of PhD. Louisiana State University, 2004. 111 P.

208. York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-346.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методики для проведення констатувального етапу дослідження

Додаток А.1

Методика визначення рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької

Інструкція до тесту:

Опитувальник складається з 20 тверджень. Вам потрібно прочитати кожне твердження та у аркуші відповідей записати свою відповідь на поставлене запитання (обрати потрібно з таких: вірно; мабуть, вірно; мабуть, невірно; невірно)

Просимо Вас щиро висловити свою думку.

Тестовий матеріал:

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає його інтересам і схильностям.
2. Якби мені представилася можливість почати вчитися заново, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримую.
3. Вимушено вчуся на даному факультеті через певні обставини, а не із бажання отримати дану професію.
4. Моє бажання отримати дану професію і працювати за нею є достатньо стійким і обґрунтованим.
5. Вчуся перш за все для того, щоб здобути вищу освіту, моя майбутня професія мені малоцікава.
6. Бачу мало доброго для себе в моїй майбутній професії.
7. Мої захоплення і заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.
8. В світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.
9. За власною ініціативою читаю додаткову літературу стосовно моєї майбутньої професії.
10. Після закінчення навчання буду далі удосконалюватися і підвищувати кваліфікацію у обраній галузі, щоб працювати ефективніше.
11. Моя професія та робота за нею навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення.
12. Постараюся зробити все необхідне, щоб не працювати за обраною професією.
13. Навіть якщо це буде важко, по закінченню навчання бажаю знайти роботу (і працювати) за професією.
14. На даний час працюю (або бажаю знайти роботу) за обраним фахом.

15. У мене немає бажання працювати за обраним фахом.
16. При нагоді прагну ближче познайомитися з роботою фахівців у галузі обраної професії.
17. Якщо я і працюватиму за отриманою професією, то недовго.
18. Робота за фахом дозволить мені в майбутньому повною мірою виявляти себе, свої здібності.
19. Після закінчення навчання бажаю отримати другу професію і працюватиму за нею.
20. У житті людини не все залежить від неї та доводиться інколи миритися з обставинами.

Додаток А.2

Методика для визначення рівня самоактуалізації особистості САМОАЛ А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної

Текст опитувальника

1. а) Прийде час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз.
б) Я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.
2. а) Я дуже захоплений своїм хобі.
б) Не можу сказати, що мені подобається моє хобі і те, чим я займаюся.
3. а) Якщо незнайома людина надасть мені послугу, я відчуваю себе йому зобов'язаним.
б) Беручи послугу незнайомої людини, я не відчуваю себе зобов'язаним йому.
4. а) Мені буває важко розібратися у своїх почуттях.
б) Я завжди можу розібратися у власних почуттях.
5. а) Я часто замислююся над тим, чи правильно я поведився у тій чи іншій ситуації.
б) Я рідко замислююся над тим, наскільки правильно моя поведінка.
6. а) Я внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
б) Я рідко соромлюсь, коли мені говорять компліменти.
7. а) Здатність до творчості - природна властивість людини.
б) Далеко не всі люди обдаровані здатністю до творчості.
8. а) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинами літератури і мистецтва.
б) Я докладаю сили, намагаючись стежити за новинами літератури і мистецтва.
9. а) Я часто приймаю ризиковані рішення.
б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
10. а) Іноді я можу дати співрозмовникові зрозуміти, що він здається мені дурним і нецікавим.
б) Я вважаю неприпустимим дати зрозуміти людині, що він мені здається дурним і нецікавим.
11. а) Я люблю залишати приємне "на потім".

- б) Я не залишаю приємне "на потім".
12. а) Я вважаю нечемним переривати розмову, якщо він цікавий тільки моєму співрозмовнику.
- б) Я можу швидко і невимушено перервати розмову, цікавий тільки одній стороні.
13. а) Я прагну до досягнення внутрішнього спокою.
- б) Стан внутрішнього спокою, швидше за все, недосяжно.
14. а) Не можу сказати, що я собі подобаюся.
- б) Я собі подобаюся.
15. а) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.
- б) Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
16. а) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.
- б) Цікаве, творча справа, саме по собі нагорода.
17. а) Досить часто мені нудно.
- б) Мені ніколи не буває нудно.
18. а) Я не стану відступати від своїх принципів навіть заради добрих справ.
- б) Я б волів відступити від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.
19. а) Іноді мені важко бути щирим.
- б) Мені завжди вдається бути щирим.
20. а) Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся і оточуючим.
- б) Навіть коли я собі подобаюся, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
21. а) Я довіряю своїм раптово виникли бажанням.
- б) Свої раптові бажання я завжди намагаюся обдумати.
22. а) Я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
- б) Я не дуже засмучуюсь, якщо мені цього не вдається.
23. а) Егоїзм - природна властивість будь-якої людини.
- б) Більшості людей егоїзм не властивий.
24. а) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на невизначений час.
- б) Я буду шукати відповідь на цікаве для мене питання, не рахуючись з часом.
25. а) Я люблю перечитувати сподобалися мені книжки.
- б) Краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаної.
26. а) Я намагаюся чинити так, як чекають оточуючі.
- б) Я не схильний замислюватися про те, чого чекають від мене оточують.
27. а) Минуле, сьогодні і майбутнє представляються мені єдиним цілим.
- б) Думаю, моє справжнє не дуже-то пов'язано з минулим або майбутнім.
28. а) Велика частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.
- б) Лише деякі з моїх занять по-справжньому мене радують.
29. а) Прагнучи розібратися в характері і почуттях оточуючих, люди часто бувають безпардонно.
- б) Прагнення розібратися в оточуючих людях цілком природно і виправдовує деяку безпардонність.
30. а) Я добре знаю, які почуття я здатний відчувати, а які ні.
- б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатний відчувати.
31. а) Я відчуваю докори сумління, якщо серджуся на тих, кого люблю.

- б) Я не відчуваю докорів сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
- 32 .а) Людина повинна спокійно ставитися до того, що він може почути про себе від інших.
- б) Цілком природно образитися, почувши неприємне думку про себе.
33. а) Зусилля, витрачені на пізнання чогось нового, варті того, оскільки приносять користь.
- б) Зусилля, витрачені на пізнання чогось нового, варті того, оскільки приносять задоволення.
34. а) У складних ситуаціях треба діяти випробуваними способами - це гарантує успіх.
- б) У складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
35. а) Люди рідко дратують мене.
- б) Люди часто мене дратують.
- 36 . а) Якщо б була можливість повернути минуле, я б там багато чого змінив.
- б) Я задоволений своїм минулим і не хочу 'в ньому нічого змінювати.
37. а) Головне в житті - приносити користь і подобатися людям.
- б) Головне в житті - робити добро і служити правді.
38. а) Іноді я боюся видатися занадто чутливим.
- б) Я ніколи не боюся здатися занадто чутливим.
- 39 .а) Я вважаю, що виразити свої почуття зазвичай важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.
- б) Не варто необдуманно виражати свої почуття, не дізнавшись ситуації.
- 40 .а) Я вірю в себе, коли відчуваю, що здатний впоратися з завданнями, які стоять переді мною.
- б) Я вірю в себе навіть тоді, коли нездатний впоратися зі своїми проблемами.
41. а) Здійснюючи вчинки, люди керуються взаємною вигодою.
- б) За своєю природою люди схильні піклуватися лише про власну вигоду.
42. а) Мене цікавлять всі новинки в сфері моїх інтересів і захоплень.
- б) Я скептично ставлюся до більшості нововведень у своїй області інтересів і захоплень.
43. а) Я думаю, що творчість має приносити користь людям.
- б) Я вважаю, що творчість має приносити людині задоволення.
- 44 .а) У мене завжди є своя власна точка зору щодо важливих питань.
- б) Формуючи свою точку зору, я схильний прислухатися до думок шанованих і авторитетних людей.
45. а) Сексуальні стосунки без кохання не є цінністю.
- б) Навіть без любові сексуальні відносини - дуже значуща цінність.
46. а) Я відчуваю себе відповідальним за настрій співрозмовника.
- б) Я не відчуваю себе відповідальним за це.
47. а) Я легко мирюся зі своїми слабкостями.
- б) Змиритися зі своїми слабкостями мені нелегко.
48. а) Успіх в спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншій.
- б) Успіх в спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої достоїнства і приховати недоліки.

49. а) Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досяг.
б) Моя самоповага не залежить від моїх досягнень.
50. а) Більшість людей звикли діяти "по лінії найменшого опору".
б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.
51. а) Вузька спеціалізація необхідна для справжнього вченого.
б) Поглиблення в вузьку спеціалізацію робить людину обмеженим у знаннях.
52. а) Дуже важливо, чи є у людини в житті радість пізнання і творчості.
б) У житті дуже важливо приносити користь людям.
53. а) Мені подобається брати участь в палких суперечках.
б) Я не люблю сперечатися.
54. а) Я цікавлюся передбаченнями, гороскопами, астрологічними прогнозами.
б) Подібні речі мене не цікавлять.
55. а) Людина повинна трудитися заради задоволення своїх потреб і блага своєї родини.
б) Людина повинна трудитися, щоб реалізувати свої здібності і бажання.
56. а) У вирішенні особистих проблем я керуюся загальноприйнятими уявленнями.
б) Свої проблеми я вирішую так, як вважаю за потрібне.
57. а) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати почуття.
б) Головне призначення волі - підхльостувати зусилля і збільшувати енергію людини.
58. а) Я не соромлюся своїх слабкостей перед друзями.
б) Мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.
59. а) Людині властиво прагнути до нового.
б) Люди прагнуть до нового лише за необхідності.
60. а) Я думаю, що невірно вираз "вік живи - вік учись".
б) Вираз "вік живи - вік учись" я вважаю правильним.
61. а) Я думаю, що сенс життя полягає у творчості.
б) Навряд чи у творчості можна знайти сенс життя.
62. а) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатичний.
б) Я не зазнаю труднощів, знайомлячись з людьми.
63. а) Мене засмучує, що значна частина життя проходить даремно.
б) Не можу сказати, що якась частина мого життя проходить даремно.
64. а) Талановитій людині непросто нехтувати своїм обов'язком.
б) Талант і здатності значать більше, ніж борг.
65. а) Мені добре вдається "використовувати" людей в своїх цілях.
б) Я вважаю, що "використовувати" людей непристойно.
66. а) Я намагаюся уникати неприємностей.
б) Я роблю те, що вважаю за потрібне, не рахуючись з можливими неприємностями.
67. а) У більшості ситуацій я не можу дозволити собі дуріти.
б) Існує безліч ситуацій, де я можу дозволити собі дуріти.
68. а) Критика на мою адресу знижує мою самооцінку.
б) Критика практично не впливає на мою самооцінку.
69. а) Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що їх обдурили.

- б) Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.
- 70 .а) Вибираючи для себе роботу, людина повинна враховувати її суспільну корисність.
- б) Людина повинна займатися перш за все тим, що йому цікаво.
- 71 .а) Я думаю, що для творчості необхідні знання в конкретній області.
- б) Я думаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові.
72. а) Мабуть, я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
- б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
73. а) Я думаю, що люди повинні аналізувати себе і своє життя.
- б) Я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.
- 74.а) Я намагаюся знайти пояснення навіть для тих своїх вчинків, які здійснию просто тому, що мені цього хочеться.
- б) Я не шукаю пояснень для своїх дій і вчинків.
75. а) Я впевнений, що будь-хто може прожити своє життя так, як йому хочеться.
- б) Я думаю, що у людини мало шансів прожити своє життя, як хотілося б.
76. а) Про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добрий він чи злий.
- б) Зазвичай оцінити людину дуже легко.
77. а) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.
- б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.
78. а) Зазвичай мені легко переконати співрозмовника у своїй правоті.
- б) У суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконати його.
79. а) Якщо я роблю щось виключно для себе, мені буває ніяково.
- б) Я не відчуваю незручності в такій ситуації.
80. а) Я вважаю себе творцем свого майбутнього.
- б) Навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє.
- 81 .а) Вираз "добро повинно бути з кулаками" я вважаю правильним.
- б) Навряд чи вірно вираз "добро повинно бути з кулаками".
82. а) По-моєму, недоліки людей набагато помітніше, ніж їх гідності.
- б) Переваги людини побачити набагато легше, ніж його недоліки.
83. а) Іноді я боюся бути самим собою.
- б) Я ніколи не боюся бути самим собою.
84. а) Я намагаюся не згадувати про своїх колишніх неприємності.
- б) Час від часу я схильний повертатися до спогадів про минулі невдачі.
85. а) Я вважаю, що метою життя має бути щось значне.
- б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно повинно бути щось значне.
86. а) Люди прагнуть до того, щоб розуміти і довіряти один одному.
- б) Замикаючись в колі власних інтересів, люди не розуміють навколишніх.
87. а) Я намагаюся не бути "білою вороною".
- б) Я дозволяю собі бути "білою вороною".
- 88 .а) У довірчій бесіді люди зазвичай щирі.
- б) Навіть в довірчій бесіді людині важко бути щирим.
89. а) Буває, що я соромлюсь проявляти своїх почуття.
- б) Я ніколи цього не соромлюся.
- 90 .а) Я можу робити щось для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

- б) Я вправі очікувати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.
91. а) Я проявляю своє гарне ставлення до людини незалежно від того, взаємно воно.
- б) Я рідко проявляю своє розташування до людей, не будучи впевненим, що воно взаємно.
- 92 . а) Я думаю, що в спілкуванні потрібно відкрито виявляти своє невдоволення іншими.
- б) Мені здається, що в спілкуванні люди повинні приховувати взаємне невдоволення.
93. а) Я мирюся з протиріччями у самому собі.
- б) Внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.
94. а) Я прагну відкрито виражати свої почуття.
- б) Думаю, що у відкритому вираженні почуттів завжди є елемент нестриманості.
95. а) Я впевнений в собі.
- б) Не можу сказати, що я впевнений у собі.
96. а) Досягнення щастя не може бути головною метою людських відносин.
- б) Досягнення щастя - головна мета людських відносин.
- 97.а) Мене люблять, тому що я цього заслуговую.
- б) Мене люблять, тому що я сам здатний любити.
98. а) Нещасливе кохання здатна зробити життя нестерпним.
- б) Життя без любові гірше, ніж нещасна любов.
99. а) Якщо розмова не вдалася, я пробую побудувати її по-іншому.
- б) Зазвичай в тому, що розмова не склалася, винна неухважність співрозмовника.
- 100.а) Я намагаюся складати для людей хороше враження.
- б) Люди бачать мене таким, який я насправді.

Додаток А.3

Опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк

Друзе! Просимо Вас нижчевказані судження оцінити за запропонованою шкалою. Дякуємо за участь у дослідженні!

№ п/п	Судження	Зовсім не згодна (не згоден) (- -)	Не згодна (не згоден) (-)	Важко відповісти (0)	Згодна (згоден) (+)	Цілком згодна (згоден) (++)
		3	4	5	6	7
1	Головними результатами діяльності вчителя повинні бути показники навчання учнів, зміст та об'єм їх знань, вмінь, навичок					

2	У педагогічному процесі вчитель перш за все має дбати про збереження своєї працездатності, вибудовуючи систему власних психологічних захистів					
3	У будь-якій ситуації вчитель повинен захищати авторитет колег-учителів, „честь мундиру”					
4	У роботі з учнями треба прагнути до максимального розвитку їх здібностей					
5	Вчитель перш за все повинен мати за мету формування майбутнього образу дитини, виходячи з неї самої та з її участю					
6	Головним обов'язком учителя є формування в учнів наукової картини світу, розвиток їх здатності постійно та цілеспрямовано поповнювати запас своїх знань					
7	Роль вчителя дає можливість особистісно самостверджуватись					
8	Процес та результати педагогічної діяльності повинні відповідати соціальному замовленню					
9	Організуючи педагогічний процес, вчитель перш за все повинен виходити з інтересів учнів					
10	Вчитель повинен прагнути до спільного з учнями особистісного розвитку та мати можливість задовольняти базові потреби не тільки своїх учнів, але й власні					
11	Основна форма спілкування вчителя з учнями – це ділове спілкування, навчально – інформаційний обмін					
12	Розбіжність цілей та зіткнення волі вчителя та учня неминучі; учень обов'язково буде здійснювати опір вчителю, тому його необхідно примусити вчитися суворими вимогами					
13	У роботі вчителя важлива не стільки його індивідуальність, скільки відповідність уявленням оточуючих про те, яким повинен бути вчитель					
14	Кожний учень має суб'єктний досвід, індивідуальну готовність та особистісну значущість навчання, на які й треба спиратися вчителю					

15	Вчитель має дозувати ступінь своєї активності, розподіляти увагу між усіма учнями					
16	Вчитель перш за все повинен бути спеціалістом - предметником					
17	Вчитель – це зразок для наслідування, безумовного його копіювання учнями					
18	Вчитель – це той, хто запобігає та злагоджує міжособові конфлікти					
19	Вчитель перш за все покликаний допомогти дитині усвідомити власний потенціал, зрозуміти саму себе, визначити цілі саморозвитку					
20	Вчитель повинен бути з дітьми самим собою, щирим у прояві власних почуттів, думок					
21	Головна якість учня – наявність інтересу до навчальної дисципліни					
22	У дитини не повинно бути таємниць від вчителя					
23	Педагогічні погляди вчителів школи повинні співпадати в усьому, що є запорукою добрих стосунків з колегами					
24	Любити та поважати треба сьогоденного учня, навіть коли він нічим цього не заслугував та дає підстави для негативного ставлення до нього					
25	Всі учасники педагогічного процесу, знаходячись у партнерських стосунках, однаково відповідають за його результати					
26	Якість роботи вчителя перш за все визначається навченістю дітей					
27	Робота вчителя повинна оцінюватись відповідно тому, як йому вдається передати учням свої переконання, ідеали					
28	Головний критерій розвитку особистості – пристосування до соціального середовища, навички соціальної поведінки, рольова відповідність					
29	До цінних якостей учня відносяться здатність до саморозвитку, готовність до самостійного вибору та відповідальності за нього					
30	Основний показник ефективності освіти – це актуалізація та					

формування власне людського у дітей						
-------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Додаток А.4.

Методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла

Інструкція:

В тесті вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти вашого життя.

Повністю не згоден (-3 бали)

В основному не згоден (-2 бали)

Частково не згоден (-1 бал)

Частково згоден (+1 бал)

В основному згоден (+2 бала)

Повністю згоден (+3 бала)

Висловлювання

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я слідкую за тим, як я себе почуваю.
8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.
9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чуйна до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу заставити себе знову і знову встати перед лицем перешкод
14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрій, спонування і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки “хорошої форми”
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не ви- явлені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний покращити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.

Додаток А. 5

Методика діагностики комунікативних та організаторських здібностей КОС В. Синявського і Б. Федоришина

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне Вам кимось з Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за будь-якими іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старший за Вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Ви вмикаєте в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б ви-конати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?

14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли у відповідних вії з Вашою думкою?
15. Чи важко Ви освоюється в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Вас дратують оточуючі люди і чи хочеться Вам побути одному?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь у незнайомій для Вас обстановки?
21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви почуття утруднення, незручності або утруднення, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви стомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви почуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете до доведення своєї праоти?
29. Чи думаєте Ви, що Вам не доставляє особливих зусиль внести пожвавлення в малознайомих Вам компанію?
30. Чи берете Ви участь у громадській роботі в школі?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що Ви прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийнято Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?
34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх друзів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви стривожились? Відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

**Методика діагностики лідерських здібностей Є. Жарикова,
Є. Крушельницького**

Інструкція до тесту

Вам пропонується 50 висловлювань, на які потрібно такти відповідь «так» чи «ні». Середнього значення у відповідях не передбачено. Довго не замислюйтесь над висловлюваннями. Якщо сумніваєтеся, все-таки зробіть позначку на «» або «-» («а» або «б») на користь того альтернативної відповіді, до якого ви найбільше схильняєтесь.

Тестовий матеріал

1. Чи часто ви буваєте в центрі уваги оточуючих?
 1. так;
 2. ні.
2. Чи вважаєте ви, що багато хто з навколишніх вас людей займають більш високе положення по службі, що ви?
 1. так;
 2. ні.
3. Перебуваючи на зборах людей, рівних вам за службовим положенням, відчуваєте ви бажання не висловлювати свої думки, навіть коли це необхідно?
 1. так;
 2. ні.
4. Коли ви були дитиною, подобалося вам бути лідером серед однолітків?
 1. так;
 2. ні.
5. Чи відчуваєте ви задоволення, коли вам вдається переконати когось в чому-небудь?
 1. так;
 2. ні.
6. Трапляється чи, що вас називають нерішучою людиною?
 1. так;
 2. ні.
7. Чи згодні ви з твердженням: «Усе саме корисне в світі є результат діяльності невеликого числа видатних людей»?
 1. так;
 2. ні.
8. Чи відчуваєте ви нагальну необхідність у пораднику, який міг би направити вашу професійну активність?
 1. так;
 2. ні.

9. Втрачали ви іноді холонокровність у розмові з людьми?
1. так;
 2. ні.
10. Доставляє вам задоволення бачити, що навколишні побоюються вас?
1. так;
 2. ні.
11. Намагаєтесь ви «позичати» за столом (на зборах, в компанії і т. п.) таке місце, яке дозволяло б вам бути в центрі уваги і контролювати ситуацію?
1. так;
 2. ні.
12. Чи вважаєте ви, що робите на людей значне (імпазантне) враження?
1. так;
 2. ні.
13. Чи вважаєте ви себе мрійником?
1. так;
 2. ні.
14. Губитесь ви, якщо люди, що оточують вас, висловлюють незгоду з вами?
1. так;
 2. ні.
15. Чи траплялося вам за особистою ініціативою займатися організацією трудових, спортивних та інших команд і колективів?
- а) так;
 - б) ні.
16. Якщо те, що ви намітили, не дало очікуваних результатів, то ви:
- а) будете раді, якщо відповідальність за цю справу покладуть на кого-небудь іншого;
 - б) візьмете на себе відповідальність і самі доведете справу до кінця.
17. Яка з двох думок вам ближче?
- а) справжній керівник повинен сам робити ту справу, якою він керує, і особисто брати участь у ній;
 - б) справжній керівник повинен тільки вміти керувати іншими і не обов'язково робити справу сам.
18. З ким ви вважаєте за краще працювати?
- а) з покірними людьми;
 - б) з незалежними і самостійними людьми.
19. Намагаєтесь ви уникати гострих дискусій?
- а) так;
 - б) ні.
20. Коли ви були дитиною, чи часто ви стикалися з владністю вашого батька?
- а) так;
 - б) ні.

21. Чи вмієте ви в дискусії на професійну тему залучити на свій бік тих, хто раніше був з вами не згоден?
- а) так;
 - б) ні.
22. Уявіть собі таку сцену: під час прогулянки з друзями по лісі ви втратили дорогу. Наближається вечір і потрібно приймати рішення. Як ви зробите?
- а) надасте ухвалення рішення найбільш компетентному з вас;
 - б) просто не будете нічого робити, розраховуючи на інших.
23. Є таке прислів'я: «Краще бути першим на селі, ніж останнім у місті». Чи справедлива вона?
- а) так;
 - б) ні.
24. Чи вважаєте ви себе людиною, яка має вплив на інших?
- а) так;
 - б) ні.
25. Чи може невдача у прояві ініціативи змусити вас більше ніколи цього не робити?
- а) так;
 - б) ні.
26. Хто, на ваш погляд, справжній лідер?
- а) найбільш компетентна людина;
 - б) той, у кого самий сильний характер.
27. Чи завжди ви намагаєтеся зрозуміти і належно оцінити людей?
- а) так;
 - б) ні.
28. Поважаєте ви дисципліну?
- а) так;
 - б) ні.
29. Який з наступних двох керівників для вас краще?
- а) той, який все вирішує сам;
 - б) той, який завжди радиться і прислухається до думок інших.
30. Який з наступних стилів керівництва, на вашу думку, найкращий для роботи установи того типу, в якому ви працюєте?
- а) колегіальний;
 - б) авторитарний.
31. Чи часто у вас створюється враження, що інші зловживають вами?
- а) так;
 - б) ні.
32. Який з наступних портретів більше нагадує вас?
- а) людина з гучним голосом, виразними жестами, за словом в кишеню не полізе;
 - б) людина зі спокійним, тихим голосом, стриманий, замислений.

33. Як ви поведетеся на зборах і нараді, якщо вважаєте свою думку єдино правильною, але інші з вами не згодні?

- а) промовчите;
- б) будете відстоювати свою думку.

34. Підкоряєте ви свої інтереси і поведінку інших людей справи, якою займаєтеся?

- а) так;
- б) ні.

35. Чи виникає у вас відчуття тривоги, якщо на вас покладено відповідальність за яку-небудь важливу справу?

- а) так;
- б) ні.

36. Що б ви хотіли?

- а) працювати під керівництвом хорошої людини;
- б) працювати самостійно, без керівників.

37. Як ви ставитеся до твердження: «Для того щоб сімейне життя було гарним, необхідно, щоб рішення в сім'ї брав один з подружжя?»

- а) згоден;
- б) не згоден.

38. Чи траплялося вам купувати що-небудь під впливом думки інших людей, а не виходячи з власної потреби?

- а) так;
- б) ні.

39. Чи вважаєте ви свої організаторські здібності хорошими?

- а) так;
- б) ні.

40. Як ви ведете себе, зіткнувшись з труднощами?

- а) опускаєте руки;
- б) з'являється сильне бажання їх подолати.

41. Чи дорікаєте ви людям, якщо вони цього заслуговують?

- а) так;
- б) ні.

42. Чи вважаєте ви, що ваша нервова система здатна витримати життєві навантаження?

- а) так;
- б) ні.

43. Як ви зробите, якщо вам запропонують реорганізувати ваше установа чи організацію?

- а) введу потрібні зміни негайно;
- б) не буду поспішати і спочатку все ретельно обдумаю.

44. Зумієте ви перервати занадто балакучого співрозмовника, якщо це необхідно?

- а) так;

б) ні.

45. Чи згодні ви з твердженням: «Для того щоб бути щасливим, треба жити непомітно»?

а) так;

б) ні.

46. Чи вважаєте ви, що кожна людина повинна зробити щось видатне?

а) так;

б) ні.

47. Ким би ви хотіли стати?

а) художником, поетом, композитором, вченим;

б) видатним керівником, політичним діячем.

48. Яку музику вам приємніше слухати?

а) могутню та урочисту;

б) тиху й ліричну.

49. Чи відчуваєте ви хвилювання, очікуючи зустрічі з важливими і відомими людьми?

а) так;

б) ні.

50. Чи часто ви зустрічали людей з більш сильною волею, ніж ваша?

а) так;

б) ні.

Додаток А.7

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей:

«Правильно»,

«Мабуть, вірно»,

«Мабуть, невірно»,

«Неправильно»

та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей.

Не пропускайте жодного висловлювання.

Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

Твердження

1 Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.

2 Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик

- 3 Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
- 4 Дотримуюся девізу: «Пораду послухай – але зроби по своєму».
- 5 Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
- 6 Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
- 7 Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
- 8 Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
- 9 Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
- 10 Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
- 11 Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
- 12 Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
- 13 Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
- 14 Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
- 15 Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
- 16 У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
- 17 Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
- 18 Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
- 19 Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
- 20 Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
- 21 Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
- 22 Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
- 23 У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
- 24 При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
- 25 Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
- 26 Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
- 27 Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
- 28 Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
- 29 Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
- 30 У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
- 31 Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
- 32 Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
- 33 Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
- 34 Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.

35 Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.

36 В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.

37 Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.

38 Рідко відступаю від розпочатої справи.

39 Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.

40 Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.

41 Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.

42 Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.

43 Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.

44 Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.

45 Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.

46 Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все посвоєму.

Додаток А.8

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера (в адаптації О. Ксенофонтової)

Інструкція досліджуваному: «Вам пропонується ряд висловлювань, які стосуються різноманітних сторін життя і ставлення до них. Поставте навпроти кожного твердження «так» (+) або «ні» (-). Будьте, будь ласка, уважними і щирими. Бажаємо успіху!».

Текст методики

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається із за того, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба - справа випадку, якщо вже судилося захворіти, то вже нічого не вдієш.
4. Люди стають самотніми через те, то самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння чи невезіння.
6. Марно докладати зусилля для того, щоб завойовувати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини, батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки самого подружжя.

8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Мої оцінки в школі, в інституті часто залежать від випадкових обставин (наприклад, настрою викладача) більше, ніж від моїх власних зусиль.
10. Коли я будую плани, то, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.
11. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
12. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися, налагодити сімейне життя все одно не зможуть.
13. Те хороше, що я роблю, переважно гідно оцінюється іншими.
14. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.
15. Я не намагаюся планувати своє життя далеко наперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
16. У конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
17. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
18. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначити, що і як робити.
19. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
20. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху у своїх справах.
21. В кінці кінців, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
22. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в обставинах, що склалися.
23. Якщо я дуже захочу, то зможу прихилити до себе майже кожного.
24. На підростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля батьків щодо її виховання часто виявляються марними.
25. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.
26. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.
27. Людина, яка не змогла добитися успіху у своїй роботі, швидше за все, не виявила достатньо зусиль.
28. Частіше за все я можу добитися від оточуючих того, що хочу.
29. В неприємностях і невдачах, що були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.
30. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за ним стежити і правильно одягати.
31. У складний обставин я вважаю за краще почекати, поки проблеми не вирішаться самі собою.
32. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від успіху чи везіння.
33. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.
34. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.
35. Я завжди вважаю за краще приймати рішення і діяти самостійно, ніж сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.
36. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі

її старання.

37. У житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при дуже сильному бажанні.

38. Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому лише себе.

39. Багато моїх успіхів стали можливими тільки завдяки допомозі інших людей.

40. Більшість моїх невдач сталися від невміння, незнання чи ліні.

Додаток А. 9

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова

Призначення методики: методика призначена для вимірювання рівня рефлексивності. Інструкція: «Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1 – абсолютно невірно;

2 – невірно;

3 – скоріше невірно;

4 – не знаю;

5 – скоріше вірно;

6 – вірно;

7 – абсолютно вірно.

Не задумуйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може».

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план.

12. Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, бб якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Додаток А.10

Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти В. Андрєєва

МЕТА: Визначення рівня здібностей до саморозвитку та самоосвіти.
Оберіть твердження, яке найбільше Вам підходить.

1. За що Вас цінують Ваші друзі?
 - а) За те, що Ви відданий і вірний друг.
 - б) Сильний і готовий у важку хвилину постояти за друзів.
 - в) Ерудований, цікавий співрозмовник.
2. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?
 - а) Цілеспрямований.
 - б) Працьовитий.
 - в) Чуйний.
3. Як Ви ставитеся до ідеї ведення особистого щоденника, до планування своєї роботи на рік, місяць, найближчий тиждень, день?

- a) Думаю , що найчастіше це марна трата часу.
 b) Я намагався це робити , але не регулярно.
 c) Позитивно , так як я давно це роблю .
4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися , краще вчитися ?
 a) Немає достатньо часу.
 b) Немає підходящої літератури та умов ,
 c) Не завжди вистачає сили волі та наполегливості.
5. Які типові причини Ваших помилок і промахів ?
 a) Неуважний.
 b) Переоцінюю свої здібності.
 c) Точно не знаю.
6. На основі порівняльної самооцінки виберіть , яка характеристика Вам найбільше підходить ?
 a) Наполегливий .
 b) Посидючий .
 c) Доброзичливий .
7. На основі порівняльної самооцінки виберіть , яка характеристика Вам найбільше підходить ?
 a) Рішучий .
 b) Допитливий .
 c) Справедливий .
8. На основі порівняльної самооцінки виберіть , яка характеристика Вам найбільше підходить ?
 a) Генератор ідей.
 b) Критик
 c) Організатор
9. На основі порівняльної самооцінки виберіть , які якості у Вас розвинені більшою мірою ?
 a) Сила волі .
 b) Пам'ять .
 c) Обов'язковість .
10. Що найчастіше Ви робите , коли у Вас з'являється вільний час?
 a) Займаюся улюбленою справою , у мене є хобі.
 b) Читаю художню літературу.
 c) Проводжу час з друзями , або в колі сім'ї.
11. Що з нижче наведених сфер для Вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?
 a) Наукова фантастика.
 b) Релігія
 c) Психологія .
12. Ким би Ви могли себе максимумно реалізувати?
 a) Спортсменом.
 b) Ученим.
 c) Художником .

13. Яким найчастіше вважають або вважали Вас вчителя ?
- a) Працьовитим .
 - b) Кмітливим .
 - c) Дисциплінованим .
14. Який з трьох принципів Вам найближче і якого Ви дотримуетесь найчастіше?
- a) Живи і насолоджуйся життям.
 - b) Жити , щоб більше знати і вміти.
 - c) Життя прожити - не поле перейти .
15. Хто ближче всього до Вашого ідеалу?
- a) Людина здоровий, сильний духом.
 - b) Людина , багато знає і вміє .
 - c) Людина незалежна і впевнений у собі .
16. Чи вдасться Вам у житті домогтися того , про що Ви мрієте?
- a) Думаю , що так.
 - b) Швидше за все так.
 - c) Як пощастить.
17. Які фільми Вам більше всього подобаються ?
- a) Пригодницькі та романтичні .
 - b) Комедійно -розважальні .
 - c) Філософські .
18. Уявіть собі , що Ви заробили мільйон. Куди б Ви віддали перевагу його витратити ?
- a) Подорожував б і подивився світ .
 - b) Поїхав би вчитися за кордон або вклав би гроші в улюблену справу .
 - c) Купив би котедж з басейном , меблі , шикарну машину і жив би в своє задоволення.

Додаток Б

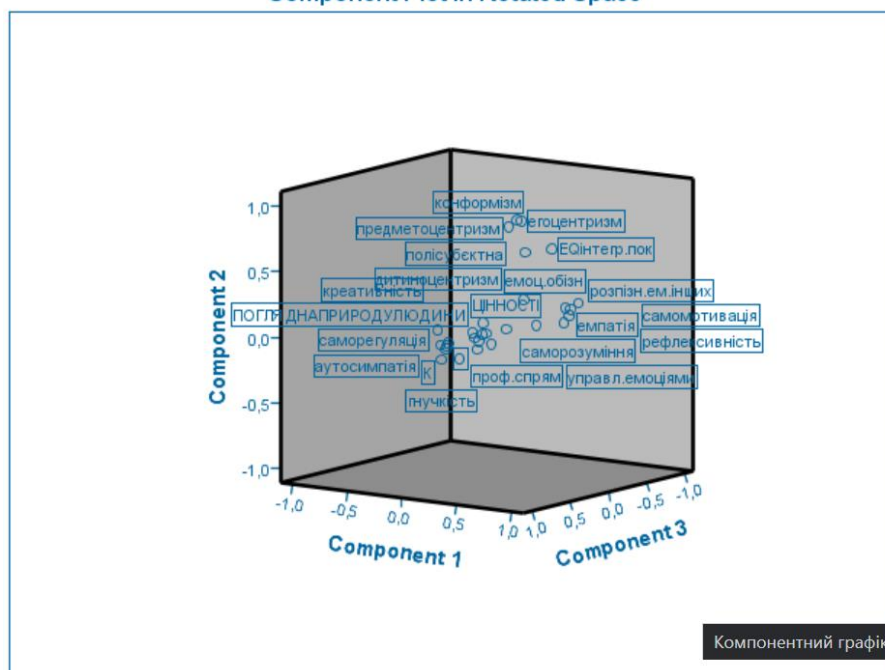
Результати факторного аналізу

Пояснення загальної дисперсії

компонент	Вилучення сум квадратів навантажень			Суми обертання квадратів навантажень		
	Всього	% дисперсії	Кумулятивний %	Всього	% дисперсії	Кумулятивний %
1	7,831	29 003	29 003	4,787	17,731	17,731
2	3,942	14 600	43,603	3,549	13,145	30 877
3	1665	6,168	49,772	3,241	12 003	42 880
4	1,595	5,906	55,678	2,379	8,810	51 690
5	1,368	5,066	60 744	1,794	6,645	58,334
6	1,155	4,277	65 021	1,527	5,655	63 989
7	1,094	4,051	69 072	1,209	4,476	68 466
8	1,014	3,754	72,827	1,177	4,361	72,827

Метод вилучення: аналіз головних компонентів.

Component Plot in Rotated Space



Додаток В

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
(ТНПУ)**

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(TNP)**

2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax:+38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від «30» 08 2023 р. № 457/33-03 На № _____ від « _____ » 20__ р.

ДОВІДКА

**про апробацію та впровадження результатів наукового дослідження
Логвись Ольги Ярославівни з теми «Психологічні чинники розвитку лідерських
якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки», представленого
на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальністю
053 – психологія**

Логвись Ольга Ярославівна представила теоретичні та емпіричні результати дисертаційного дослідження «Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки» на засіданні кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У доповіді розкрито наукову новизну та актуальність дослідження, висвітлено особливості розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Представлено структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу розвитку лідерських якостей майбутнього педагога, у якій обґрунтовано психологічні чинники їх розвитку. На основі отриманих результатів розроблена та апробована програма розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів засобами освітнього діалогу. Розвивальна програма «Нові грані лідерства» реалізована у формі освітнього діалогу як інноваційної, гуманітарної технології освіти.

Логвись О. Я. вдалося вдалося обґрунтувати ефективність розробленої та апробованої програми розвитку лідерських якостей у формі освітнього діалогу. Тема дисертації пов'язана з дослідженням у рамках колективної науково-дослідної теми кафедри психології розвитку та консультування «Психолого-педагогічні засади становлення освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології» (номер державної реєстрації теми: 0118U003130). Дослідження проводилися у рамках наукової школи професора Радчук Г.К. – «Становлення особистості в контексті вищої професійної освіти».

Результати впровадження заслухані та схвалені на засіданні кафедри психології розвитку та консультування (протокол №10 від 31 травня 2023 року).

Завідувач кафедри
психології розвитку та консультування

Галина РАДЧУК

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва

Ірина ЗАДОРОЖНА



УКРАЇНА
Тернопільська обласна рада
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
Вул. Лїцейна, 1, м. Кременець,
Тернопільська обл., 47003
тел/факс: (035-46) 2-19-91
ел. пошта: kogpa_docs@ukr.net



UKRAINE
Ternopil Regional Council
Kremenets Taras Shevchenko Regional
Academy of Humanities and Pedagogy
1, Litsaina St, Kremenets,
Ternopil Region, 47003
phone fax: (035-46) 2-19-91
e-mail: kogpa_docs@ukr.net

№ 05-16/135

« 21 » 06 2023 р.

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів наукового дослідження
 Логвись Ольги Ярославівни з теми «Психологічні чинники розвитку лідерських
 якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки»,
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі
 спеціальністю 053 – психологія

Результати наукового дослідження Логвись Ольги Ярославівни з теми
 «Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі
 професійної підготовки» впроваджено та використовуються у освітньому процесі
 Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Зокрема дисертанткою проведено комплексне тестування студентів у період з
 жовтня по листопад 2021 року у дистанційній формі. На основі отриманих результатів
 розроблена та апробована програма розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів
 засобами освітнього діалогу. Розвивальна програма «Нові грані лідерства»
 реалізована у формі освітнього діалогу як інноваційної, гуманітарної технології
 освіти, окремі модулі якої використовувались під час викладання дисциплін:
 «Психологія праці з основами профорієнтації», «Педагогічна психологія».

Теоретична та практична цінність застосування програми у освітньому процесі
 полягає в удосконаленні знань про важливість розвитку лідерських якостей та набутті
 професійних компетентностей студентів у контексті майбутньої діяльності.
 Запропонована програма сприяє створенню оптимальних умов для професійної
 взаємодії, розвитку активної, відповідальної, творчої особистості.

Апробація результатів дисертаційного дослідження свідчить про його високий
 теоретико-методологічний рівень та доцільність їх подальшого впровадження у
 теорію і практику професійної підготовки педагогів в Україні.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри психології і
 соціальної роботи (протокол № 12 від 20.06.2023 року).

Завідувач кафедри психології
 і соціальної роботи

Проректор
 із стратегічного планування
 та наукової роботи



Тетяна НОВАК

Микола КУРАЧ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

13.06.2023р № 06/12

на № _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів наукового дослідження Логвись Ольги Ярославівни з теми «Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки», представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 053 Психологія

Результати наукового пошуку Логвись О. Я. з теми «Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки» впроваджено та нині використовуються у навчальному процесі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Зокрема, у період з жовтня по листопад 2021 року було проведене комплексне дослідження серед студентів у дистанційній формі. На основі отриманих результатів розроблена та реалізована психоедукаційна програма з розвитку лідерських якостей для педагогів «Нові грані лідерства» засобами освітнього діалогу. Запропонована програма сприяє створенню оптимальних умов для усестороннього розвитку особистості майбутнього педагога та його лідерських якостей.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність їх подальшого впровадження у практику професійної підготовки педагогів в Україні, в умовах реформування освіти в рамках концепції нової української школи.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри початкової освіти (протокол № 11 від 30 травня 2023 року).

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
(ТНПУ)

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(TNPУ)

2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax: +38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від « 11 » 12 2023 р. № 1963/40-150/ На № _____ від « ____ » _____ 20__ р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

про апробацію результатів наукового дослідження
Логвись Ольги Ярославівни

тему теми «Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки», представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальністю 053 «Психологія»

Результати наукового дослідження Логвись Ольги Ярославівни на тему: «Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки» впроваджено у діяльність «Бюро кар'єри» ТНПУ, основною метою якого є підвищення конкурентоспроможності випускника університету на ринку праці, сприяння працевлаштуванню та побудові кар'єри.

Дисертанткою упродовж жовтня – листопада 2022 року в «Бюро кар'єри» була реалізована психоедукаційна програма з розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів «Нові грані лідерства», в якій взяли участь здобувачі спеціальності 014 «Середня освіта». Теоретична та прикладна значущість чотирьох тематичних модулів програми у процесі підготовки майбутнього вчителя полягає у систематизації знань щодо важливості розвитку лідерських якостей та професійних компетентностей здобувачів у контексті майбутньої педагогічної діяльності. Запропонована здобувачкою програма, сприяє створенню комфортних умов для професійної взаємодії, розвитку емоційного інтелекту, формування навичок саморегуляції, рефлексивних умінь, здатності до саморозвитку та самоосвіти особистості майбутнього педагога.

Апробація результатів дисертаційного дослідження засвідчує високий теоретико-методологічний рівень О. М. Логвись та доцільність впровадження його результатів у теорію і практику професійної підготовки педагогів в Україні.

Ректор



Керівник «Бюро кар'єри»

Богдан БУЯК

Марія БОЙКО

Додаток Г

ПСИХОЕДУКАЦІЙНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ «НОВІ ГРАНІ ЛІДЕРСТВА»

МОДУЛЬ 1 «РОЗВИТОК САМОПІЗНАННЯ ТА САМООЦІНКИ»

План-конспект заняття №1

Мета: знайомство з учасниками групи, створення позитивної мотивації й зацікавленості студентів у заняттях, взаємної довіри й поваги; допомога в усвідомленні важливості саморозкриття, актуалізація потреби пізнання себе.

Представлення фасилітатором теми і мети розвивальної програми, теми і мети заняття.

Вправа-знайомство «Ти і твоє ім'я»

Мета: розвинути самостійність, творчий підхід до завдання, лідерські навички учасників тренінгу; потренуватися в самооцінці та самопрезентації.

Ресурси: дошка/фліп-чарт, маркери, папір і ручка для кожного гравця.

Хід вправи

Покладіть перед собою аркуш паперу і напишіть на ньому по вертикалі ваше ім'я. Зосередьтеся! У вас є 5-10 хвилин, щоб написати проти кожної букви якість свого характеру, яку ви собі знаєте і цінуєте.

Приклад:

М - мріяти (вмію)

А - активна позиція в комунікації

Р - радісна

І - інтелект

Я - яскрава

Нехай після завершення індивідуальної роботи учасники представлять отримані результати товаришам по групі, записавши їх на дошці.

Вправа «Хмари сподівань»

Мета: формування власної мети діяльності, мотивація та усвідомлення відповідальності за досягнення певних результатів.

Обладнання: ватман із зображенням галявини (зелена травичка, сонечко в небі); заготовки хмаринок, на яких вони напишуть свої очікування; ручки

Хід вправи:

Психолог: «Всі люди на щось сподіваються в цьому житті: одні бачать тільки погане, а інші мають позитивні сподівання. А на що сподіваєтесь Ви на сьогоднішньому занятті? Пропоную на ваших хмаринках продовжити речення «Від цього тренінгу я очікую...», озвучити нам їх і прикріпити на плакаті з галявиною»

Психолог: «Сподіваюсь, що всі наші очікування сьогодні здійсняться і ми отримаємо задоволення від спільного проведення часу»

Мозковий штурм «Прийняття правил роботи» «Правила роботи»

Мета: показати необхідність вироблення й дотримання певних правил, за якими відбувається взаємодія людей у групі; прийняти правила для продуктивної роботи під час тренінгу.

Обладнання: плакат із правилами роботи групи, маркери

Хід вправи:

Психолог. Перш ніж перейти до подальшої роботи, пропоную нам прийняти певні правила, за якими ми будемо працювати протягом нашої зустрічі. (Тренер зачитує правила – учасники погоджуються залишити їх або пропонують власний варіант).

Правила роботи в групі:

1. Ми поважаємо права власні й інші.
2. Ми маємо право на помилку, ми вчимося на своїх помилках.
3. Ми не сміємось з чужих помилок.
9. Ми допомагаємо один одному.
10. Ми цінуємо толерантність, точність, ввічливість.
11. Світ навколо нас вирує, а ми - «Т У Т і ЗАРАЗ» - вчимося.
12. Найдорогоцінніше, що у нас є - це Ч А С, використаємо його для себе найефективніше
13. Ми свою частину роботи намагаємось виконати якнайкраще, бути старанним
14. Чи згодні ви із цими правилами?
15. Можливо хтось бажає додати свої?

Інформаційне повідомлення «Самопізнання як рушійна сила особистості лідера»

Самопізнання є основою існування самосвідомості. Через самопізнання людина приходиться до певного знання про саму себе як суб'єкта, що відрізняється від інших. Це знання входить у зміст самосвідомості як її стрижень, серцевина. З самого початку самопізнання – процес відображальний, похідний відносно предметного пізнання і пізнання інших людей. Людина пізнає себе тими самими шляхами, що й об'єктивний світ, у неї нема іншого механізму вивчення себе. Пізнання проходить

ті самі стадії, що й усвідомлення об'єктивного світу, – від елементарних самовідчуттів, спочатку чисто органічних, до самосприйняття, самоуявлення і, нарешті, до поняття про себе. На початкових стадіях усвідомлюється лише суто зовнішній, видимий бік власних дій і вчинків. На наступних стадіях до сфери самопізнання залучається система найрізноманітніших мотиваційних компонентів, що регулюють поведінку та діяльність. Самопізнання – пізнання самого себе, вивчення своєї внутрішньої сутності у процесі суспільної діяльності

1. Самопізнання. «Для успішної організації особистісного зростання, необхідно з'ясувати для себе свої можливості, свої сильні та слабкі сторони. Самопізнання включає в себе самоспостереження, самодіагностику, самоусвідомлення, самоствавлення, самоаналіз, самооцінку.

Пізнання людиною самої себе значною мірою є процесом трансформації самоствавлення і самоусвідомлення. Самоствавлення – це «Я – концепція». Вчинки людини визначаються не тільки «Я – концепцією», а й самооцінкою – поєднанням когнітивних уявлень про якість своєї особистості.

У системі взаємодій з природним і соціальним світом людині доводиться виступати в різних ролях, бути об'єктом найрізноманітніших діяльностей. З кожної конкретної взаємодії вона "виносить" образ свого "Я" у всій різнобічності, складності й суперечливості його проявів. У процесі самоаналізу, розчленування окремих конкретних образів свого "Я" новоутворення, що складають їх зовнішні та внутрішні психологічні особливості, відбувається немовби внутрішнє обговорення з самим собою своєї особистості, її цінності. Кожного разу в результаті самоаналізу образ свого "Я" включається до нових зв'язків і виступає в нових якостях. Так виникає узагальнений образ свого "Я", що немов виплавляється з багатьох поодиноких конкретних образів і містить стійкі, незмінні суттєві риси та уявлення про свою сутність, суспільну цінність. Узагальнений образ свого "Я" знаходить вираження у відповідному понятті про себе, яке, однак, не є чимось раз і назавжди визначеним, застиглим. Йому властивий постійний внутрішній рух. Його зрілість, адекватність перевіряються і коригуються практикою. Поняття про себе, свою цінність і справжню сутність значною мірою впливає на весь склад психіки, на сприйняття світу в цілому, зумовлює єдиний напрям поведінки людини навіть за складних життєвих обставин. Тому для формування оптимістичного світогляду в процесі самопізнання необхідно створювати привабливі образи

Щоб розвивати своє самопізнання, треба знати його властивості і те, як воно формується. Як і будь-яке явище воно має позитивні та негативні сторони. Людина із розвинутим самопізнанням має перевагу над іншими, але в той саме час воно може породжувати такі психічні утворення, як відчуття неповноцінності, марнославство, гордість, тривожність, заздрість тощо. Тому необхідно намагатися дійти такого рівня індивідуального розвитку, при якому особистісне самопізнання розвивається і використовується в повному обсязі, при цьому маючи певні обмежники, які не дають проявитися його негативним сторонам. Результати інтегративної роботи в сфері самопізнання, з одного боку, й у сфері емоційно-ціннісного ставлення до себе – з іншого, поєднуються в особливе

утворення самосвідомості особистості – її самооцінку. Як уже зазначалося, особистість починає оцінювати себе за допомогою оцінок і людей, але поступово, з переходом на вищі генетичні рівні психічного розвитку в неї формується більш або менш адекватна й стійка самооцінка. Процес формування не має меж, бо особистість постійно розвивається і, як наслідок, змінюються її уявлення, поняття про себе, емоційно-ціннісне ставлення до себе. З розвитком особистості змінюються способи утворення самооцінки, зміст, міра їх участі в регуляції її поведінки

самопізнання – це відкриття себе, виявлення передусім своїх позитивних якостей і можливостей і тих задатків, які потім шляхом самовиховання людина зможе перетворити на здібності, талант, на стійкі риси характеру. Чим краще людина пізнає себе, тим об'єктивніше оцінює свої якості, тим ефективніше відбувається процес самовиховання. Основне правило самопізнання – шукати в собі істинне "Я".

Вправа на самоаналіз та способи саморозкриття «Лист до себе»

Мета: моделювання учасниками власного «Я – образу» після тренінгу.

Матеріали: папір А4.

Інструкція: «На окремому аркуші паперу напишіть листа самому собі, якими ви бачите себе наприкінці тренінгу. Опишіть свої очікування від занять, власні цілі, наскільки, в чому, як ви змінитесь. Також запишіть, як ви зараз думаєте, в результаті якої події ви могли б стати більш особистісно зрілим. Це буде ваш лист у майбутнє, який ви відкриєте на останньому занятті. Зверху на згорнутому аркуші намалюйте позначку, за якою ви впізнаєте свій лист. Тоді ж зможете проаналізувати власні очікування. До останнього заняття ваші листи будуть зберігатися у ведучого».

Домашнє завдання Після кожного заняття учасники отримують домашнє завдання, пов'язане із застосуванням емоційних компетенцій у реальних життєвих ситуаціях. Це сприятиме перенесенню здобутого в групі досвіду у життєвий простір

«Вести щоденник самопізнання»

Мета:

- навчитись не говорити про негативне, а помічати позитивне в собі, в оточуючих людях і у світі;
- здійснювати самоконтроль над собою, своїми думками і тим, що говоримо;
- перевірити силу позитивного мислення;
- жити без скарг.

Рефлексія «Тут і тепер»

Учасники діляться своїми думками та відчуттями після заняття.

Ритуал завершення

Мета:

- об'єднання групи;
- визначення меж тренінгового процесу.

Інструкція. Учасникам тренінгу пропонується виробити єдині ритуали вітання і прощання. Форми роботи можуть бути парними, усією групою, індивідуальними або мікрогрупами. Головне, щоб ритуал довго не тривав, оскільки тоді втрачається його призначення. Основним методом роботи мікрогруп є мозкова атака. Творча сесія триває 3-5 хвилин.

Далі команди пропонують свої версії розв'язання задачі і після загального обговорення усіх пропозицій у групі, схвалюються найбільш прийнятні ритуали. Цими ритуалами тренінгова група починатиме і закінчуватиме заняття.

Обговорення. Ви задоволені ритуалами? Чи є у вас особисті ритуали? Що це за ритуали? Яке значення мають ритуали для групи і тренінгу в цілому?

Шерінг

Шерінг – це поняття зі словника тренінгу, слово походить від англ. «to share» (ділитися). На тренінгу шерінг зазвичай відбувається після вправи або на початку/кінці тренінгового дня.

Мета шерінгу – усвідомлення своїх почуттів і внутрішніх процесів, що відбуваються, аналіз і закріплення досвіду, постановка мети на майбутнє.

Формат його такий: надається слово кожному учасникові (приблизно по 5 хвилин). Пропонується 3 питання:

1. Що я зараз відчуваю?
2. Чого я сьогодні навчився?
3. Яким я хочу бути завтра?

Питання першого шерінгу:

- Представтеся і розкажіть щось про себе, що ви вважаєте за потрібне.
- Скажіть, навіщо ви прийшли на тренінг? Або, що ви хочете отримати від тренінгу? (ті, хто відповідають на перший варіант – націлені на процес, на другий – для них важливо отримати відчутний результат). І.В. Шевцова ділить шерінг «зворотний зв'язок» (не розкручений) і шерінг «робота в зоні найближчого розвитку» (розкручений), змістовну сторону яких подамо у скороченому варіанті. Вона пише: «В контексті тренінгу, зона найближчого розвитку (ЗНР) означає потенційні можливості учасника, в межах яких він може сприйняти допомогу ведучого» [137].

Життєві уявлення учасників не мають ні усвідомленості, ні довільності.

Тільки коли учасники за допомогою ведучого піднімають їх до рівня наукових уявлень і понять, вони стають усвідомленими, а отже, контрольованими.

План-конспект заняття №2

Мета: сприяти саморозкриттю та позитивному самоприйняттю учасників; розвивати самопізнання, вміння аналізувати і визначати психологічні характеристики, свої й навколишніх людей

Вправа-привітання «Візитна картка»

Цілі:

- *потренувати здатності до виявлення Я-концепції - реальну самоідентифікації лідера;*
- *розвивати здібності лідера з'єднувати ідеї з різних областей емпіричного та чуттєвого досвіду;*
- *тренувати такі лідерські якості, як рухливість мислення і навички ефективної комунікації;*
- *сприяти тренуванні вміння викладати матеріал виразно і яскраво.*

Ресурси: за великим ватманському листу на кожного учасника; для групи - фломастери, ножиці, клейка стрічка, фарби, клей, велика кількість друкованої продукції (рекламні проспекти, брошури, ілюстровані журнали і газети).

Хід вправи

"Візитна картка" - серйозне завдання, яке представляє нам можливість стимулювати самоаналіз, самоусвідомлення учасника тренінгу. Така робота є необхідним попереднім етапом для самоактуалізації - витягування з пасиву в актив поведінки всіх тих необхідних уявлень, умінь, навичок, якими володіє претендент на лідерство.

Це вправа відмінно працює на початковій стадії тренінгу, так як воно передбачає знайомство учасників групи один з одним. Крім того, умови роботи вимагають від учасників різноманітних і недирективних контактів з членами команди.

Спочатку кожен учасник складає отриманий ним ватманський лист по вертикалі навпіл і робить у цьому місці розріз (великий настільки, щоб в отвір можна було просунути голову). Якщо тепер ми одягнемо на себе лист, то побачимо, що перетворилися в живу рекламну тумбу, у якій є лицьова і тильна сторона.

На передній частині аркуша учасники тренінгу складуть індивідуальний колаж, що розповідає про особисті особливості гравця. Тут, на "грудці", потрібно підкреслити достоїнства, але не забути і про якості, які, м'яко скажемо, не доставляють вам особливої радості. На тильній стороні ватманських аркуша ("спинці") відобразимо те, до чого ви прагнете, про що мрієте, чого хотіли б досягти.

Сам колаж складається з текстів, малюнків, фотографій, які можна вирізати з наявною друкованою продукцією і при необхідності доповнити малюнками і написами, зробленими від руки.

Коли робота зі створення візитної картки завершена, всі одягають на себе отримані колажі і здійснюють променаду по кімнаті. Всі гуляють, знайомляться з візитками один одного, спілкуються, задають питання. Приємна тиха музика - відмінний фон для цього парадку індивідуальностей.

Завершення: обговорення справи.

- Як вам здається, чи можливо ефективно керувати іншими, не знаючи до пуття, хто ти сам?

- Здається вам, що в ході завдання ви змогли краще зрозуміти, що ви за людина? Чи вдалося вам достатньо повно і виразно створити свою візитну картку?

- Що було легше - говорити про свої достоїнства або відображати на аркуші свої недоліки?

- Чи знайшли ви серед партнерів когось, хто схожий на вас? хто дуже відрізняється від вас?

- Чий колаж запам'ятався вам найбільше і чому?

- Як може такий вид роботи вплинути на розвиток лідерських якостей?

Наше сприйняття - то дзеркало, яке формує наше враження про себе, нашу Я-концепцію. Безумовно, оточуючі нас люди (сім'я, друзі, колеги) коригують нашу самоідентифікацію. Іноді до такої міри, що уявлення про власне Я змінюється до невпізнання у людини, схильної сприймати думку зі сторони і довіряти іншим набагато більше, ніж самому собі.

Деякі люди мають дуже детально розроблену Я-концепцію. Вони вільно можуть описати власну зовнішність, вміння, навички, риси характеру. Вважається, що чим багатша моє уявлення про себе, тим простіше я можу впоратися з вирішенням різних проблем, тим більш спонтанним та буду впевненим в міжособистісної комунікації.

Інформаційне повідомлення «Колесо життєвого балансу»

Настає час, коли кожен задається питаннями: «Наскільки моє життя гармонійне? На що я витрачаю своє життя? Наскільки ефективно я взагалі живу? Чи не час щось змінити в своєму житті? ».

Знаходити баланс в житті – справа, яка потребує багато часу, зусиль та усвідомленості. Ми склали для вас гайд, який допоможе визначитись зі своїми життєвими орієнтирами та зрозуміти, над якою сферою життя слід працювати.

Намалюйте діаграму у вигляді кола. Розділіть її на 8 секторів. Уявіть, що діаграма відображає вашу ідеальну картину життя. Заповніть сектори важливими сферами у вашому житті. Це може бути все те, що важливо саме для вас в даний момент часу.

Найбільш розповсюдженим варіантом є:

Здоров'я: самопочуття, зовнішній вигляд, рухливість, активність, енергія, настрій, бадьорість, харчування, режим, спорт, сон.

Фінанси: Доходи, витрати, умови життя, забезпеченість, борги, інвестиції, додаткові джерела доходу.

Кар'єра: робота, покликання, бізнес, професія, зайнятість, соціальний статус, перспективи.

Особистісний ріст: навчання, самовдосконалення, тренінги, книги, курси.

Духовний розвиток: віра, творчість, мистецтво.

Оточення: рідні, колеги, партнери, сусіди, опоненти, друзі.

Яскравість життя: розвага, відпочинок, хобі, подорож, враження.

Стосунки: сім'я, дружба, любов, секс, спілкування.

Оцініть за 10-бальною шкалою рівень задоволеності кожною сферою, де 0, 1, 2, 3 - це повна відсутність або мінімальна задоволеність в життєвій сфері; 4, 5, 6, 7 - середній ступінь, щось вже досягнуто, але до ідеалу ще далеко; 8, 9, 10 - це максимальна ефективність даної сфери у вашому житті.

Пам'ятайте: оцінки суб'єктивні і індивідуальні.

Правильних або неправильних оцінок не існує.

Постарайтеся бути максимально чесною, оцініть кожную область виходячи з власних відчуттів. Відобразіть отримані результати на діаграмі і проаналізуйте. В ідеалі колесо повинно вийти круглим. Але на практиці таке трапляється рідко, воно не повинно бути ідеальним, воно повинно допомогти вам в аналізі свого життя.

Тепер ви знаєте, де перебуваєте, і якому з аспектів вашого життя потрібно приділити більше уваги. Зверніть увагу на області, в яких найменше балів.

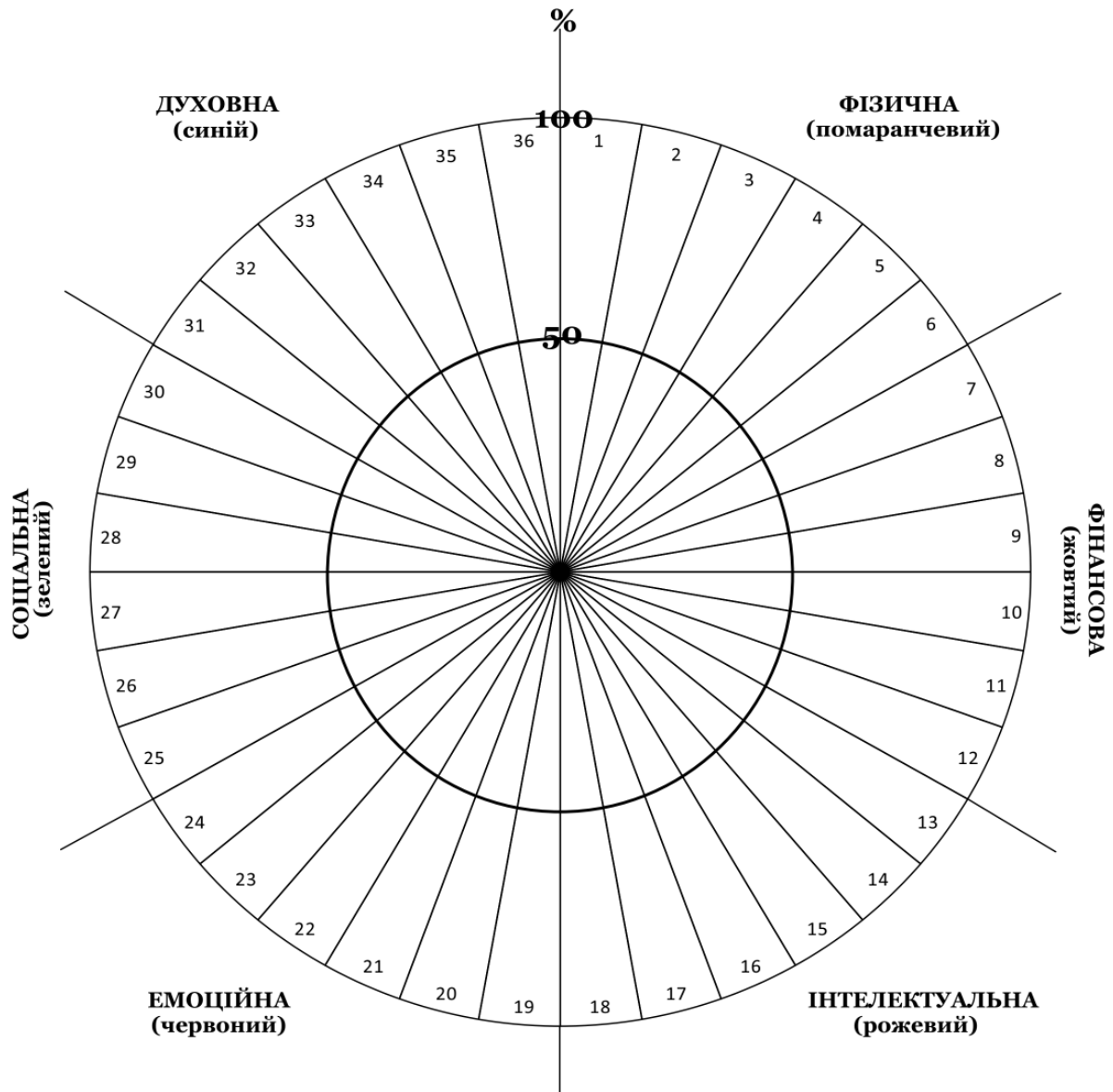
Які перші кроки необхідно зробити, щоб підвищити рівень задоволеності цими сферами хоча б на 1 бал?

1. Визначте, в яких сферах життя зміни залежать тільки від вас?
2. Виділіть сфери, зміни в яких вимагають сприяння інших людей.
3. Подумайте, в якій сфері ви хотіли б почати зміни найближчим часом?

Запишіть три кроки, які ви можете зробити для виправлення ситуації в тих сегментах, де вийшов найбільш сильний перекик.

Інструкції:

Прочитайте кожне твердження та заповніть відповідну секцію колеса у формі кольором у тій мірі, наскільки твердження відповідає реальності.
Повторіть для всіх 36 секцій колеса.



Фізична: помаранчевий

1. Я харчуюся здоровою, збалансованою їжею.
2. Я займаюся фізичними вправами не менше трьох разів на тиждень.
3. Я беру на себе відповідальність за своє фізичне здоров'я.
4. Я рідко хворію.
5. Я щорічно проходжу лікарський огляд.
6. Я не вживаю алкоголь і не палю, а якщо так, то помірно.

Фінансова: жовтий

7. Я живу в межах своїх можливостей і несу відповідальність за свої фінансові рішення.
8. Мої звички споживання та заощадження відображають мої цінності та переконання.
9. Я планую періоди у своєму житті, коли, можливо, не матиму доходу.
10. Я своєчасно сплачую рахунки.
11. Збалансовую сьогоднішні витрати з економією на майбутнє.
12. У мене схожі фінансові переконання та практики, як у тих, з ким я близький.

Інтелектуальна: рожевий

13. Мені подобається вивчати нові навички та інформацію.
14. Я мислю позитивно.
15. Я в цілому задоволений своїм покликанням, професією.
16. Я приділяю час та енергію професійному зростанню та саморозвитку.
17. Моя робота стимулює, винагороджує і відображає мої цінності.
18. Я займаюсь хобі та інтересами, які стимулюють мій розвиток.

Емоційна: червоний

19. У мене є почуття контролю у своєму житті, я вмію адаптуватися до змін.
20. Я сприймаю «проблеми» як можливості для зростання.
21. Я в змозі заспокоїти себе, коли мене щось непокоїть.
22. У мене є почуття гумору і я можу спокійно посміятись над собою.
23. Інші описують мене як емоційно стійку людину.
24. Я вважаю, що несу відповідальність за свої почуття та те, як висловлюю їх.

Соціальна: зелений

25. У мене є щонайменше три людини, з якими я маю тісні, довірчі стосунки.
26. Я вмію вирішувати конфлікти у всіх сферах свого життя.
27. Я маю стійкі соціальні зв'язки з людьми.
28. Я знаю і вмію встановлювати і поважати свої та чужі межі.
29. Я розумію почуття інших і можу відповідати відповідним чином.
30. У мене є почуття приналежності до групи або організації, команди.

Духовна: синій

31. В моєму житті є мета та сенс.
32. Я відчуваю умиротворення та спокій.
33. Я задоволений переконаннями, яких я дотримуюся.
34. Я практикую молитву, медитацію або займаюся деяким типом рефлексивного зростання.
35. Принципи / етика / мораль - це орієнтири для мого життя.
36. Я довіряю іншим і в змозі пробачити інших і себе.

Мій план

Пам'ятайте:

Кожна людина унікальна.
Немає «правильного» чи «неправильного» колеса.
Відповіді залежать від віку та періоду життя.
Розгляньте створене вами колесо як джерело для роздумів.

Аналіз:

Які сфера найбільш заповнена? _____

Яка найменш? _____

Що вам подобається у своєму колесі?

Що ви хотіли б змінити?

Куди ви могли б вкласти ресурси (час, енергію, гроші), щоб привнести більше кольору у ваше колесо?

Ваші роздуми та інсайти:

Постановка цілей:

Я маю намір покращити свій життєвий баланс таким чином:

Моїми першими кроками будуть:

Я поділюсь своїми планами з _____ і попрошу підтримки, сказавши
“_____”.

Я перегляну свій прогрес _____ . (дата)

Техніка «Циклон-імпровізатор»

Мета: розвинути вміння учасників концентруватися на собі, своїх переживаннях та відчуттях; - розвинути схильність до аналізу і рефлексії; - потренуватися в здатності бути непередбачувальним як в навичці, необхідній для лідера; - розвивати творчий підхід до завдання, лідерські навички в учасників тренінгу.

Ресурси: записи ритмічної, енергійної музики, що створює позитивний емоційний фон.

Хід вправи

Закрийте очі і згадайте найбільш чисте, легке повітря, яким ви дихали коли-небудь. Повільний плавний вдих – і легке, чисте повітря наповнює кисті ваших рук, плечі; видих – і воно виходить через руки. Вдих – повітря заповнює ваші ступні, гомілки, стегна, живіт, груди; видих – і воно плавно виходить через ноги. Вдих – повітря заповнює все тіло. Властивості повітря тепер – властивості вашого тіла. Легкість, прозорість, невагомість. І от ви вже набираєте силу вітру ... Уявіть собі, що ви – циклон, що зароджується десь в океані. З кожною хвилиною ви набираєте силу і при цьому з легкістю, граючись, постійно міняєте напрямок і швидкість. Ви то женете високу пінну хвилю до берега, то різко скидаєте швидкість і раптово повертаєте в іншу 15 сторону. Ви непрогнозовані, тому що вам цікава імпровізація, і ви самі не знаєте, що зробити в наступну секунду. Вас захоплює сам процес перевтілень, вам цікаво спостерігати за тим, яке враження ви справляєте на людей. Завершення: обговорення вправи.

Домашнє завдання

Доопрацювати техніку «Колесо життєвого балансу».

Рефлексія «Тут і тепер»

Поділіться своїми емоціями від сьогоднішнього заняття.

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

1. Що я зараз відчуваю?
2. Чого я сьогодні навчився?
3. Яким я хочу бути завтра?

План-конспект заняття №3

Мета: поглибити процес саморозкриття як спосіб гармонізації зовнішнього і внутрішнього Я; розвивати вміння знаходити альтернативні сильні сторони для розвитку слабких; закріпити навички самопізнання; сприяти вираженню позитивних емоцій, думок і почуттів щодо самого себе; спонукати до роздумів про своє життя

Вправа-привітання «Реклама»

Мета: оволодіти активним стилем спілкування і розвинути в групі відносини партнерства; - розвинути самостійність, творчий підхід до завдання, лідерські навички в учасниках тренінгу; - потренуватися у здатності переконувати - навичці, необхідній для лідера.

Ресурси: аркуші ватману, фарби, олівці, фломастери, шматки кольорової тканини тощо.

Хід вправи

Це одна з дуже ефективних вправ у створенні атмосфери довіри, співпраці, спільної творчості.

Група розбивається на пари. Важливо простежити за тим, щоб разом опинилися люди, як можна менш знайомі один з одним.

Ведучий пояснює завдання.

– Уявіть, що кожен з вас – член закритого елітарного клубу. Природно, що ви знайомі з усіма його учасниками, довіряєте їм, вам добре разом. Раз на рік двері клубу відкриваються для всіх. У цей день ви можете спробувати ввести в коло членів клубу своїх друзів. Для цього вам належить підготуватися і дати своєму товаришеві таку рекомендацію, щоб ні один з членів клубу не зміг проголосувати проти прийому новачка. Це нелегко, але можливо. Як практично буде проходити прийом?

Ви розбилися на пари. Кожен з учасників пари подумає кілька хвилин і розповість своєму партнеру про свої позитивні якості. Якість це може бути будь-якою, але значущою. У свою чергу, той, хто розповів про себе вислуховує історію свого партнера про те як, що виділяє його серед інших людей і дозволяє претендувати на прийом в клуб.

Після того як ви поділилися один з одним інформацією про свої позитивні якості, вам доведеться поламати голову над тим, яким чином представити перед членами клубу вашого товариша.

Відрекомендувати його ви можете будь-яким максимально ефектним способом. Наприклад:

- інтерв'ю, яке представляє героя, в теле-чи радіостудії;
- малюнок, комікс, шарж з подальшим театралізованим коментарем;
- інсценування, що представляє особисті якості кандидата;
- коментар спортивного оглядача (якщо ваш герой робить успіхи в спорті і саме тут виявляються його людські гідності, завзятість, надійність, сила волі),
- репортаж з виставки, концерту, конкурсу (за умови, що досягнення вашого героя проявляються саме в цій сфері діяльності) тощо.

Жанр рекламного виступу не регламентований. Все, чим багата ваша фантазія, може виявитися вдалим.

Подбайте лише про те, щоб обрана форма максимально відображала зміст вашого уявлення.

Ще одна важлива деталь: розповідаючи про достоїнства людини, не забудьте назвати його ім'я!

Всім зрозуміло завдання? Є питання?

Пари приступили до роботи.

– Закінчуємо знайомство з партнером.

Уточніть останні деталі і приступайте до підготовки своєї рекламної п'ятихвилинки.

Через 20 хвилин оголошується загальні збори членів клубу для обговорення кандидатів.

Ці 20 хвилин ведучий проводить в роботі з учасниками, переходячи від пари до пари, стимулюючи роботу над рекламою. Іноді доведеться порадити, яка форма буде найбільш актуальна для розповіді про ті або інші якості, допомогти подолати ніяковість в вихвалянні поки що малознайомої людини перед іншими малознайомими людьми. Нерідко втручання і підтримка режисера потрібні навіть на більш ранньому етапі, коли учасники пари розповідають один одному про свої достоїнства. Часом можна почути від молодого «актора»: «А я не знаю, які у мене позитивні риси!» З'ясовується, що для багатьох простіше визначити, в чому вони слабкі, недосконалі, ніж назвати якості, якими людина вправі пишатися. Іноді риси характеру підміняються назвою досягнень: «Я – кращий працівник у колективі», «У мене – перше місце в конкурсі кращого спеціаліста». У таких випадках потрібно перекласти досягнення на іншу мову: що в мені допомогло домогтися такого яскравого результату? Завзятість? Сила волі? Прагнення довести справу до кінця?

– Увага, оголошується хвилинна готовність! Прохання всім зібратися в залі клубу на церемонію представлення нових учасників! Зараз нам належить познайомитися з новими кандидатами. Якщо рекомендація, подана вам, шановні члени клубу, здається достатньою і переконливою, прошу своїми оплесками висловити рішення про прийом в члени клубу.

А тепер я запрошую на сцену першу пару учасників!

Завершення: обговорення вправи. Після того як всі пари представили один одного, з'ясовуємо, що дала кожному робота над завданням. Відзначаємо оригінальні ідеї та вдалі виступи, дружність атмосфери і важливість підтримки.

Техніка «Моє професійне «Я»

Інформаційний блок.

Поняття «професійна ідентичність» трактують як:

- «багатовимірний інтегративний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність в професійній діяльності»,

- «результат професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, певний ступінь ототожнення - диференціації себе зі Справою та Іншими»,
- «стійке узгодження основних елементів професійного процесу»,
- «компонент особистісної ідентичності, що забезпечує професійну адаптацію»,
- «різний ступінь усвідомлення особистістю приналежності до певної професійної спільноти»,
- провідна характеристика професійного розвитку особистості, ступінь визнання себе в якості професіонала,
- усвідомлення своєї totoжності з професійним образом «Я»,
- «інтегративне поняття, що виявляє взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних та ціннісних особистісних якостей»,
- «автентичне занурення у професійну самореалізацію та результат успішного процесу самоактуалізації».

«Мій професійний герб та моє професійне кредо»

Мета: актуалізація власного професійного та особистісного досвіду.

Матеріали: бланки з зображенням щита, олівці, фломастери.

Хід вправи: Учасникам роздаються бланки «Герб та девіз». Їм пропонується заповнити поля герба відповідними символами, що найточніше передає зміст кожного поля: перше – «Я як педагог»; друге – «Мої учні»; третє – «Я очима моїх учнів»; четверте – «Моя професійна мрія». На смужці необхідно написати фразу, яка б могла слугувати особистим професійним девізом (професійним кредо). Це може бути як відомий вислів, так і фраза, придумана самим учасником.

Інформаційне повідомлення «Ікігаї»

Ікігаї: як обрати не професію, а життєвий шлях

Як обрати фах сучасному випускнику, якщо за п'ять років кільканадцять професій зникнуть, а ще кілька десятків нових з'являться? Відповідь мають японці: не обирайте професію взагалі, натомість обирайте життєвий шлях.

Ікігаї — це японська метода пошуку сенсу життя. Ікі — з японської «жити», гаї — «причина». Отже, дослівно це «сенси життя» — чому ми вранці прокидаємося і йдемо робити щось із задоволенням.

A JAPANESE CONCEPT MEANING "A REASON FOR BEING"

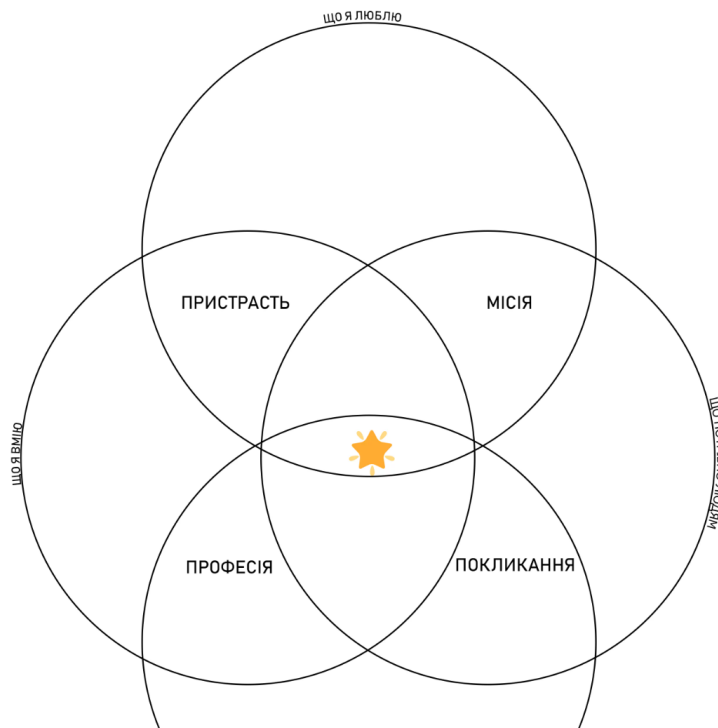
Японська концепція пошуку "цінності життя"



5 порад про ikigai від Кена Могі, автора бестселера «Ikigai: сенс життя по-японськи»:

- Починайте з малого — більшість людей бояться робити кроки, бо мають страх помилок і поразок.
- Прийміть себе — прийміть усі свої знання і навички такими, якими вони є. Тоді спробуйте розібратися, що у вас не виходить і що можна зробити, щоб це виправити.
- Живіть у гармонії з навколишнім світом.
- Звертайте увагу на маленькі радощі — оточуйте себе красивими і приємними речами.
- Проживайте життя тут і зараз — помічайте кожную мить свого життя і цінують її.

ЗНАЙТИ МІЙ ІКІГАІ

**Вправа «Коло і я»**

Мета: дати можливість учасникам тренінгу проявити лідерські якості; навчити вмінню розпізнати характер ситуації, діяти адекватно існуючим умовам; потренуватися в здатності переконувати як в навичці, необхідній для лідера; вивчити вплив суперництва на групову взаємодію.

Хід вправи

Для цієї вправи потрібно сміливець-доброволець, готовий перший вступити в гру. Учасники утворюють тісне коло, який буде всіляко перешкоджати попаданню в нього нашого героя. Йому дається всього три хвилини, щоб силою переконання (умовляннями, погрозами, обіцянками), спритністю (пірнути, прослизнути, 13 прорватися тощо), хитрістю (обіцянки, компліменти), щирістю переконати коло і окремих його представників впустити його в центр. Наш герой відходить від кола на два-три метри. Всі учасники стоять до нього спинами, утворивши коло, взявшись за руки.

Завершення: обговорення вправи.

В кінці вправи обов'язково обговорюємо стратегію поведінки гравців. Як вони поводитися тут, а як - у звичайних життєвих умовах? Чи є різниця між змодельованою і реальною поведінкою? Якщо так / ні, то чому?

Техніка «Візуалізація мети»

Мета: розвинути вміння учасників концентруватися на собі, своїх переживаннях та відчуттях; розвинути схильність до аналізу і рефлексії;

розвиток впевненості, сміливості, самостійності, цілеспрямованості, наполегливості як в навичках, необхідних для лідера; потренувати вміння ставити мету і досягати її; розвивати творчий підхід до завдання, лідерські навички в учасників тренінгу.

Ресурси: записи ритмічної, енергійної музики, що створює позитивний емоційний фон.

Хід вправи

Уявіть свою мету у вигляді мішені. Випускаючи стрілу з лука, злийтеся з нею воєдино, уявіть, що ви і є ця стріла. Спрямовуйте її подумки в саме «яблучко». А тепер подумки уявіть собі те, що ви хочете отримати в результаті досягнення мети. Детально, шліфуючи найдрібніші деталі. Визначте час досягнення мети, способи і так далі. Знову уявіть свою мету у вигляді мішені. Що ви бачите на мішені? Що ви відчуваєте в цей момент? Що чуєте? Виділіть невербальні сигнали. Приберіть всі проміжні етапи досягнення мети. Злийтеся з досягнутою метою і подивіться назад: а чи потрібно було прагнути до її досягнення? Своє чи бажання ви реалізували? Що ви виграли? Що програли? Якщо ви задоволені результатом, то переходьте до дії. Оцініть свій потенціал. Зберіть необхідну інформацію, обробіть її. Визначте конкретні етапи досягнення мети. І вперед! Завершення: обговорення вправи. Втім, варто звернути увагу і на деякі суттєві моменти, що перешкоджають досягненню мети. Як тільки почнете спотикатися, вам це 19 дуже допоможе. Отже, що заважає реальному досягненню поставленої мети: - боязнь розширити межі своєї мрії? - страх перед провалом. Чужий негативний досвід в якомусь подібному заході? - робота, організована за шаблоном, з використанням стереотипних уявлень про методи досягнення мети? - дискомфорт при погляді на попередні або проміжні результати? - мета не є пріоритетною? Втрата концентрації уваги та зусиль на досягненні мети? - вибір чийсь чужої мети, а не власної, підпадання під вплив інших? - небажання вчасно звернутися за допомогою?

Домашнє завдання (щоденник самопізнання)

Скласти власну “скарбничку оптимізму”. Для цього проаналізуйте і запишіть без зайвої скромності наступне:

Ваші кращі якості та переваги.

Ваші знання, вміння і здібності. Не лише професійні, а й інші, наприклад, вміння готувати, добре плавати, знатися на мистецтві тощо.

Ваші успіхи і досягнення: як в професії/навчанні, так і в інших сферах свого життя і діяльності.

Періодично поповнюйте цей список.

Переглядайте його в періоди “чорних” смуг життя, в похмурі дні для зміцнення впевненості в собі.

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

МОДУЛЬ 2 «СТРУКТУРА ОБРАЗУ «Я-ЛІДЕР»

План-конспект заняття №4

Мета: усвідомлення власних цілей і прагнень; ознайомлення із навичками цілепокладання; формування позитивного образу професійного майбутнього

Вправа-привітання «Вітаю мені дуже подобається...»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу.

Хід роботи: учасники, повертаючись один до одного, по колу починають вітатися і встановлювати контакт з вислову: «Вітаю, мені дуже подобається...». Учасники можуть коли захочуть, закінчити бесіду, але початок діалогу має бути саме таким

Вправа «Я сподіваюся – я побоююся»

Мета: сформулювати власні сподівання від тренінгу; спонукати учасників ділитися своїми думками, почуттями і побоюваннями.

Метод: модерація.

Ресурси: аркуш паперу з двома колонками з назвами «Я сподіваюся», «Я побоююся»; маркери, клей, маленькі картки (кілька на кожного учасника).

Хід вправи.

Ведучий пропонує учасникам написати на окремих картках їхні сподівання і побоювання, пов'язані з майбутнім тренінгом. Наприклад: «Я сподіваюся, що тренінг допоможе мені навчитися зберігати рівновагу у напружених ситуаціях. Я побоююся, що тренінг буде нудним». Підписуватися не потрібно. Ведучий зачитує записки по одній, наклеює їх на фліпчарт, по можливості групує за тематикою. Потім група обговорює, що потрібно зробити для того, щоб сподівання здійснилися, а побоювання зникли. Обговорення. Для чого взагалі потрібно визначати свої сподівання, побоювання? Коментар. Користь, яку можна почерпнути з тренінгу (чи з іншої діяльності), прямо пропорційна розумінню того, що ми хочемо в результаті отримати. Формулювання конкретних завдань є потужними мотиваторами, вони наснажують та спонукають діяти. Закономірно, що на початку нової діяльності можуть виникати побоювання, страхи, недовіра. Варто ці питання обговорити, щоб звільнитися від внутрішніх бар'єрів. Розвиток відбувається тоді, коли зустрічаються інтерес і ризик. Одного інтересу

недостатньо, оскільки зростання – це є подолання сильного внутрішнього бар'єра, власних обмежень. Ризик – рушійна сила цього прориву. Ризик дає силу для того, щоб піти за інтересом. Інформація для ведучого. Вправа «Я сподіваюся – я побоююся» допомагає почати навчання на базі знань, досвіду учасників. Завдання ведучого полягає у тому, щоб допомогти учасникам відпрацювати навички формування очікувань, мети; сформулювати результати, яких вони досягнуть, пройшовши тренінг. Усвідомлення очікуваних результатів навчання допомагає побороти недовіру, створює вагому мотивацію.

Міні-дискусія «Лідер – це»

Тренер у формі освітнього діалогу заохочує учасників до обговорення теми.

Інформаційне повідомлення «Сучасний лідер – це...»

Сьогодні для просування по кар'єрних сходах мало бути просто компетентним, кваліфікованим, добрим виконавцем. Безумовно, досвід роботи та профільна освіта є великим плюсом для побудови успішної кар'єри. Але невід'ємною складовою успіху є певні особисті якості. Успіх підприємства багато в чому залежить від тих, хто стоїть на чолі і тих, хто керує роботою на місцях. А керівна посада апріорі передбачає лідерство.

Про яскравих, активних людей зі своєю чіткою позицією, часто говорять - «Він лідер». Отже, хто ж такий лідер? Лідерські якості вроджені або їх можна здобути? І що для цього потрібно?

Природжених лідерів мало. Тих, хто був вождем і душею компанії з дитинства - одиниці. Іншим доводиться трудитися, цілеспрямовано працювати над собою, щоб набути і відточити певні лідерські якості.

Лідером не завжди буває той, у кого видатні природні здібності і надвисоке IQ. Лідер – це людина, яка володіє хорошою інтуїцією, комунікабельністю і проникливістю. Існує ряд якостей, які приписують людині-лідеру:

- Впевненість у собі;
- Витривалість;
- Завзятість;
- Відповідальність;
- Допитливість;
- Товариськість;
- Цілеспрямованість і багато ін.

Активне обговорення

Вправа «Мої цінності»

Методика «Ціннісні орієнтації» Рокича (матеріали до тренінгу)

Мета: вивчення ціннісно-мотиваційної сфери учасників тренінгу

Інструкція для учасників. «Зараз вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значимості для вас як принципів, якими ви керуєтеся у вашому житті.

Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма рештою цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу справжню позицію.

Проаналізувавши результати, пропоную вам озвучити цінності, які у вашому списку посіли перших три та останнє місця та дати відповіді на питання:

- В якій мірі (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?
- Як би Ви розташували ці цінності, якщо б стали таким, яким мріяли?
- Як ви розташували б цінності 5 або 10 років тому?»

Вправа «Аукціон цінностей»

Мета: продемонструвати складність вибору життєвих цінностей на практиці.

Перелік лотів до методики „Аукціон

1.	Гарна квартира або будинок (1 жетон)	Новий спортивний автомобіль(1 жетон)
2.	Відпочинок в будь - якому куточку світу земної кулі з найкращим другом(2 жетони)	Наступна ступінь в успішній кар'єрі(2 жетони)
3.	Стрімка політична кар'єра (2 жетони)	Можливість постійного самовдосконалення(2 жетони)
4.	Хороша освіта(2 жетони)	Підприємство, яке приносить великий прибуток (2 жетони)
5.	Здорова сім'я(3 жетони)	Всесвітня слава(3 жетони)
6.	Чиста совість(2 жетони)	Успіх за всяку ціну(2 жетони)
7.	Матеріальний добробут (1 жетон)	Повага і визнання соратників і послідовників (1 жетон)
8.	Керувати і підкоряти (2 жетони)	Працювати в команді однодумців(2 жетони)
9.	Стрімка кар'єра завдяки випадку (2 жетони)	Поступове піднімання до успіху шляхом безперервного самовдосконалення (2 жетони)
10.	Сім додаткових років життя(3 жетони)	Безболісна смерть, коли прийде час (3 жетони)

Хід вправи

Перед початком кожному з учасників тренер роздає 10 жетонів і повідомляє про те, що в процесі гри жетони можна обміняти на той чи інший лот. Максимальна кількість лотів-10, але в них може бути різна вартість, тобто будуть лоти ціна яких більша, ніж один жетон. Якщо учасник використає всі жетони, він вже нічого не

зможе купити. В одному лоті на продаж одночасно виставляється 2 цінності. Учасник може вибрати одну з них чи нічого не купити. Назву того, що учасник готовий купити, він пише на жетоні і відкладає його вбік як вже використаний. Свій вибір треба робити швидко. Перехід до наступного лоту, означає, що попередній знятий з торгів.

Після закінчення „Аукціону” доречно поставити учасникам питання про їх почуття, думки, асоціації, пов’язані з покупками, вияснити чи були сумніви в учасників у правильності вибору?

В заключному коментарі тренер звертає увагу на те, що ситуації вибору життєвих цінностей достатньо різноманітні і часом дуже не прості. Для кожної людини, в тому числі і лідерів, дуже важливо навчитись робити вибір і вміти нести за нього відповідальність.

Домашнє завдання (щоденник самопізнання)

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

План-конспект заняття №5

Мета: актуалізувати у свідомості студентів проблему відповідальності; сприяти усвідомленню того, що сам учасник тренінгу є причиною власних життєвих досягнень і труднощів

Вправа-привітання «Хто Я?»

Мета: усвідомити важливість прийняття свого «Я» з усіма перевагами та недоліками.

Варіант 1.

Хід вправи: 1 етап. Тренер пропонує учасникам на окремому аркуші № 1 записати 10 разів «Хто Я?», яким бачить себе кожен з учасників, при цьому можна використовувати характеристики, риси, інтереси й почуття для опису себе,

починаючи кожне речення із займенника «Я». Аркуш потрібно підписати і покласти в окрему коробочку.

2 етап. На аркуші № 2 дати відповідь на запитання «Як мене бачать інші члени групи?», при цьому не треба вказувати хто саме. Аркуш залишається в автора.

3 етап. Ведучий навмання витягує з коробочки по черзі аркуш № 1 і зачитує їх, не називаючи автора, а завдання групи полягає в тому, щоб відгадати його. Коли група називає хто це, автор заявляє про себе і зачитує аркуш № 2 (опис того, яким його бачать інші).

Рефлексія: який у вас зараз настрій? Що ви відчували під час виконання цієї вправи? Яку частину вправи було легше виконувати: першу чи другу? Яких рис більше: позитивних, негативних чи нейтральних? Чи часто ви замислюєтесь над запитанням «Хто я»? Для чого ставити собі це запитання? Чи цікаво отримувати відповіді? (Важливо зафіксувати, що саморозкриття в процесі виконання і обговорення вправи приносить цікаву і важливу інформацію для себе і для інших).

Мозковий штурм «Якості педагога-лідера»

У будь – якій групі є лідер. Він не тільки скеровує і веде послідовників, а й хоче вести їх за собою, а послідовники не просто йдуть за ним, а хочуть іти за лідером. Дослідження показують, що знання лідера оцінюються людьми значно вище, ніж відповідні риси інших членів групи.

Згідно з «концепцією рис», лідер має певні властивості, риси, завдяки яким його висувають у лідери.

Риси лідера:

- Вольовий, здатен долати перешкоди на шляху до мети;
- Наполегливий, вміє розсудливо ризикувати;
- Терплячий (готовий довго і добре виконувати одноманітну, нецікаву роботу);
- Психічно стійкий, не дає себе захопити нереальними пропозиціями;
- Добре пристосовується до нових умов і вимог;
- Самокритичний, тверезо оцінює не тільки свої успіхи, а й невдачі;
- Вимогливий до себе та інших;
- Надійний, тримає слово, на нього можна покластися;
- Чутливий до нового, схильний розв'язувати нетрадиційні завдання оригінальними способами;
- Стресостійкий, не втрачає самовладання і працездатності в екстремальних ситуаціях;
- Рішучий, здатен самостійно і своєчасно приймати рішення, у критичній ситуації брати відповідальність на себе;
- Здатен змінювати стиль поведінки залежно від умов, може і вимагати, і підбадьорювати.

Інформаційне повідомлення «Піраміда Ділтса»

Піраміда Ділтса- це модель логічних складових життя які впливають один на

одного. Ця модель була розроблена Робертом Ділтсом, Річардом Бендлером та Джоном Гріндером. Вона показує суть формування особистості і складається з шести рівнів.

Роберт Ділтс це психолог який розробив ту саму піраміду питань, які повинен задати собі кожен хто прагне бути щасливим і успішно керувати своїм життям.

Так ось розглянута піраміда може надати істотну користь:

Дозволяє усвідомити ситуацію, що склалася не кращим чином. При проведенні експрес-аналізу виявляються місця, що вимагають коригування.

Є можливість розставити наявні проблеми по щаблях, після чого починати вирішувати ті, що розташовані на самому нижньому ярусі. Тим самим людина дотримується потрібного напрямку, що трохи нагадує підйом по кар'єрних сходах. Тобто рух вгору дозволяє вивести своє життя на новий рівень

Піраміда логічних рівнів Ділтса актуальна для вирішення багатьох питань – це не тільки самореалізація в житті, включаючи побудову кар'єри, грошові моменти. Вона сприяє детальному опрацюванню особистих якостей. А вони вельми корисні для побудови гармонійних відносин з партнерами (колегами) по роботі, друзями (дворовими або за місцем навчання), родичами, новим оточенням.



- **Оточення:**

- Де та з ким ви знаходитесь?
- Що бачите, чуєте?
- Які запахи відчуваєте?
- Які смаки відчуваєте?

- **Поведінка:**

- Що ви робите у цьому місці?
- Що роблять інші?
- Чим я займаюся?

- **Здібності:**

- Як ви робите те, чим займаєтесь?
- Як ставитесь до людей, які тут знаходяться?
- Якими маєте особливі навички?

- **Переконання та цінності:**
 - Що для вас важливо, у що ви вірите?
 - Чому займаєтеся саме цим ділом?
 - Що ви думаєте про себе, оточуючих людей, роботу?
- **Індивідуальність, або Ролі:**
 - Хто я?
 - Ваше розуміння себе, свого образу?
 - Ким ви себе вважаєте, якою є ваша суть і роль?
- **Приналежність:**
 - Чи існують тут люди чи групи, до яких належите і ви?
 - Яка ваша місія у всьому цьому?
 - Чи можете висловити словами сенс своїх дій?

Ваша підсвідомість відкриє важливу інформацію як ідеї, символу, почуття чи картинки. Ця ваша підсвідомість попрацювала для вас та для вашої мети. Вберіть це все в себе, зробивши невелику паузу.

Самодіагностика «Схильність до лідерства»

Самодіагностика «Ознаки лідера»

Мета: дослідження лідерського потенціалу кожного учня.

Дайте відповіді «так» чи «ні» на кожне із запитань.

1. Я не гублюся і не відпускаю у важких ситуаціях.
2. Легко можу переконати в чомусь моїх друзів.
3. Мені зазвичай вдається домогтися, щоб усі навколо добре працювали.
4. Організуючи якусь справу, намагаюся зацікавити нею учасників.
5. Я регулярно свою роботу і свої успіхи.
6. Добре відчуваю настрій своїх партнерів.
7. Зазвичай я досягаю того, чого прагну.
8. Приймаючи рішення, я перебираю кілька варіантів.
9. Розв'язуючи проблеми, використовую досвід інших.
10. Я готовий ризикувати, щоб отримати потрібний результат.

Ключ до тесту: за кожну відповідь «так» - 1 бал.

1-3 бали – У вас невеликий лідерський потенціал. Швидше за все, ви просто ще не працювали над його актуалізацією. Вам слід замислитися над своєю поведінкою, якщо ви хочете стати лідером.

4-6 балів – Ваш спосіб життя свідчить про те, що ви переважно самі визначаєте хід життя. Але вам є ще над чим працювати, щоб іще більше контролювати події, які відбуваються з вами.

7-10 балів – Ви майже цілком контролюєте життєву ситуацію. Ваші очевидці лідерські здібності приваблюють людей. Ви отримуєте задоволення від своєї діяльності. Але будьте обережні, намагайтеся не кривдити тих, хто вас оточує.

Вправа «Я хочу і здійснию»

«Почати і зробити» – вже багато століть є ефективною стратегією роботи

над собою, розвитку емоційної компетентності.

Мета: активізація бажання, дій вдосконалити емоційну компетентність.

Ресурси: жовтий кружечок, вирізаний з аркуша паперу формату А4, який символізує сонечко, або серцевину ромашки.

Хід роботи. Кожний учасник отримує паперову стрічку (жовту – для сонечка або білу – для ромашки). Ведучий пропонує написати відповідь на запитання: «Які емоційні компетенції я хочу вдосконалити у майбутньому?». Відповіді, написані на стрічках, присутні наклеюють у формі промінців чи пелюсток до жовтого кружечка. Потім ведучий усередині жовтого кружечка пише спонукальну фразу: «Я це хочу і здійсню!».

Домашнє завдання. Написати есе на тему: «Спілкуватися серцем – це означає...».

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Шерінг

План-конспект заняття №6

Мета: розвивати впевненість у досягненні поставленої мети; сприяти розвитку активності, самостійності та незалежності у поведінці та діяльності

Вправа-привітання «Девіз»

Мета: усвідомлення свого життєвого кредо.

Хід роботи: всі учасники по черзі говорять про те, яку футболку і з яким написом-девізом вони купили б собі, якби була така можливість. Цей напис повинен відображати їх життєве кредо, основний життєвий принцип, а колір відповідати їх характеру.

Рефлексія: чи легко було визначити й зобразити власний девіз, життєве кредо? [143].

Техніка . «Декларація моєї самоцінності » (за Вірджинією Сатир)»

Опис методичного матеріалу:

Періодично важливо присвячувати час тому, щоб заглянути всередину себе, заглибитись і усвідомити себе у всіх подробицях, нюансах, думках, діях і переживаннях. Побути з самим собою, поговорити і прислухатися до відповідей, що йдуть зсередини.

Я це я.

У всьому світі немає нікого в точності такого ж, як Я. Є люди, в чомусь схожі на мене, але немає нікого в точності такого ж, як Я. Мені належить все, що є в мені: моє тіло, включаючи все, що воно робить; мою свідомість, включаючи всі мої думки і плани; мої очі, включаючи всі образи, які вони можуть бачити; мої почуття, якими б вони не були - тривога, напруга, любов, роздратування, радість; мій рот і всі слова, які він може вимовляти, - ввічливі, ласкаві чи грубі, правильні чи

неправильні; мій голос, гучний або тихий; всі мої дії, звернені до інших людей або до самого себе.

Мені належать всі мої фантазії, мої мрії, всі мої надії і мої страхи. Мені належать всі мої перемоги і успіхи, всі мої поразки і помилки. Все це належить мені. І тому Я можу близько познайомитися з собою. Я можу полюбити себе і подружитися з собою. І Я можу зробити так, щоб все в мені допомагало мені. Я знаю, що дещо в мені не подобається мені, і є в мені щось таке, чого Я не знаю. Але оскільки Я дружу з собою і люблю себе, Я можу обережно і терпляче відкривати в собі джерела того, що спантеличує мене, і дізнаватися все більше і більше різних речей про самого себе. Все, що Я бачу і відчуваю, все, що Я говорю і що Я роблю, що Я думаю і відчуваю в даний момент, - це моє. І це в точності дозволяє мені дізнатися, де Я і хто Я в даний момент. Коли Я вдивляюся в своє минуле, дивлюся на те, що Я бачив і відчував, що Я говорив і що Я робив, як Я думав і як Я відчував, Я бачу, що не цілком мене влаштовує. Я можу відмовитися від того, що здається невідповідним, і зберегти те, що здається дуже потрібним, і відкрити щось нове в собі самому. Я можу бачити, чути, відчувати, думати, говорити і діяти. Я маю все, щоб бути близьким з іншими людьми, щоб бути продуктивним, вносити сенс і порядок в світ речей і людей навколо мене.

Я належу собі, і тому Я можу будувати себе.

Я - це Я, і Я - це чудово!

Домашнє завдання (щоденник самопізнання)

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

МОДУЛЬ 3 «ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПЕДАГОГА-ЛІДЕРА»

План-конспект заняття №7

Мета: сприяти розвитку внутрішньої мотивації до діяльності; актуалізувати особистісні ресурси, потенціали; сприяти розкриттю сильних сторін учасників занять

Вправа-привітання «Привітання без слів» (Автор А.Г. Грецов)»

Хід вправи.

Учасникам пропонується протягом 2 - 3 хвилин вільно пересуватися по приміщенню і встигнути за цей час привітати якомога більшу кількість людей (і вважаються взаємні поздоровлення).

Робити це потрібно без вживання слів, а будь-якими іншими способами: кивком голови, рукостисканням, обіймами і т. д. При цьому кожен спосіб може бути використаний учасником тільки один раз, для кожного наступного вітання потрібно придумати новий спосіб.

Хід гри.

Знайомство, розкріпачення, згуртування учасників, обговорення бачення причин того, що в спілкуванні людям необхідно регулювати свою поведінку. Обговорення.

1. Кому скільки людей вдалося привітати? Можливо, у когось виникло психологічний дискомфорт, адже в реальному житті вітати один одного так само не прийнято.

2. Якими способами вдалося подолати цей дискомфорт? А чому в реальному житті люди, коли вони зустрічаються, ведуть себе не так, як їм заманеться, а регулюють свої реакції, діють тільки певними, схвалюються в суспільстві способами?

Вправа «Я сподіваюся – я побоююся»

Учасники повинні висловити свої очікування від заняття.

Вправа «Передати одним словом»

Хід вправи.

Я роздам вам картки, на яких написані назви емоцій, а ви, не показуючи їх іншим учасникам, скажете слово «Привіт» з інтонацією, відповідної емоції, написаної на вашій картці. Решта відгадують, яку емоцію намагався зобразити учасник.

Тепер я перемішую картки і ще раз вам роздам їх.

Таке ж завдання тільки тепер читаємо короткий віршик «кинули ведмедика на підлогу».

Список емоцій.

- 1) Радість.
- 2) Здивування.
- 3) Жаль.
- 4) Розчарування.
- 5) Підозрілість.
- 6) Смуток.
- 7) Веселощі.
- 8) Холодна байдужість.
- 9) Спокій.
- 10) Зацікавленість.

- 11) Впевненість.
- 12) Бажання допомогти.
- 13) Втома.
- 14) Хвилювання.
- 15) Ентузіазм.

Мозковий штурм «Вміння комунікувати»

Розвиваємо навички 4К: креативність, критичне мислення, комунікацію та командну працю

Комунікацію визначають як суспільний процес, в якому відбувається обмін інформацією задля передачі смислів і досягнення бажаних результатів. Комунікація може відбуватися в будь-якій формі: від написання твору або читання книги до виступу з презентацією чи участі в дебатах.

Ключовими навичками в комунікації є такі:

- визначення бажаних результатів комунікації;
- створення чіткого послугу: розробка повідомлення, яке би передавало необхідне значення, і використання невербальних засобів комунікації, як-от жести та наочні матеріали;
 - моделювання свідомості інших: усвідомлення рівня освіченості, позиції та емоцій інших;
 - конвенційність: вміння слідувати правилам, нормам та дисципліні, що підходять для певного контексту комунікації;
 - усвідомлення соціальних та культурних відмінностей;
 - вибір необхідних каналів комунікації;
 - активне слухання;
 - «глибоке читання»: вміння критично аналізувати текст чи мовлення.

Вправа «Я-повідомлення»

Мета: навчити учасників висловлювати свої почуття без оцінок, невдоволення, образ.

Час- 15 хв.

Хід вправи

Тренер надає підліткам інформацію про спілкування використанням «Я-повідомлень».

Інформаційне повідомлення «Я –повідомлення»

Важливо вміти проявляти толерантність під час спілкування. Це передбачає не тільки прийняття іншого, а уміння підтримати і допомогти йому. В конфліктній ситуації, коли людина переживає сильні негативні емоції, з'являються проблеми з їх вираженням. Одним з ефективних способів вирішення цієї проблеми є

усвідомлення цих почуттів і здатність сказати про них партнеру. Саме цей спосіб самовираження і називається «Я-повідомленням»

«Я-повідомлення» - це усвідомлення та проголошення власного стану, викликаного ситуацією, що склалася і використання під час спілкування «Я-повідомлень», які допомагають висловити свої почуття, не принижуючи іншу людину: (порівняйте: «Я дуже хвилююся, коли тебе немає вдома об 11-й вечора» та «Ти знову прийшов додому об 11-й вечора?!»).

«Я-висловлювання» - це проголошення почуттів, які ви переживаєте у неприємній для вас ситуації, визнання та формулювання власної проблеми з цього приводу («Вибач, але я відчуваю роздратування, коли ти говориш це...», «Коли чую твої слова, я навіть не знаю, що і сказати, настільки я розгублена»). Формулюючи таким чином питання, ви усвідомлюєте власну проблему: це - моя проблема, що я роздратована, це - мої відчуття, і ніхто, крім мене, не може зрозуміти, чому саме ці відчуття виникли у мене в цій ситуації. Важливо розуміти, що «Я-висловлювання» конструктивно змінює не тільки ваше особисте ставлення до конфліктної ситуації, а й ставлення вашого партнера до неї. Людина завжди відчуває, коли її звинувачують чи хочуть перекласти на неї відповідальність. Ваше щире висловлювання своїх почуттів з позиції усвідомлення власної відповідальності за те, що з вами відбувається, не може нікого образити чи викликати агресію, а навпаки, спонукає вашого партнера замислитися над правильністю і його власного вчинку.

«Я-повідомлення» включає в себе не тільки «проговорювання» свого емоційного стану, а й визначення умов та причин, що викликали цю ситуацію.

Орієнтовна схема «я-висловлювання»:

1. *опис ситуації, яка викликала напруженість*(«Коли я бачу, що ти...», «Коли це відбувається...», «Коли я стикаюся з такою ситуацією...»);
2. *точне визначення власного почуття у певній ситуації*(«Я відчуваю...», «Я не знаю, що і сказати...», «У мене виникла проблема...»);
3. *побажання щодо зміни ситуації*(«Я просив би тебе...», «Я буду вдячний тобі, якщо...»).

Після обговорення інформаційного повідомлення тренер об'єднує учасників у 4 підгрупи і пропонує (використовуючи «Я-повідомлення») обговорити або розіграти наступні ситуації.

- *Твій друг (подруга) попросив (попросила) у тебе одяг і порвав (порвала) його.*
- *Ви з «сердечним» другом (подругою) домовились про похід у кіно. Ти чекав (чекала), але так і не дочекався (не дочекалась).*
- *Батьки сварять за пізній прихід додому.*
- *Ваш товариш обіцяв принести музику для вечірки, але не зробив цього.*

На виконання завдання відводиться 5-7 хвилин. Далі кожна група представляє свої варіанти вирішення зазначених ситуацій. При цьому бажано акцентувати увагу на використанні «Я –повідомлень».

Запитання для обговорення

- *Які висловлювання ми переважно використовуємо у повсякденному житті?*
- *Чи важко вам було оперувати «Я –повідомленнями»?*
 - *Чому це важко було робити?*
 - *Що ви відчували, коли до вас зверталися з «Я –повідомленнями»?*

Базові життєві позиції (за Е.Берном). Техніка переформулювання обмежуючих думок в ресурсні «Тік – Так»

Мета: усвідомлення впливу базових життєвих позицій на емоційну компетентність та якість життя загалом.

Метод: інтерактивна міні-лекція.

Спосіб бачення світу і свого місця у ньому визначає не лише життєву позицію людини, а й її життєвий сценарій, долю. Послідовник Е. Берна Т. Харріс виділив 4 життєвих позиції людини, які визначають цей сценарій. Життєва позиція закладається у ранньому віці і надалі має тенденцію зміцнюватися. Визначається життєва позиція ставленням до себе (У мене – все гаразд, У мене – не все гаразд) і до Світу (Ви – в нормі. Ви – не в нормі). Відповідно до цього існує чотири варіанти життєвого сценарію, або долі, які відрізняються світосприйняттям та самовідчуттям: У мене – все гаразд, Ви – в нормі (або Я – ОК, Ви – ОК); У мене – не все гаразд, Ви – в нормі (Я – не ОК, Ви – ОК); У мене – все гаразд, Ви – не в нормі (Я – ОК, Ви – не ОК); У мене – не все гаразд, Ви – не в нормі (Я – не ОК, Ви – не ОК). І лише перша з них є життєвою позицією автономної, продуктивної, щасливої особистості, що самореалізується. Короткий опис сценаріїв. У мене – все гаразд, Ви – в нормі.

Для людей з такою життєвою позицією характерне, переважно, позитивне ставлення до себе і до інших, адекватна самооцінка. Вони цінують добрі стосунки з іншими людьми, зберігаючи їх протягом років, прислуховуються до їхньої думки. Вважають інших такими ж здібними, як вони самі, і упевнені, що усі люди можуть досягти добрих результатів. Стосунки з іншими будують на партнерських засадах, на позитивних емоціях. Ця позиція достойної людини, яка поважає себе і визнає гідність інших. Загалом вони своїм життям задоволені й радіють тому, що мають. Аналізуючи минуле, зосереджуються на приємних і радісних спогадах. Життєві проблеми вирішують, намагаючись досягати бажаних результатів. Це єдина з позицій, для якої характерне адекватне сприйняття реальності. Отже, для людей цієї життєвої позиції характерні: довіра до світу, до життя; упевненість у собі; чуйність; врівноваженість; адекватна реакція на ситуації, що змінюються;

встановлення і підтримка добрих стосунків з довкіллям. У мене – не все гаразд, Ви – в нормі. Люди цієї життєвої позиції вважають, що у них надто багато недоліків, тому вони приречені програвати і поступатися іншим. Схильні зосереджуватися на власних слабкостях, недоліках, невдачах, більшість з яких є уявними, тому не подобаються самі собі. Їм бракує упевненості у своїх силах та оптимізму. У ставленні до інших людей перебільшують їхні достоїнства й успіхи, вважаючи їх більш значущими, зрілими, талановитими, успішними тощо. Отже люди з цією життєвою позицією дивляться на оточення знизу вгору. Часто згадують промахи і зосереджуються на неприємних моментах життя. Забороняють собі бажати, емоційно блокують себе. Шукають визнання з боку інших, часто керуються стратегією поведінки «Радуй інших». Сприймають проблеми і труднощі як підтвердження своєї меншовартості, часто звинувачують інших. Для людей з цією позицією характерне викривлене, неадекватне сприйняття реальності. Характерні якості: недостатня упевненість у собі; недооцінка власної ролі у всьому, що відбувається; схильність до уникання неприємних ситуацій, пригнічення емоцій; низький рівень стресостійкості. Вихід: визнати власну цінність, підвищити самооцінку, навчитися захочувати себе. Цю позицію можна змінити, якщо дуже захотіти! У мене – все гаразд, Ви – не в нормі. Люди, котрі дотримуються такої життєвої позиції, переважно позитивно ставляться до себе, водночас постійно відчують і підкреслюють значну різницю між собою і тими, хто їх оточує. Вони вважають інших людей недосконалими або гіршими, ніж вони самі. Для них характерна завищена самооцінка. У спілкуванні акцентують увагу на вдосконаленні інших та їх виправленні. Вони переконані, що перевершують інших у всьому, і прагнуть демонструвати це всім та собі. Деколи принижують інших, щоб довести свою неперевершеність. Люди з часом втомлюються від приниженого положення і уникають спілкування з ними. Для них життя полягає у тому, щоб домагатися того, що хочеться, при цьому не цураючись будь-яких засобів. Якщо щось потрібно від інших, тоді прямо заявляють, що «ти повинен», натякаючи при цьому на свої особливі заслуги. Неадекватно сприймають реальність, тому внутрішня логіка іноді буває химерною, а їхні дії здаються позбавленими здорового глузду. Вихід: адекватно оцінювати себе, визнавати гідність інших людей, не порушувати їхні психологічні кордони. У мене – не все гаразд, Ви – не в нормі. Люди з такою позицією зазвичай почуваються пригнічено, не задоволені життям. Вони песимістично дивляться на світ, недооцінюють не тільки себе, а й усіх оточуючих. У стосунках відчують себе приниженими, самотніми, нелюбимими, тому сприймають їх як суцільне розчарування. Чим більше спілкуються, тим більше знаходять в інших людях недоліків. Вважають, що ніхто не може їм допомогти, оскільки інші теж не-ОК. Неадекватне сприйняття реальності, така безвихідна позиція може мати край негативні наслідки. Обговорення. Ця інформація дала змогу кожному з вас задуматися над власним життєвим сценарієм. Для емоційно компетентних людей характерна життєва позиція «Я – ОК, Ви – ОК», яка проявляється в позитивному ставленні до себе, інших людей та світу. Вона характеризується самовідчуттям базового комфорту й довіри, людина може усвідомлювати і повністю реалізовувати свої ресурси, бути автентичною, а значить – автономною, продуктивною і щасливою. При втраті цієї позиції людина відчуває

себе слабкою і уразливою. Життєва позиція визначає силу і владу над своєю долею. Як гадаєте, чи можна змінити свій життєвий сценарій? Як це можна зробити?

Коментар.

Люди тяжіють до сценаріїв, сформованих ще в дитинстві; захист вибраної позиції відбувається несвідомо: сама людина не помічає того, що сприймає, і відзначає лише потрібні для самовиправдання аргументи. У середині кожної позиції є різний ступінь її прояву. Під впливом життєвих обставин або в різних ситуаціях можемо переходити з однієї позиції в іншу (часто несвідомо). У не-ОК позиціях сприйняття реальності неточне і неповне, ніби через криве дзеркало. Адекватне сприйняття – лише в позиції ОК. Життєва позиція визначається системою ставлень, тому вона змінюється. Початком змін є розуміння власної життєвої позиції. Техніка переформулювання обмежуючих думок в ресурсні «Тік – Так» (П. Леккі). Слона прив'язали до бамбукового дерева на три дні. Він виривався, але безуспішно. Потім його прив'язали до маленького стовпця. Він навіть не намагався звільнитися. У нього зафіксувалася негативна думка, сформувався синдром безпорадності «Я нічого не зможу». Фіксовані негативні думки обмежують можливості людини, отруюють свідомість, заважають жити, досягати бажаного. Деколи самонавіювання наносить шкоду: «Я людина — нетворча, не дуже розумна тощо». Якщо віримо, що нам щось недоступно – воно стає недоступним. Думки типу «Я не складу іспита, тому що я не дуже розумний» знижують самооцінку, віру в себе, паралізують розум і дії. Насправді, людина має більший потенціал, ніж думає. Важливо навчитися розрізняти обмежуючі думки і замінювати їх такими, які додають упевненості, віри у себе і свої сили. В колонці «Тік» записуємо обмежуючі думки, потім переформулюємо їх в позитивні, ресурсні та записуємо в колонку «Так». Приклади наведені в таблиці.

Категорії	Тік Обмежуючі думки	Так Ресурсні думки
Переконання про Світ	Життя – це випробовування	Життя – це гра
	Вони (Світ, Доля, Інші) винні в моїх негараздах	Я несу відповідальність за своє життя
	Будь-які зміни заважають і напружують	Я можу бути спокійним у більшості ситуацій
	Краще стабільність і спокій	Нове є цікавим, додає сил
Ставлення до себе	Все одно нічого не вийде, навіщо ж намагатися	Я цього ніколи не робив, але спробувати можна
	Якщо я це зроблю, усі будуть сміятися наді мною	Я також вмю посміятися над собою
	Якщо хто-небудь дізнається, який я насправді, я втрачу все, що у мене зараз є	Я можу собі дозволити «бути собою» – щирим і безпосереднім
Страхи	Я боюсь помилитися і зробити щось неправильно	В мене достатньо сміливості, щоб визнати власні помилки та їх виправити
	Я ніколи не зможу цього зробити	Якщо діяти послідовно крок за кроком, можна досягнути бажаного. Крапля камінь точить
	Я сумніваюся, чи розпочинати мені нову справу...	Я не можу знати цього напевно. Варто спробувати. Нарешті, можна щось взнати навіть при невдачі. Є бажання – з'являться і можливості
	Я завалив минулий проект, значить, і цей у мене не вийде зробити	Я вже здобув досвід і це допоможе успішно завершити проект
	Я не прижився в колишньому колективі й боюся, що і зараз мені це не вдасться	Спробую інші стратегії спілкування, щоб налагодити добрі стосунки
	Коли у мене все добре, я боюся, що незабаром обставини зміняться на гірше	Я вмю отримувати насолоду від теперішнього моменту життя
	Коли я влаштовуюся на роботу, то боюся не пройти співбесіду	В житті є багато можливостей. Буду шукати найкращий варіант
	Коли критикують мою роботу, боюся, що мене звільнять	У критиці можна знайти щось корисне і виправити свої помилки
	Коли мені доручають відповідальне завдання, боюся не справитися	Так, я боюся, але цей страх мене не паралізує

Коментар. Страх того, «що станеться, якщо...» паралізує активність.

Страх буває актуальним (який відповідає ситуації) і неактуальним (не відповідає контексту ситуації). Людський розум схильний драматизувати події ще до того, коли вони трапляються. У страху очі великі. Фактичні неприємності менш болісні, ніж уявні. У праці «Бути вільним» доктор Дайер зазначає: «Якщо колись ви підете з маленьким кошиком за страхами, то скільки б ви не ходили, повернетеся з порожніми руками. Не можна знайти те, чого немає. Ви створюєте страх власними думками і лякливими очікуваннями. Майже ніщо у світі не може заподіяти біль,

поки ви самі не дозволите цього». Часто страхи, побоювання, переживання є відображенням бажань, у здійснення яких не віримо. Тому вони перетворюються на негатив та страхи, які зменшують енергетичний потенціал, забирають сили. Краще силу емоції – страх – спрямувати на здійснення бажань та мрій. Ми врешті-решт отримуємо те, що любимо, або те, чого боїмося. Щоб переконатися у тому, що більшість страхів недоцільні, виконайте такий експеримент. Пригадайте, чого понад усього боїтеся: кудись не потрапити, чогось не досягти, щось втратити і так далі. А тепер подумайте, що страшного у вашому житті може трапитися, якщо те, чого ви боїтеся, дійсно станеться. Метод «найгіршого» наочно демонструє абсурдність більшості страхів. Страхи не зовні, а всередині нас. Іноді страхи виникають у зовнішньому світі, але якщо всередині немає страху, тоді все, що може нас налякати, перестає бути страшним. Надумане майбутнє є невдалою тактикою («Язавалив минулий проект, значить, у мене не вийде зробити і цей»). Звідси – скутість у спілкуванні та повторення помилок. Доцільним буде визначити найкращий і найгірший результат, щоб для другого випадку заготувати якнайменше три запасних варіанти. Ігнорувати страх недоцільно, водночас не варто йому давати можливість «паралізувати» себе. Зрозумійте і попрощайтеся з обмежувачими думками та страхами. Неженіть думку, що турбує вас, і не боріться з нею. Визначтеся, можливо, вона для чогось потрібна. Якщо ви твердо переконані, що ні, скажіть їй: «Спасибі, що прийшла і – до побачення». Обговорення. Який досвід здобули, виконуючи вправу? Що зміниться у житті, якщо будете відпускати обмежувачі думки або перетворювати їх у можливості?

Коментар.

Про готовність. Якщо хочете отримати щось, чого ніколи не мали, почніть робити те, чого ніколи не робили. Експериментуйте, поведіться у житті відповідно до нових, ресурсних думок, шукайте кращі варіанти дій. Є така загадка: «На листку сидять три жаби. Одна вирішує стрибнути. Скільки жаб залишиться на листку?». Відповідь – три, оскільки вирішити стрибнути не означає стрибнути. Вирішити і зробити – це дві різні дії. Готовність – це здатність відмовитися від колишніх установок і втілити в життя бажані, без очікування оплесків. Внутрішня готовність до змін, бажання і сміливість насправді є джерелом поступу. Коли є готовність, можна починати діяти. Це цікаво!!! Дослідження нейробіології. Мозок складається з великої кількості нервових клітин, які називаються нейронами. Коли нейрони взаємодіють один з одним, вони передають електричні сигнали, так формується пам'ять. При створенні думки або уявлення про щось, мозок використовує асоціативну пам'ять. Кожне поняття, ідея або думка формується міні-нейромережею (нейрони, які пов'язані з цією думкою). Нейромережі взаємозв'язані між собою. Одне і те ж слово може викликати різні емоційні реакції на момент сприйняття інформації. Щодня у голові проноситься близько 50-60 тис. думок. Багато з них з'являються і просто зникають в потоці, вони не мають впливу на наше життя. Приблизно 1-5% думок повторюються, крутяться у голові, викликають емоції. Переважаючі думки стають переконаннями та починають впливати на життя. Думки та емоції, які часто повторюються, утворюють зв'язки в нейромережі. І незабаром нервові клітини цієї мережі встановлюють між собою «довгострокові стосунки», міцні б8 зв'язки. Отже, якщо ви робите щось знову

ізноу, наприклад, злитися або засмучується день у день, між нервовими клітинами утворюється міцний зв'язок. З іншого боку, нервові клітини, які не використовуються разом, відокремлюються, втрачають довгострокові стосунки. Кожного разу, коли перериваємо звичний хід думки, який викликає визначену хімічну реакцію в тілі, тоді розриваємо зв'язок між нервовими клітинами. Для закріплення нових переконань щодо себе і світу потрібно створити нові нейронні зв'язки у мозку. Це можливо за умов постійного спостереження за обмежувачими думками і переформулювання їх у ресурсні в момент виникнення. Ця робота триває до утворення нових нейронних зв'язків у головному мозку. Коли це відбудеться, процес виникнення ресурсних думок буде автоматичним. Тоді можна і розслабитися.

Домашнє завдання

Проаналізувати попередню вправу і записати у щоденник самопізнання.

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

План-конспект заняття №8

Вправа-привітання «Візитна картка»

- потренувати здатності до виявлення Я-концепції - реальну самоідентифікації лідера;
- розвивати здібності лідера з'єднувати ідеї з різних областей емпіричного і чуттєвого досвіду;
- тренувати такі лідерські якості, як рухливість мислення і навички ефективної комунікації;
- сприяти тренуванню вміння викладати матеріал виразно і яскраво.

Мета:

- потренувати здатності до виявлення Я-концепції - реальну самоідентифікації лідера;
- розвивати здібності лідера з'єднувати ідеї з різних областей емпіричного та чуттєвого досвіду;

- тренувати такі лідерські якості, як рухливість мислення і навички ефективної комунікації;
- сприяти тренуванню вміння викладати матеріал виразно і яскраво.

Розмір групи: бажано не більше 20 учасників. Це пов'язано не з можливістю проведення вправи, а з його ефективністю. Більший розмір групи призведе до розмивання уваги і ослаблення концентрації на партнері.

Ресурси: за великим ватманському листу на кожного учасника; для групи - фломастери, ножиці, клейка стрічка, фарби, клей, велика кількість друкованої продукції (рекламні проспекти, брошури, ілюстровані журнали і газети).

Час: близько години.

Хід вправи

"Візитна картка" - серйозне завдання, яке представляє нам можливість стимулювати самоаналіз, самоусвідомлення учасника тренінгу. Така робота є необхідним попереднім етапом для самоактуалізації - витягування з пасиву в актив поведінки всіх тих необхідних уявлень, умінь, навичок, якими володіє претендент на лідерство.

Це вправа відмінно працює на початковій стадії тренінгу, так як воно передбачає знайомство учасників групи один з одним. Крім того, умови роботи вимагають від учасників різноманітних і недирективних контактів з членами команди.

Спочатку кожен учасник складає отриманий ним ватманський лист по вертикалі навпіл і робить у цьому місці розріз (великий настільки, щоб в отвір можна було просунути голову). Якщо тепер ми одягнемо на себе лист, то побачимо, що перетворилися в живу рекламну тумбу, у якій є лицьова і тильна сторона.

На передній частині аркуша учасники тренінгу складуть індивідуальний колаж, що розповідає про особисті особливості гравця. Тут, на "грудці", потрібно підкреслити достоїнства, але не забути і про якості, які, м'яко скажемо, не доставляють вам особливої радості. На тильній стороні ватманських аркуша ("спинці") відобразимо те, до чого ви прагнете, про що мрієте, чого хотіли б досягти.

Сам колаж складається з текстів, малюнків, фотографій, які можна вирізати з наявною друкованої продукції і при необхідності доповнити малюнками і написами, зробленими від руки.

Коли робота зі створення візитної картки завершена, всі одягають на себе отримані колажі і здійснюють променад по кімнаті. Всі гуляють, знайомляться з візитками один одного, спілкуються, задають питання. Приємна тиха музика - відмінний фон для цього парадку індивідуальностей.

Завершення: обговорення вправи.

- Як вам здається, чи можливо ефективно керувати іншими, не знаючи до пуття, хто ти сам?

- Здається вам, що в ході завдання ви змогли краще зрозуміти, що ви за людина? Чи вдалося вам достатньо повно і виразно створити свою візитну картку?

- Що було легше - говорити про свої достоїнства або відобразити на аркуші свої недоліки?

- Чи знайшли ви серед партнерів когось, хто схожий на вас? хто дуже відрізняється від вас?

- Чий колаж запам'ятався вам найбільше і чому?

- Як може такий вид роботи вплинути на розвиток лідерських якостей?

Наше сприйняття - то дзеркало, яке формує наше враження про себе, нашу Я-концепцію. Безумовно, оточуючі нас люди (сім'я, друзі, колеги) коригують нашу самоідентифікацію. Іноді до такої міри, що уявлення про власне Я змінюється до невпізнання у людини, схильної сприймати думку зі сторони і довіряти іншим набагато більше, ніж самому собі.

Деякі люди мають дуже детально розроблену Я-концепцію. Вони вільно можуть описати власну зовнішність, вміння, навички, риси характеру. Вважається, що чим багатша моє уявлення про себе, тим простіше я можу впоратися з вирішенням різних проблем, тим більш спонтанним та буду впевненим в міжособистісної комунікації.

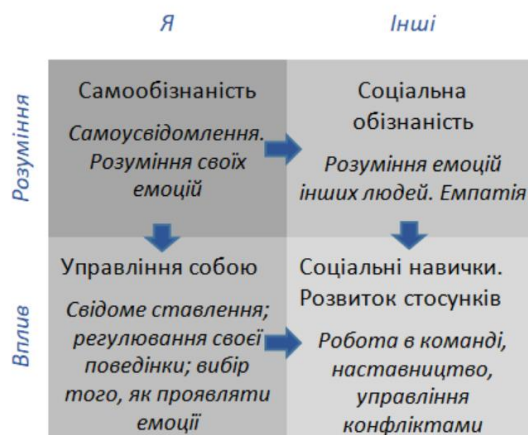
Вправа «Я сподіваюся – я побоююся»

Висловлення своїх очікувань від заняття.

Інформаційне повідомлення «Чотиригілкова модель емоційного інтелекту Майера, Саловея, Карузо»

Емоційний інтелект:

Впізнання емоцій – осмислення – вплив



У своєму сучасному звучанні термін емоційний інтелект було застосовано в 1990 році Пітером Саловеєм (Peter Salovey) та Джоном Д. Майером (John D. Mayer). Вони говорили про нього як про форму соціального інтелекту, яка включає здатність відслідковувати свої власні почуття та емоції, а також почуття та емоції інших людей; розпізнавати їх та застосовувати цю інформацію для керування власним мисленням та діями.

Саловеєм та Майером було також розпочато ряд досліджень для розробки методів вимірювання емоційного інтелекту та дослідження його значимості. В одному із досліджень групі учасників було показано сумний фільм. За результатами вимірів учасники, які мали високі показники розуміння емоцій

(здатності ідентифікувати та називати настрій, який переживається) швидше відновлювали свій стан. В іншому дослідженні ті, хто мав вищі показники в здатності точно сприймати, розуміти та оцінювати емоції інших, могли гнучкіше реагувати на зміни у своєму соціальному оточенні та розбудовувати підтримуючі соціальні мережі.

У 90-х роках Деніель Гоулман (Daniel Goleman), який співпрацював із Нью Йорк Таймз (New York Times), спеціалізуючись на дослідженнях мозку та поведінки людини, і одночасно навчався на психолога в Гарвардському університеті, познайомився із роботами Пітера Саловея та Джона Д. Майєра. В Гарварді Деніель Гоулман також співпрацював з Девідом МакКлілендом (David McClelland), який належав до групи дослідників, які поставили під сумнів інформативність когнітивних тестів щодо показнику успішності людини у житті. Все це надихнуло його на написання власної книги «Емоційний інтелект», яка була вперше опублікована в 1995 році.

Деніель Гоулман доводив, що успіх у бізнесі гарантував не когнітивний, а емоційний інтелект. Людей з розвиненим емоційним інтелектом він описував так:

1. Вони добре розуміють власні емоції (самосвідомість).
2. Вони добре керують власними емоціями (самоконтроль).
3. Вони з емпатією ставляться до емоцій інших людей (соціальне розуміння).
4. Вони добре справляються з емоціями інших людей (управління взаємовідносинами).

Ідея переважання емоційного інтелекту над когнітивним у визначенні життєвого успіху була настільки вражаючою, що протягом п'яти років з моменту публікації було продано 5 мільйонів примірників книги Денієля Гоулмана «Емоційний інтелект».

З моменту широкої популяризації ідеї і по наш час розвиток поняття емоційного інтелекту відбувається двома шляхами: практичним (семінари, тренінги, програми розвитку) та науковим (тестування та дослідження).

Огляд і відпрацювання технік: відокремлення «Я» від емоцій, «Зроби крок назад. «Подивись на ситуацію з іншого боку», відтермінування емоційної реакції, зменшення інтенсивності негативних емоцій «Мінус – плюс», вивільнення сильних емоцій через рухи, роботи з емоціями «7 – П»

Мета: формування готовності до емоційно розумної поведінки у напружених життєвих ситуаціях; ознайомлення з техніками управління інтенсивними емоціями, розвиток гнучкості в процесі сприйняття реальності.

Напевно, у вас траплялися такі ситуації, коли були охоплені сильними емоціями і діяли під їхнім впливом. Інтенсивні емоції погіршують здатність думати та аналізувати дії, які здійснюємо. Тому потім шкодуємо про зроблене чи сказане. Як це не парадоксально, але для психіки шкідливі будь-які інтенсивні емоції, як негативні так і позитивні. Використання запропонованих технік і прийомів допомагатиме зменшувати інтенсивність емоцій, відновлювати емоційну

рівновагу.

Незалежно від того, що вам хотілося б сказати в момент, коли емоції переповнюють, зупиніться і витримайте паузу. Повільно порахуйте про себе до тридцяти, після чого можна знайти розумніше рішення, ніж просто виговоритися і виплеснути свої емоції назовні. Повільна лічба фактично відтерміновує реакцію, яка пов'язана з напруженням м'язів. Розслаблення м'язів зменшує інтенсивність негативної емоції.

Техніка відокремлення “Я” від емоцій.

Існує два основні способи сприйняття реальності – асоційований і дисоційований. Асоційований підхід означає, що людина знаходиться ніби усередині ситуації, що переживається, і має безпосередній доступ до власних емоцій. Емоції змінюють бачення ситуації і те, як інтерпретуємо дії інших людей. Коли роздратовані, то шукаємо можливості розгніватися; інтерпретуємо ситуацію у такий спосіб, який дозволяє проявляти гнів. Дисоційований підхід дозволяє оцінювати ситуацію ніби з боку. Подивитися на конфліктну ситуацію очима стороннього спостерігача, що дає змогу спокійно проаналізувати почуття і побачити можливі шляхи вирішення конфлікту.

Бути в ситуації і спостерігати ніби збоку за тим, що відбувається – різні речі. Залишаємо свободу переходу до інших емоцій, коли не ототожнюємося з ними, занурюючись в їхній потік. Дивіться на негативну емоцію, як на чорну хмару, яка пропливає на відстані від вас. З приємними подіями можна чинити навпаки: дозволити позитивним емоціям охопити вас і пережити їх тілом і душею. Краще у емоційно несприятливих ситуаціях використовувати дисоційований підхід, а у радісних подіях життя – асоційований. Емоції є лише частиною вас, якою ваше “Я” може управляти.

Техніка відокремлення власного “Я” від пережитого почуття передбачає застосування мовленєвих конструкцій, наприклад: “Я відчуваю страх, роздратування...” замість “Я ляклива, невпевнена...”, “Світ жахливий”. Неконструктивні узагальнення діють руйнуюче на психіку.

Техніка “Зроби крок назад.

Подивись на ситуацію з іншого боку” дає змогу змінити емоційну поведінку на більш доцільну, загальмувати реакцію, переживати інші емоції. З будь-якої ситуації є кілька виходів.

Емоційно компетентні люди перетворюють емоційні проблеми в інтелектуальні завдання і вирішують їх. Емоційна проблема заважає та докучає, а інтелектуальні задачки розв'язувати цікавіше. Будь-який напружений психічний стан характеризується звуженістю свідомості та надконцентрацією людини на переживаннях.

Суттєве послаблення внутрішнього напруження досягається, якщо “вийти із ситуації” – зробити крок назад саме тоді, коли переживаєте емоцію.

1. У напруженій ситуації взаємодії, в той момент, коли почали переживати

емоцію, скажіть собі “Стоп” та зробіть крок назад подумки або фізично (краще зробити справжній маленький крок назад). Зробити крок назад – означає віддалитися на деяку відстань від того, чим ви в даний момент зайняті, і відокремитися від можливих неконструктивних дій, емоцій і міркувань. Відступити, щоб зібратися з думками.

2. Перед ухваленням рішення щодо подальших дій, запитайте себе: Чи хочу я чинити під впливом емоції або зроблю самостійний вибір наступних дій?

- Чи хочу я, щоб гнів охопив мене і керував мною, або я буду просто за ним спостерігати?
- Які можливі наслідки поведінки під впливом емоцій?
- Чого я насправді хочу?
- Розглядайте різні варіанти рішення життєвих завдань та вибирайте найкращі.

3. Дайте право емоції бути, просто спостерігайте за нею.

4. Проведіть інтелектуальну оцінку ситуації. Деструктивні емоції часто виникають внаслідок неправильного уявлення ситуації. виправлення помилки в інтелектуальній оцінці ситуації, що склалася, змінює емоції. Часто викривлене сприйняття ситуації виникає як результат певних очікувань. Неузгодженість очікувань і реальності, дії і результату викликає неприємні переживання. При цьому, чим більш значущі очікування, тим сильніша реакція на неузгодженість з реальністю.

Техніка відтермінування емоційної реакції “Я буду хвилюватися завтра”

Важко вирішити складну життєву ситуацію, коли переповнюють емоції. Краще спочатку заспокоїтися, відновити внутрішню рівновагу. Згадайте, як чинила Скарлетт О'Хара з роману “Віднесені вітром”. Зазвичай вона говорила: “Я не стану хвилюватися сьогодні. Я буду хвилюватися з цього приводу завтра”. Таким шляхом, відкладаючи реакцію, вона зберігала душевний спокій і успішно справлялася з обставинами, незважаючи на війну, пожежу, хвороби, нерозділене кохання.

Техніка зменшення інтенсивності негативних емоцій “Мінус – плюс”

1. Коли переживаєте інтенсивну емоцію, відразу “включіть внутрішнього спостерігача” і зосередьте увагу на тілесних відчуттях, м'язових затисках. Наприклад, кулаки стиснулися, або плечі піднялися, можливо, лікті притиснулися до тулуба та ін.

2. Зробіть ці відчуття ще сильнішими, тобто стисніть кулаки міцніше або підніміть плечі вище, максимально притисніть лікті до тулуба.

3. Зробіть досить різкий видих, розслабтеся, дозвольте розчинитися м'язовим напруженням.

4. Прийміть якусь іншу позу: Радості, Відкритості або Спокою і послухайте своє тіло, відчуйте зміни у внутрішньому стані. Корисно використовувати в таких ситуаціях техніку “Усмішка Будди”.

Стираючи м'язовий малюнок негативних емоцій, послаблюєте їх сили. Цю

техніку можна застосовувати для зменшення інтенсивності емоцій у відповідальних ситуаціях, які чекають у майбутньому (іспит, ділова зустріч, співбесіда тощо). “Стирайте мінус – малюйте плюс” зазделегідь.

Техніка вивільнення сильних емоцій через рухи.

Перед тим, як ознайомити з технікою, можна запропонувати учасникам вправу “Диригент”, яка дозволяє відчути можливості емоційного звільнення через рухи.

Учасникам пропонується стати у коло, спинами до центру та пригадати емоцію, від якої хотіли б звільнитися. Із закритими очима під швидку музику учасники роблять достатньо інтенсивні та різкі рухи, ніби диригуючи, при цьому намагаються звільнитися від непотрібної емоції.

Не завжди легко викинути непотрібне. Природа нашої психіки складна. Якщо негативні думки, образи, емоції чомусь виникли, значить для чогось вони потрібні. Можливо, вони захищають нас від якихось бід, попереджують про поспішні рішення і нерозумні вчинки, нагадують про минулі помилки. Вони виконують якусь корисну роботу для нас.

Зменшенню сильних емоцій, які за допомогою слів не могли бути виражені, можуть допомогти рухи, наприклад, штовхання, тиск, розмахування руками тощо. Значущість виразу емоцій через рух полягає в тому, що саме таким чином здійснюється знайомство з власними емоціями, їх прийняття, а також розвиток психологічної здатності переживати власні емоції та краще розуміти інших людей.

Техніка роботи з емоціями “7 – П”

Мета: формування психологічної готовності до емоційно розумної поведінки в стресових ситуаціях.

Кожний крок супроводжується жестом, що допомагає краще засвоїти цю техніку.

1. Піймай, схопи емоцію (наприкл., злість). Жест: двома руками щось вхопити.

Зміст: фіксація наявності переживання, розпізнання емоції.

2. Продихати негативну емоцію. Жест: руки на животі. Зміст: глибоке дихання має заспокійливий вплив.

3. Попий водички. Зміст: прохолодна вода допомагає прийти до тями.

4. Потягнутися, розтягнутися. Рухові дії: потягнутися до гори, у сторони, окремо витягнути ноги, руки. Зміст: потягування, розтягування зменшує м'язову напругу, послаблює емоцію.

5. Подумай, проаналізуй! Жест: руки покласти на маківку голови. Подумки дати відповіді на запитання: “Що зараз відбувається?”, “Звідки моя емоція?”, “Що я хочу?”, “Як вчиню наступного разу в аналогічній ситуації?”.

6. Поклади у серце позитив, наповни його іншою емоцією. Подумайте, яку емоцію ви хотіли б переживати та наповніть нею серце. Жест: руки до серця. Зміст: природа не любить порожнечі, тому звільнене від негативної емоції місце краще заповнити позитивом.

7. Подякуй! Разом скласти долоні й подякувати долі за можливість здобувати цінний досвід. Зміст: формування позитивного мислення, уміння бути вдячними.

Домашнє завдання

Практикувати техніки роботи з емоціями.

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

План-конспект заняття №9

Ресурсна вправа "Я є. Я маю. Я можу. Я буду"

Мета: зняти психологічне напруження, налаштуватися на подальшу роботу. Допомогти учасникам нагадати собі про ресурси, як зовнішні, так і внутрішні. І нагадати, що ви можете їх активно використовувати, щоб підтримати себе в складні часи.

Сьогодні ресурс дуже важливий, тому рекомендуємо Вам коротеньку ресурсну вправа. Відкрийте нотатки в телефоні або візьміть блокнот або аркуш паперу, виділіть 5-10 хвилин.

📌 "Я є"

Напишіть те, чим ви пишаєтеся в собі і що доброго пов'язане з вами.
(Я жива(ий). Я доброзичлива(ий). Я активна(ий)...)

📌 "Я маю"

Перерахуйте людей, місця та різні ресурси, на які ви можете покластися.
(Робота, батьки, подруга Настя, колеги, кошти на рахунку).

📌 "Я можу"

Напишіть навички, вміння, види діяльності, якими ви володієте.
(Брати відповідальність, керувати проектами, вчитися, спілкуватися англійською, підтримувати людей, знайомитися з людьми).

📌 "Я буду"

Вкажіть, що ви робитимете, щоб підтримати себе у важкі часи.
(Піду на прогулянку, ляжу спати вчасно, подзвоню подрузі).

В останньому пункті можна також записати такі кроки, які необхідні для покращення ситуації та вирішення проблем.

Вправа «Я сподіваюся – я побоююся»

Учасники по колу висловлюють свої очікування

Мозковий штурм «Самоосвіта»

«Вчитель тільки відкриває двері, далі Ви йдете самі»

Китайське прислів'я

Кожен, хто хоче досягти кращого в своєму житті, повинен витратити деякий час особисто на себе, щоби «не відставати від життя».

Порівнюючи процес самовдосконалення з бізнесом, кажуть, що треба інвестувати в себе. Під цим розуміють, що головним надбанням людини є не її дохід або накопичене майно, а вона сама.

Це найефективніше вкладення зусиль і коштів, так як тільки це може забезпечити краще розуміння життя, що в результаті допоможе знайти шлях самореалізації і досягти бажаного.

Раніше термін «самоосвіта» визначався – як придбання знань шляхом самостійних занять без допомоги викладача. Світ змінюється. Новий час вніс свої корективи. Найкращим з усіх наукових визначень є:

самоосвіта – це процес добровільної та усвідомленої пізнавальної діяльності, яка проводиться за індивідуальним бажанням і мотивується особистими мотивами.

Самоосвіта може мати професійний або особистий характер і переслідувати відповідні цілі, наприклад, підвищення професійних навичок і прискорення кар'єрного росту або отримання нових знань, умінь і розширення особистого кругозору і світогляду. Самоосвіта необхідна для того, щоби навчитися «правильно» мислити, придбати широкий кругозір і піднятися в своєму розвитку, щоб дійсно розуміти те, що відбувається навколо, і адекватно реагувати на це.

Притча «Храм тиші»

Мета: отримати доступ до ресурсів власної підсвідомості.

Інструкція:

Уявіть, що ви стоїте на галявині в літньому лісі. Густа трава підіймається по коліна, і пелюстки кольорів торкаються ваших ніг.

Навкруги дерева, їх листям шелестить теплий вітерець. Сонячні промені створюють химерну мозаїку світла і тіні.

До вас доносяться пересвисти птахів, скрекіт коників, потріскування гілок. Вам приємний аромат трав і кольорів. Кучеряві баранчики в синяві літнього неба провіщають прекрасну погоду.

Ви перетинаєте галявину і заглиблюєтеся в ліс. Під вашими ногами вузька стежина. Вона ледве помітна в траві. Видно, що тут досить рідко ходять.

Ви не кваплячись йдете по лісу і несподівано бачите крізь крони дерев дах будівлі незвичайної архітектури. Ви прямуєте до цієї будівлі.

Дерева відступають, і ви опиняєтесь перед дивовижною спорудою. Це храм.

Він стоїть далеко від метушні міст і вуличної штовханини, від гонитви за примарним щастям.

Цей храм - місце тиші і спокою, місце для роздумів і поглиблення в себе.

Декілька широких сходів ведуть до важких дубових дверей. Сонячні промені грають на позолоті візерунків, що прикрашають двері.

Ви підіймаєтеся сходами, берете золоту ручку і відкриваєте двері. Вона піддається, несподівано, легко і безшумно. Усередині храму - напівтемрява і приємна прохолода. Усі звуки залишаються ззовні. На стінах старовинні розписи. Всюди полиці, на яких безліч книг, дивних фоліантів, сувоїв.

Навпроти дверей, через які ви увійшли, - великий дубовий стіл, за яким сидить старий у білосніжному одязі. Його добрі і мудрі очі спрямовані на вас.

Перед ним у свічнику палає свічка.

Підійдіть ближче до нього. Це мудрець, який знає усі сокровенні таємниці всесвіту, події минулого і майбутнього.

Ви можете запитати його про щось дуже важливе для Вас - і, можливо, отримаєте відповідь, на яку так довго чекали...

Мудрець вказує вам на свічку. Зазирніть в це живе полум'я, в його чарівну серцевину. Дивіться на нього...

Усередині полум'я з'являється спочатку розмитий, а тепер усе більш чіткий образ...

Зведіть погляд на мудреця. Він тримає в руках скриньку, наповнену ресурсами та ресурсними станами. Відкрийте її, зазирніть в середину та подивіться на різноманіття ресурсів, що приховані всередині чарівної скрині.

Повільно... зорієнтовуючи увагу на кожному ресурсі, оберіть для себе саме ті ресурси, яких ви найбільше потребуєте.... Дозвольте собі їх взяти із собою...

Час відвідування храму закінчується. Подякуйте мудрецю за те, що зустрівся з вами...

Ви виходите з храму і прикриваєте за собою двері. Тут, зовні, як і раніше сонячний день. Ви спускаєтеся сходами і знову виходите на лісову стежину, потім повільно повертаєтеся до галявини, де розпочалася ваша цікава подорож.

Ви зупиняєтеся, востаннє розглядаєте пейзаж навкруги... і поступово переноситеся сюди, в цю кімнату.

Вправа «Вміння вести розмову»

«Людині зазвичай подобається, коли оточуючі говорять про нього:" приємний співрозмовник ". Це дійсно корисне вміння - легко і невимушено увійти в контакт, підтримати розмову і так само невимушено розлучитися зі своїм співрозмовником. Уміння вести розмову дозволяє людині впевненіше почувати себе в цьому світі, не уникати людей і отримувати задоволення від спілкування з ними. Зараз ми проведемо серію зустрічей, і кожен раз ви будете зустрічатися з новою людиною. Вам потрібно почати розмову, сказати щось приємне своєму співрозмовнику і також на приємній ноті розлучитися з ним ».

Учасники групи встають або сідають обличчям один до одного за принципом «каруселі», т. Е. Утворюють два кола: внутрішній нерухомий (учасники стоять

спиною до центру кола) і зовнішній рухливий (учасники стоять обличчям до центру).

Поговоривши з одним партнером, по сигналу консультанта всі учасники зовнішнього кола роблять одночасно 1 або 2 кроки вправо (або пересідають на стілець, що стоїть праворуч від них) і виявляються перед новим партнером. Таких переходів буде кілька. Консультант задає кожній парі ситуацію зустрічі і вказує, хто починає розмову, а хто відповідає.

На кожну розмову, т. Е. На встановлення контакту, взаємні вітання та проведення самої бесіди, відводиться 2-3 хвилини. Потім за сигналом учасники повинні протягом 10 секунд закінчити розпочату розмову, попрощатися і перейти вправо до нового партнера.

Приклади ситуацій:

«Ви приїхали в незнайоме місто. Перед вами людина, яку ви зовсім не знаєте, бачите його вперше, але вам дуже потрібно дізнатися, як проїхати в певне місце в цьому місті ».

«Перед вами людина, яка вам дуже подобається. Ви давно хотіли поговорити з ним ».

«Перед вами людина, яка чимось засмучений і ніяк не може заспокоїтися. Підійдіть до нього, почніть розмову, заспокойте його ».

«Вас покликали на вулиці. Оглянувшись, ви побачили незнайому людину, яка також зрозумів, що помилився ».

Саморефлексія «Прихований скарб»

Як Ви відреагуєте на таке твердження: «У підвалі Вашого будинку закопаний скарб — діжки із золотом і самоцвітами?»

Варіанти відповіді:

- а) «Не може бути!»;
- б) «Тільки не в мене...»;
- в) «Не вірю, не говоріть дурниць!»;
- г) «Піду гляну, скажіть, де саме?!»;
- д) (Ваш варіант).

Прихований скарб дійсно є в кожного з нас, і знаходиться він у підвалинах нашого розуму. Діжки із золотом — це Ваші приховані можливості, дримаючі лідерські якості. Необхідно лише захотіти їх «відкопати», віднайти лідера в самому собі.

Домашнє завдання

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

МОДУЛЬ 4 «РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-РЕГУЛЯТОРНОЇ ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ»

План-конспект заняття №10

Мета: вдосконалення навичок самоконтролю; розвивати вміння покроково планувати, моделювати, коректувати власну поведінку та діяльність з метою досягнення поставленої цілі стресостійкість формування відповідальності за власні емоційні реакції, самоконтролю поведінки та готовності до управління власними емоціями в усталених і емоційно напружених життєвих ситуаціях; розвиток компетенцій емоційної саморегуляції: корегування інтенсивності та викликання бажаних емоцій, відновлення емоційної рівноваги, опір негайним бажанням виплеснути емоції; вербалізація емоцій та почуттів; сприймання та розуміння невербальної мови тіла і рухів; вибір аутентичних і адекватних ситуації способів емоційного самовираження

Вправа-привітання «Мій друг сказав би про мене»

Мета: познайомити учасників, розвинути навички самопрезентації.

Хід вправи

Одним з універсальних «плюсів» при спілкуванні є звернення по імені.

Навіть під час конфліктів, бажаючи зняти напругу, люди підсвідомо починають частіше використовувати імена своїх співрозмовників.

Скажіть про себе щось позитивне. Фразу можна розпочати словами:

«Мене звати... Мій кращий друг про мене сказав би, що я...»

Вправа «Коло очікувань»

Мета: визначення очікувань учасників щодо заняття.

Хід роботи: учасникам роздають стікери, вирізані у формі фруктів. Психолог просить написати на них свої очікування, прочитати і приклеїти їх на плакаті, на якому зображене дерево, а збоку кошик.

Рефлексія: психолог підводить до висновку, що промовлене очікування вимагає більшої відповідальності від кожного з учасників.

Позитивне мислення.

Техніка позитивного опрацювання неприємної ситуації «Чарівні запитання»

Щодня Бог посилає нам – разом з сонцем – можливість змінити те,
що робить нас нещасними.

І щодня ми намагаємося прикинутися,
ніби не помічаємо цієї можливості.

П. Коельо

Мета: поглиблення знань про позитивне мислення.

Метод: інтерактивна лекція із застосуванням вправ.

Людина вибірково сприймає світ, здебільшого звертаючи увагу на те, що для неї важливе; “бачить те, що хоче бачити”.

Позитивне мислення – це здатність звертати увагу більше на позитивні аспекти життя, ніж на негативні.

Ті, які акцентовані на негативні прояви життя, до себе частіше притягують негатив.

Ті, які бачать у світі позитивне, притягують до себе позитив. Подібне притягує подібне. Розгадка цього феномена в тому, що енергія думки впливає на події життя. Думка творить дива. Ми можемо використовувати силу думки значно ефективніше. Іноді люди вважають, що для того, щоб бути щасливими й радісними, треба спочатку вирішити усі свої проблеми. І намагаються це робити, перебуваючи в негативному, пригніченому стані. Насправді, в житті все працює навпаки. Коли переповнені сумними думками, негативними емоціями, свідомість перебуває в тій частині мозку, яка відповідає за негативний минулий досвід. Для того, щоб знайти позитивний вихід і вирішити життєві завдання, потрібно спочатку перенести свідомість у так званій “простір радості” – позитивного минулого досвіду. Саме там є варіанти виходу з будь-якої ситуації, відповіді на запитання, позитивні емоції, радісні думки.

Ключ до “простору радості” – в позитивному мисленні.

Виокремлюють такі різновиди позитивного мислення:

1. Позитивні твердження (афірмації).
2. Позитивне налаштування — віра, що все вийде.
3. Власне позитивне мислення — акцент уваги на позитивних аспектах життя.

1. Позитивні твердження або афірмації — переконливі вислови з акцентом на те, що людина воліє мати у майбутньому (здібності, уміння, якості та стосунки). Базові афірмації будуються з опорою на майбутній час і виглядають так: “З кожним днем мені щастить все більше і більше” тощо. Афірмації – це усвідомлені думки, які людина навмисно повторює вголос або подумки для того, щоб замінити вже сформовані переконання ментально позитивними думками, які сприяють досягненню бажаного результату (згадайте про нейронні зв'язки). Використання афірмацій щодня – це найпростіший спосіб змінити актуальну ситуацію на краще. Повторення афірмацій зранку допомагає їхньому засвоєнню протягом дня, а увечорі сприяє відкладанню на рівень підсвідомості. Ефект роботи з афірмацією буде відчутним, якщо її повторювати кілька разів на день. Чим більше емоцій викликають афірмації, тим більшою силою впливу вони наділені. Дієві афірмації викликають сильні емоції. Для цього можна додати в афірмації емоційні слова, які викликають радість, натхнення та ентузіазм, наприклад: приголомшливий, комфортний, легко й просто, із задоволенням, із захопленням та ін. Правило просте: чим сильніші емоції, тим швидше змінюється переконання.

2. Позитивне налаштування — це віра у власні можливості. Ключовими фразами є: “Я зможу”, “Я зроблю”, “Якщо не я, то хто ж?”, “Я довіряю мудрості життя”, “Моя ситуація вирішується якнайкраще”. Така побудова фраз наближена до теперішнього часу. Позитивно налаштована людина вміє пов’язувати з користю для себе події, які трапляються. Наприклад, дощ і результат своєї роботи: якщо сьогодні пішов дощ, то у мене все вийде. При цьому логічний зв’язок значення не має, головне — налаштування: розбив тарілку — на щастя, забруднив одяг — до грошей, сильно забруднив — до великих грошей. Загалом негативні прикмети існують для песимістів, а позитивні — для оптимістів.

3. Позитивне мислення – це вислови і твердження, засновані на описі явищ, подій або процесів у позитивному ракурсі. Позитивне мислення виявляється у теперішньому часі, коли сприймаємо та описуємо актуальну ситуацію переважно позитивно, виходячи з оптимістичного сприйняття життя.

Для кращого розуміння сутності позитивного мислення попрошу кожного з вас до фрази “Я хворію” скласти афірмацію, позитивне налаштування та подумати, як би цю фразу висловила людина з позитивним мисленням?

Фраза Афірмація Позитивне налаштування Позитивне мислення

Я хворію

З кожним днем моє тіло та душа міцніють і наповнюються здоров’ям

Я добре себе почуваю й швидко видужую. Я видужую (замість “я хворію”)

Коментар. Про людей, які випромінюють радісні й доброзичливі думки; вміють знаходити щось корисне у тому, що з ними відбувається; свідомо підтримують позитивне налаштування, готові пробачати і забувати неприємне, створювати гармонію і сприяти миру, говорять, що вони мають позитивне, оптимістичне мислення.

Такі люди частіше зосереджують увагу на запитанні: “Що доброго в цій ситуації для мене?” ніж “Що в ній поганого?”.

Важливо постійно шукати позитивні думки, бо вони притягують позитивні явища у ваше життя.

Думки передують діям.

Позитивне мислення – це не уникнення обтяжливої реальності, а дотримання принципу господаря в самому собі : “Що хочу, то й думаю!”

Кожен з нас має можливість вдосконалювати мислення, формувати корисні звички. Це і є внутрішня праця над собою, особистісне зростання. Звичка – друга натура. Вислів “Посієш звичку – пожнеш характер” є народною мудрістю.

Особливості поведінки, емоційні реакції є переважно результатом сформованих звичок. Піаністові не треба “вирішувати”, по якій клавіші ударити, щоб витягнути потрібний звук, танцюристові не треба “роздумувати”, яку ногу куди ставити. Вони діють автоматично. Так само стають звичними наші погляди, емоційні реакції, переконання. Але перш ніж нові звички будуть автоматичними, за ними необхідно невпинно спостерігати та якомога частіше вправлятися. Тому, якщо ви хочете мати звичку до оптимізму, починайте над нею працювати.

Сила позитивного мислення зростає у щоденній практиці.

Техніка позитивного опрацювання неприємної ситуації “Чарівні запитання”

Перебуваючи в скрутному положенні або в пригніченому стані, подивіться на ситуацію з іншого боку і згадайте ресурсне прислів'я, наприклад: “Не було б щастя, та нещастя допомогло”, “Все минає” тощо. Подумайте про позитивні моменти, які можна знайти у цій ситуації. Навіть у неприємних емоціях прихована цінність. Три чарівних запитання допоможуть опрацювати ситуацію, здобути з неї досвід.

Що доброго у тому, що трапилось?

Чого я можу навчитися завдяки цій ситуації?

Як я можу виправити ситуацію?

Виробіть звичку кожного разу, коли відбувається щось негативне, проводити рефреймінг, тобто знаходити хоча б три позитивних наслідки, які можна витягнути з цієї неприємності.

Рецепт дієти позитивних думок: помічайте хороше, зосереджуйтеся на позитивних аспектах життя; знаходьте в людях позитивні риси та якості; говоріть про хороше, уникаючи пересудів, пліток, негативних висловлювань.

Вправа «Внутрішній спостерігач. Зони усвідомлення»

Кожна мить життя унікальна, усвідомлюйте її неповторність.

Мета: розширення усвідомлення власного функціонування, розвиток навичок концентрації уваги на поточному моменті «тут і тепер», самоспостереження (за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок).

Метод: медитативна вправа.

Опис. Елементарні навички самоспостереження, самоусвідомлення тілесних відчуттів, думок, емоцій можуть слугувати дієвим способом управління емоціями. Людина – це єдина істота на землі, яке має здатність спостерігати, розмірковувати і робити висновки зі своїх спостережень. Внутрішній спостерігач – це той, хто слідує за вашими відчуттями, почуттями, бажаннями і думками. Це – ваше «Я». Досвід усвідомлення може бути поділений на кілька зон: зовнішній світ; внутрішній світ: тілесні відчуття; думки і фантазії; емоції і почуття. Метою вправи є досягнення стану безпосереднього переживання, усвідомлення власного потоку свідомості і можливостей управління ними. Ця вправа сприяє розвитку компетенції: бути присутніми «тут і тепер», відчувати й об'єктивно сприймати реальність. Виберіть партнера, сядьте обличчям один до одного, розслабтеся.

Усвідомлення зовнішнього світу. Запропонувати учасникам протягом однієї хвилини складати фрази, які виражають те, що вони усвідомлюють із зовнішнього світу (помічають, чують, відчувають запахи). При цьому кожна фраза починається зі слів: «Я бачу...», «Я чую...», або «Я відчуваю...» з описом зорової, слухової чи кінестетичної інформації, яка привертає увагу (наприклад, гудіння кондиціонера, запах косметики тощо).

Отже, говорите без пауз про все, що в цю мить бачите навколо себе, чуєте чи помічаєте на рівні тілесних відчуттів. Уникайте інтерпретацій, оцінювання або фіксації на чомусь одному, залишайтеся у контакті виключно зі своїм

усвідомленням зовнішнього світу. Завдання партнера допомогти повернутися у зовнішню зону, якщо почнете щось інтерпретувати або оцінювати.

Коли проговорення триває безперервно, виникає особливий стан простоти і природності, в якому «що на умі, те й на язиці», коли не треба грати роль перед співрозмовником, внутрішньо напружуватися, а можна насправді побути самими собою.

Запам'ятайте цей стан, щоб повертатися до нього згодом. Навичка спостереження за «потокем свідомості» і тілесними відчуттями потрібна для ідентифікації почуттів. З її допомогою людина може впливати на свій емоційний стан та самопочуття, бути менш залежною від зовнішніх обставин. Продовжуйте усвідомлення зовнішнього світу близько хвилини. Обмін ролями.

2. Усвідомлення тілесних відчуттів. Тепер зверніть увагу на стимули всередині вас – внутрішні відчуття, такі, наприклад, як напруженість в животі, сухість у роті, свербіння в руці, контакт з одягом тощо. Починайте речення словами: «Зараз я відчуваю в тілі...». Продовжуйте усвідомлення внутрішньої зони близько хвилини. Обмін ролями.

3. Усвідомлення думок (думки, спогади, фантазії, інтерпретації, оцінки тощо). Тепер зосереджуйте увагу на своїх думках, продовжуючи речення: «Зараз я думаю, припускаю...». Можна до описаного раніше формату висловлювань стосовно чуттєвого усвідомлення додавати продовження фрази: «... і це викликає в мене думку про те, що...». Продовжуйте усвідомлення думок близько хвилини. Обмін ролями.

4. Внутрішній потік. Зараз протягом хвилини говоріть все, що хочете без зосередження на конкретній зоні. Партнер уважно слухає і визначає, яка зона є домінуючою. Часто це – зона думок. Можете експериментувати: переходити з однієї зони в іншу, знаходити між ними взаємозв'язок. Наприклад, почати усвідомлювати шум в кімнаті (зовнішня зона), уявити, що хтось спостерігає за вами (зона думок) і відчувати серцебиття (тілесні відчуття). Обмін ролями.

Обговорення.

Які емоції переживали в процесі виконання вправи?

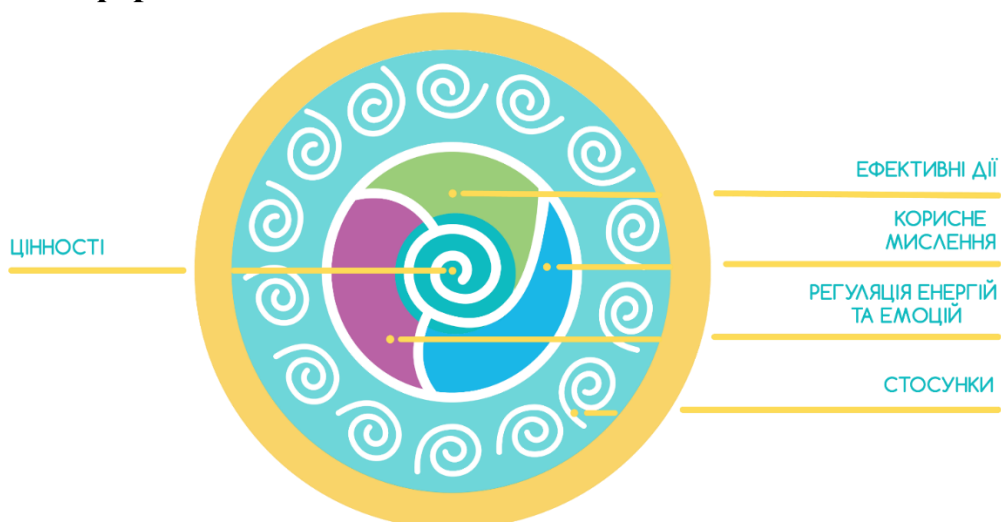
В якій зоні було перебувати легше/важче?

Яка зона усвідомлення є для вас домінуючою?

Які якості розвиває ця вправа?

Коментар. Ця вправа поглиблює самоусвідомлення і уважність до внутрішніх процесів. Уважність дозволяє усвідомлено сприймати початок виникнення емоції, розпізнавати імпульс до початку дій під впливом емоцій, збільшувати інтервал між імпульсом та дією для вибору емоційної реакції. Розпізнання імпульсів – це високий стандарт усвідомлення іскри, яка ініціює емоцію до появи полум'я, тобто початку емоційної реакції в словах та діях. Систематична практика сприяє розкріпаченню свідомості, відновленню свіжості та безпосередності сприйняття.

Інформаційне повідомлення «Компоненти стійкості»



Стійкість – не вроджена характеристика людини, тому за бажанням, кожна людина може набути її.

Аби впоратися зі зміною настрою, тривожністю й зміцнити свою стійкість, варто пам'ятати про 5 складових: цінності, ефективні дії, мислення, регуляція енергії та емоцій й міцні стосунки.

"Віктор Франкл писав, що людина здатна долати навіть найскладніші випробування, якщо може зберегти відчуття сенсу свого життя", – каже лікар.

"Емоції не є проблемою, емоції надають значення подіям, дають енергію для реакцій, комунікують наші потреби іншим. І нам важливо навчитися користуватися цією енергією вправно", – ділиться психотерапевт.

Психологічна стійкість (резилієнтність) — це вміння проходити крізь життєві випробування, зберігаючи, відновлюючи та плекаючи психічне здоров'я,

Стійкість — це здатність протистояти цим випробуванням, відновлювати і берегти психічне здоров'я, зберігати наші стосунки та нашу особистісну цілісність, продовжувати жити попри різні випробування.

Якими є компоненти чи механізми стійкості?

Розглянемо компоненти стійкості:

1. Цінності, сенси життя — їх треба не просто знати, а слухати, як музику, яка звучить фоном і нагадує, заради чого все це.

2. Ефективна дія, пов'язана з цінностями, яка зберігає енергію. Відкиньте зайве, не витрачайте енергію на некорисні дії і зосередьтеся на головному. Щодня робіть хоча б маленькі корисні кроки.

3. Мудре мислення: формуйте мудрі та світлі думки. Фокусуйтеся на тому, що маємо, що надихає, переглядайте позитивні відео та слухайте корисні підкасти. Віра у те, що Світло перемаже темряву, дає сили рухатися вперед, попри всі намагання ворога залякувати.

4. Ефективна регуляція емоцій та енергії. Відчувається, що всі втомились, тому важливо дбати про себе, бо це також підтримує нашу стійкість. Однак не картайте себе, коли почуття накривають, не дозволяйте собі поринати у відчай і сум.

5. Єдність — коли ми інтуїтивно робимо все це разом. Це про силу нашої взаємної підтримки, тримаймося разом — в турботі одне про одного. Всі ці відео

в мережі, що надихають, малюнки дітей в окопах і в нагрудній кишені військових, вміння підтримувати одне одного, обійняти і розділити біль, на страх реагувати мужністю і робити те, що важливо саме зараз

Підвищення рівня емоційної стійкості зазвичай відбувається шляхом розвитку:

1. *Самосвідомості.* Здатності налаштуватися на власні відчуття, внутрішні конфлікти та сприйняття світу. Завдяки самосвідомості ми глибше розуміємо, як почуття впливають на наші вчинки.

Замість того, щоб шукати допомоги ззовні чи звинувачувати світ у наших бідах, самосвідомість дає нам сміливість шукати відповіді всередині себе. Роблячи нас більш налаштованими на власний внутрішній світ, розвиток самосвідомості допомагає нам стати більш здібними та обізнаними.

2. *Наполегливості.* Навчання стійкості допомагає людині послідовно і наполегливо продовжувати спроби подолати труднощі. Незалежно від того, чи ви маєте справу із зовнішніми стресовими факторами чи вирішуєте внутрішні конфлікти, наполегливість підтримує внутрішню мотивацію.

3. *Емоційного самоконтролю.* Люди з високим рівнем емоційного самоконтролю краще здатні керувати своїми почуттями. Вони менш схильні переживати стрес або дозволяти йому впливати на своє життя. Вони «думають, перш ніж зробити стрибок» і не схильні поспіхом робити висновки.

4. *Гнучкого мислення.* Гнучке мислення є важливим аспектом психічного здоров'я, який сприяє особистому та професійному успіху будь-якої людини. Це потужна соціальна навичка, яка включає в себе *оптимізм, адаптивність, раціональність і позитивне мислення.* Людина, яка має або розвинула ці навички під час навчання чи під впливом досвіду, безумовно, буде емоційно стійкішою та більш врівноваженою в житті.

5. *Міжособистісних стосунків.* Налагодження особистих стосунків є одночасно побічним наслідком і необхідною умовою емоційної стійкості. Якщо ми маємо силу будувати міцні міжособистісні зв'язки на професійному чи особистому рівні, ми вже зробили один крок уперед до стійкого життя.

Ми соціальні істоти і оточення людей дає нам сили долати проблеми, терпіти їх і розвиватися. Щоб розвивати емоційну стійкість у ширшому контексті, ми повинні мати здатність покращувати наші існуючі міжособистісні стосунки та бути відкритими для побудови нових.

Релаксаційна вправа

Вправа «Птах, що розправляє крила».

Уявіть, що ви – птах, крила якого міцно стиснуті. З'єднайте лопатки, напружте спину так сильно, як тільки можете. Ви відчуваєте напругу. А тепер повільно, не кваплячись, звільняйте свої м'язи. Ваші крила розправляються. Стають сильними і легкими, невагомими. Ви відчуваєте розслаблення. Повторіть вправу 5-7 разів.

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

План-конспект заняття №11

Мета: актуалізувати процеси особистісного самовдосконалення та самоактуалізації; емоційний інтелект стимулювати прагнення до самозміни та самоздійснення

Вправа-привітання «Усмішка по колу»

Мета: Створити атмосферу довіри. Зняття напруженості.

Хід вправи:

Учасники стоять у колі, взявшись за руки. Ведучий усміхається до учасника праворуч, бере «усмішку» у з'єднані долоні й дбайливо «передає» її учаснику, який у свою чергу «передає посмішку» іншому, що стоїть поруч (*праворуч*), і так триває доти, поки усмішка не повернеться до ведучого.

Вправа «Берег надії – Берег нереалізованих сподівань»

(час виконання 10 хв.)

Мета: з'ясувати очікування учасників щодо заняття.

Хід вправи: На плакаті зображено море. Очікування записуються тренером на стікерах із зображенням човників. Потім учасники приклеюють їх на «Березі надії».

Метод незавершених речень (індивідуальна робота) «Емоційний інтелект – це...»

Магічність дихання. Дихальна саморегуляція

Саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, який досягається шляхом впливу людини на самого себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням.

Унаслідок саморегуляції досягається три основних ефекти:

- заспокоєння (усунення емоційної напруги);
- відновлення (послаблення проявів втоми);
- активізація (підвищення психофізіологічної реактивності).

Своєчасна саморегуляція є своєрідним психогігієнічним засобом, що запобігає перенапруженню, сприяє відновленню сил, нормалізує емоційний фон діяльності, а також посилює мобілізацію ресурсів організму.

Природними прийомами регуляції організму є:

- сміх, посмішка, гумор;
- думки про щось гарне, приємне;
- потягування, розслаблення м'язів;
- спостереження за пейзажем за вікном;
- розглядання квітів у приміщенні, фотографій чи інших приємних або дорогих для людини речей;
- «купання» (реальне чи уявне) у сонячних променях;
- вдихання свіжого повітря;
- читання віршів;
- висловлення похвали, компліментів кому-небудь просто так.

До спеціальних засобів саморегуляції належать:

Дихання

Процес дихання має важливе значення для регуляції психічних процесів. Уміння правильно дихати є необхідною основою для успіху. Навіть елементарні дихальні прийоми можуть дати відчутний позитивний результат, коли необхідно швидко заспокоїтися або, навпаки, підвищити загальний тонус. Це ефективний засіб впливу на тонус м'язів і емоційні центри мозку. Повільне і глибоке дихання (за участю м'язів живота) зменшує збудливість нервових центрів, сприяє м'язовому розслабленню, тобто релаксації. Часте (грудне) дихання, навпаки, забезпечує високий https://t.me/howareu_program/626 рівень активності організму, підтримує нервово-психічне напруження. В першу чергу, важливий ритм дихання. Заспокійливий ритм - такий, що кожен видих удвічі довший, ніж вдих. У ряді випадків можна зробити глибокий вдих і потім затримати дихання на 20-30 сек. Подальший видих і глибокий компенсаторний вдих чинять на нервову систему стабілізуючий вплив.

Вправи:

1. Сидячи або стоячи, спробуйте, по можливості, розслабити м'язи тіла і зосередьте увагу на диханні. На рахунок 1-2-3-4 робіть повільний глибокий вдих (при цьому живіт випинається вперед, а грудна клітина нерухома); на наступні чотири рахунки проводиться затримка подиху, потім плавний видих на рахунок 1-2-3-4-5-6, знову затримка перед наступним вдихом на рахунок 1-2-3-4.

Уже через 3-5 хвилин такого дихання ви помітите, що ваш стан став спокійнішим.

2. Уявіть, що перед вашим носом на відстані 10-15 см висить пір'їнка. Дихайте тільки носом і так повільно, щоб пір'їнка не колихалася.

Робота в малих групах (з наступним міжгруповим обговоренням)

- «Що таке емоційний інтелект?»,
- «Чим відрізняється ЕІ від «звичайного інтелекту?»»,
- «Які основні складові ЕІ» та ін.

Вербалізація емоцій та почуттів

Техніки: вербалізації власних почуттів та партнера, «Я – висловлювання»

Мета: ознайомлення з техніками вербалізації власних почуттів і партнера, набуття навичок адекватного і толерантного вираження емоційного стану.

Опис. Учасники сідають у коло. По черзі висловлюють припущення сусідам ліворуч про їхній стан (“Мені здається, що ти зараз спокійний і зацікавлений тим, що відбувається”). Почувши інформацію про свій стан, слухачі надають зворотний зв'язок, тобто уточнюють її. Після того, як коло замкнеться, ведучий організовує обговорення.

Обговорення.

Яким чином ви визначили емоційний стан сусіда?

На які ознаки ви орієнтувалися при цьому?

Важко чи легко говорити про власний емоційний стан?

А про стан іншої людини?

Чи потрібно говорити співрозмовнику про емоції?

Чи завжди говоримо те, що відчуваємо?

Чому приховуємо власні емоції/почуття?

Які наслідки?

Коментар. Емоції в процесі спілкування відображають ставлення співрозмовників до почутого, а також один до одного. Деякі люди без особливих зусиль можуть викликати в інших позитивні емоції, підтримувати гарний настрій. Інші – вносять у взаємини напруженість, пробуджують негативні емоції, тривогу. Постійне стримування емоцій, як відомо, спричиняє різні захворювання, проте безконтрольність емоційної експресії ускладнює міжособистісне спілкування. Насправді, почуття, які переживає людина, належать тільки їй, і саме вона відповідальна за них. Адекватне вираження почуттів є одним із найскладніших аспектів налагодження і підтримки взаємин.

Для зниження емоційної напруги застосовують різні техніки, зокрема вербалізації власних почуттів і партнера. Поговоримо про те, як повідомляти інформацію про емоції.

Техніка вербалізації власних почуттів. Йдеться про уміння висловити те, що ви думаєте або відчуваєте щодо обговорюваного питання, ситуації.

Формули вербалізації власних почуттів:

“Я здивований...”

“Мене турбує ...”

“Це викликає в мене протест...” та ін.

Техніка “Я–висловлювання”

Використовується для вираження власних почуттів. Нерідко можна почути висловлювання на кшталт: “Ти мене дратуєш, ображаєш...” тощо. Речення, які починаються із займенника “ти” і містять елементи звинувачення, викликають захисну реакцію. І це закономірно, адже найкращий захист – це є напад.

Некоректно звинувачувати іншу людину в тому, що переживаєте. Порівняйте фрази: “Ти завжди спізнюєшся” і “Щось трапилося, що вранці знову спізнилася?”. Слова “ти”, “завжди”, “ніколи” є конфліктогенами, тобто можуть спричинити конфліктну ситуацію. Цього не станеться, якщо розповідатимете про власні реакції, почуття; обговорюватимете не особу, а факти.

Знайдіть різницю між фразами: “Чому ти не можеш прибрати за собою?” і “Будь-ласка, наведи порядок на робочому столі”.

У першому випадку засуджується поведінка співрозмовника, у другому – пропонується спосіб вирішення проблеми. Уявіть власну реакцію на подібні висловлювання, щоб зрозуміти суть справи.

Уміння конструктивно і відверто повідомити співрозмовнику про свої переживання, бажання, потреби є важливою складовою емоційної компетентності. “Я–висловлювання” повідомляє іншій людині про ставлення до того, що відбувається, без звинувачень та вимог щось змінити.

Ця техніка передбачає опис почуттів, конкретної поведінки, яка їх викликала, та інформацію про вирішення ситуації.

Схема “Я–висловлювання”:

Я відчуваю ... (емоція);

коли ... (поведінка);

і я хочу ..(бажаний результат).

“Я відчуваю...” – опис власних емоцій і почуттів, викликаних конкретною подією. Люди можуть не зрозуміти, що саме в їхніх вчинках образило вас, якщо їм про це не повідомите.

“Коли...” – короткий та об’єктивний опис поведінки, яка викликала емоцію. Це може навіть допомогти іншій людині побачити свої дії під іншим кутом зору. Можливо, вона навіть не підозрювала, що її вчинки так вплинули на вас. Той, хто вас образив, може і не пам’ятати цього. Образу пам’ятає людина, яка її зачала.

“Я хочу...”, “Мені хотілося б...” – повідомлення очікувань стосовно поведінки у майбутньому, бажаного результату. Ця проста формула допомагає не тільки висловити свої емоції та частково звільнитися від них, а й дає людині можливість відчути себе відповідальною за думки й почуття, а значить – емоційно зрілою. Зазвичай, достатньо важко використовувати

“Я–висловлювання” тоді, коли переповнені негативними емоціями. Водночас, уміння зрозуміти емоцію, назвати її “по імені” і виразити не криком, а спокійно, характеризують впевнену в собі людину.

Техніка вербалізації почуттів партнера. Перевірка власних вражень про те, як себе почувають інші, є важливим комунікативним умінням. Перед тим, як реагувати на емоції співрозмовника, варто переконатися у тому, що ви правильно їх розумієте.

Найкраще це зробити в такій послідовності:

1. Опишіть те, що думаєте про почуття іншої людини під час розмови. “Мені здається, що...”. При цьому утримуйтеся від оцінки, схвалення чи несхвалення переживань співрозмовника.

2. Уточніть правильність розуміння. “Чи не так”, “Чи правильно я вас розумію”.

Для повідомлення про емоційний стан співрозмовника більш ефективна непряма вербалізація, наприклад: “ Так, це дуже прикро...”, “Здається, почута інформація вас здивувала...”, “Я згоден, що такий поворот справи може викликати неприємні відчуття”. Спілкування на рівні почуттів дозволяє весь час бути в контакті з іншою людиною.

Мета: навчитися застосовувати комунікативну техніку “Я – повідомлення” при висловленні своїх бажань.

Метод: практичні вправа.

Опис. Запропонуйте учасникам перетворити запропоновані “Ти–повідомлення” в “Я–висловлювання”, записуючи результати у праву колонку таблиці.

“Ти-повідомлення” “Я-висловлювання”

Ти завжди мене перериваєш

Ти завжди спізнюєшся

Ти постійно залишаєш папери на моєму столі

Ти постійно займаєш робочий телефон для вирішення особистих питань

Ти завжди на мене кричиш

Ти завжди повідомляєш про зміни в останню хвилину

Ти ніколи не виконуєш свої обов’язки, я мушу все робити замість тебе

Обговорення.

Які переваги і недоліки застосування “Я-висловлювань”?

Як використання “Я-повідомлень” може допомогти у саморегуляції емоцій?

Деколи можна почути від учасників тренінгу такі думки: “Якщо я говоритиму про почуття, мене неправильно зрозуміють”, “Якщо говорити про свої переживання, співрозмовник зрозуміє мої слабкі місця” тощо.

Відповіді на ці запитання варто обговорити з групою.

Коментар. Уміння розпізнати емоційний стан інших людей і прийняти той факт, що вони мають право навіть на негативні почуття, набути нелегко. Ступінь міцності стосунків залежить від того, наскільки співрозмовники уміють спілкуватися на рівні емоцій.

Негативні емоції – це сигнали: щось не так у стосунках. Бажано проаналізувати, що відбувається, і поміркувати над тим, як поліпшити становище.

Описувати свої почуття при обговоренні стосунків значно конструктивніше, ніж звинувачувати, засуджувати когось. З розвитком емоційної компетентності, негативні емоції послабляють свій вплив, з’являється можливість мислити чітко і ясно, приділяти увагу головному в житті.

Дискусія «Важливість ЕІ для педагога»

Рефлексія «Тут і тепер»

Ритуал завершення

Вправа "Коло"

Мета: закріпити позитивні результати заняття.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції. Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки заняття.

Шерінг

План-конспект заняття №12

Мета: підвести підсумки роботи; усвідомлення та рефлексія учасниками тих змін, які відбулися з ними за час занять; визначення студентами власної життєвої та професійної перспективи

Вступ. Притча про істину

Істина – в серці!

Згідно зі східною легендою, боги вирішили створити Всесвіт. Вони створили зорі, сонце, місяць, моря, гори, квіти, хмари, згодом людину і наостанок – Істину.

Задумалися боги над тим, куди сховати Істину, щоб людина не змогла її знайти.

Розмістимо її на найвищій гірській вершині, – сказав один.

Сховаймо її на найвіддаленішій зірці, – сказав другий.

Покладімо її на дно глибокої і темної безодні океану, – сказав третій.

Або на зворотному боці місяця, – сказав інший.

Нарешті наймудріший і найстаріший бог сказав: «Ми сховаємо істину в серці людини. Вона буде шукати її у Всесвіті, не знаючи, що постійно носить її в собі»

Шукайте істину в собі, в своєму серці. Вчіться, пізнавайте й вдосконалюйте себе, – тоді зможете управляти не тільки собою, а й своїм життям.

Вправа на завершення «Ти – молодець»

Ведучий просить усіх учасників, які в колі, підняли праву руку вгору, опустити і поплескали по плечі сусіда з правого боку зі словами “Молодець”, потім підняли ліву руку і поплескали з правого боку.

Ритуал завершення

Мета: закріплення позитивних результатів тренінгу.

Хід вправи. Усі учасники стають у коло, кладуть ліву руку на плече сусіда і по черзі один за одним дякують сусідові зліва за гарну роботу, позитивні емоції, висловлюють побажання тощо.

Рефлексія «Тут і тепер»

Рекомендації вєдучому: На завершення нашого тренінгу я хочу розповісти притчу.

Колись давно у Давньому Китаї жив дуже розумний, але пихатий знатний вельможа. Весь його день складався з приміряння багатого вбрання та розмов з підлеглими про свій розум... Так минали дні за днями, роки за роками...

Аж ось пройшов по всій країні поголос, що неподалік від кордону з'явився мудрець, розумніший за всіх на світі. Дійшов той поголос і до вельможі. Дуже розлютився він: хто може бути розумнішим за нього? Але вигляду про своє обурення не подав, а запросив мудреця до себе в палац. Сам же вирішив обдурити його: "Я візьму в руки метелика, сховаю його за спиною, і запитаю, що в мене в руках – живе чи мертве. І якщо мудрець скаже, що живе – я роздушу метелика, а якщо мертве – я випущу його..."

І ось настав день зустрічі. У залі зібралося багато людей, усім хотілося послухати словесний поєдинок найрозумніших людей у світі. Вельможа сидів на високому троні, тримав за спиною метелика і з нетерпінням чекав. "І ось двері відчинилися, і до зали ввійшов невеличкий худорлявий чоловік. Він підійшов до вельможі, привітався і промовив, що готовий відповісти на будь-яке його запитання. І тоді, недобре всміхаючись, вельможа сказав: "Скажи мені, що я тримаю в руках – живе чи мертве?"

Мудрець трохи подумав, усміхнувся і відповів: "Усе в твоїх руках!"; Збентежений вельможа випустив метелика з рук, і той полетів на волю, радісно тріпочучи своїми яскравими крильцями.

Психологічний коментар: Отже, лише від нас залежить, чи буде наша взаємодія зі студентами живою, яскравою, плідною, чи навпаки.

У кінці заняття відбувається підведення підсумків та обмін враженнями, тренер з'ясовує наскільки реалізувалися очікування учасників.

Вручення сертифікатів програми