Метадані

ДОКУМЕНТ

Заголовок

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Автор	Науковий керівник / Експерт	ІД документу
Старцев Олександр Олександрович	**Шерудило Андрій Васильович**	**333056910**

ОРГАНІЗАЦІЯ

Назва організації	Підрозділ
Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko	**Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko**

ЗВІТ

Дата звіту	Дата редагування
2025-12-02	**2025-12-02**

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.

КП 1	КП 2
8% (8.71%)	2.6% (2.83%)

25	14822	120917
Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2	Кількість слів	Кількість символів

Тривога

У цьому розділі відображаються ознаки МОЖЛИВИХ текстових маніпуляцій, які можуть впливати на результати аналізу подібності. Деякі зміни можуть бути непомітними під час читання документа, але впливати на результати перевірки. Оцініть, чи є такі зміни навмисними. У разі виникнення запитань зверніться до служби підтримки.

Заміна букв	ß	0
Інтервали	A→	0
Мікропробіли	·	5
Білі знаки	ß	0
Парафрази (SmartMarks)	a	115

Джерела

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз	Колір тексту

#	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	http://eprints.zu.edu.ua/19465/1/dys_Myrna.pdf	79 (0.53 %)
2	https://ul-journal.org/index.php/journal/article/download/201/181	60 (0.4 %)
3	https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Ped.nauki_---4_38_2014.pdf	40 (0.27 %)
4	https://ul-journal.org/index.php/journal/article/download/201/181	39 (0.26 %)
5	https://ul-journal.org/index.php/journal/article/download/201/181	36 (0.24 %)
6	https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/9d577a0f-f865-43e3-b27f-30fa7bfebc05/download	35 (0.24 %)
7	http://ni.biz.ua/10/10_18/10_185233_metod-diskussii.html	28 (0.19 %)
8	https://knowledge.allbest.ru/political/2c0b65625b3ad68a5c53b88421206d27_0.html	28 (0.19 %)
9	https://filosof.nmu.org.ua/ua/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BC%D1%96%D0%BD%D1%96%D0%B2%20%D1%96%20…	25 (0.17 %)
10	http://eprints.zu.edu.ua/39371/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C_%D1%82%D0%B…	25 (0.17 %)

Домашня база даних

#	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)

Програма обміну базами даних (0.86 %)

#	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	ПРОФОРІЄНТАЦІЯ І ПРОФВІДБІР: АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ [redacted] 9/26/2017 University (Deanery)	45 (3) (0.3 %)
2	РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО КОРПОРАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА [redacted] 12/16/2021 Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Borys Grinchenko Kyiv University)	16 (1) (0.11 %)
3	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ [redacted] 11/11/2020 Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy (KHPA)	15 (1) (0.1 %)
4	Шеремета Віта.docx [redacted] 10/3/2022 Vasyl Stefanyk Carpathian National University (VSCNU)	14 (1) (0.09 %)
5	Дослідження керівництва та ролі лідерства в колективі ТОВ «Оршівський» Чернівецького району Чернівецької області [redacted] 10/10/2025 Kitsman Vocational College of Higher Educational Institution "Podillia State University" (Відділення №2)	11 (2) (0.07 %)
6	ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ [redacted] 5/8/2025 International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk (International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk)	10 (1) (0.07 %)

7	NUPH/НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ (1).doc [redacted] 5/7/2019 National University of Pharmacy (NUPH)	9 (1) (0.06 %)
8	2016_6030103_Zaiats_Olesia_Mykolaivna_11171 [redacted] 10/25/2024 National University "Lviv Politechnika" (National University Lviv Politechnika)	8 (1) (0.05 %)

Інтернет (7.85 %)

#	ДЖЕРЕЛО URL	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
джерело: ul-journal.org		
9	**https://ul-journal.org/index.php/journal/article/download/201/181**	**229 (13) (1.55 %)**
джерело: library.sspu.edu.ua		
10	**https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Ped.nauki_---4_38_2014.pdf**	**96 (6) (0.65 %)**
джерело: ni.biz.ua		
11	**http://ni.biz.ua/10/10_18/10_185233_metod-diskussii.html**	**91 (5) (0.61 %)**
12	http://ni.biz.ua/3/3_5/3_58227_formirovanie-haraktera-u-mladshih-shkolnikov.html	23 (1) (0.16 %)
джерело: eprints.zu.edu.ua		
13	**http://eprints.zu.edu.ua/19465/1/dys_Myrna.pdf**	**79 (1) (0.53 %)**
14	**http://eprints.zu.edu.ua/39371/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C_%D1%82%D0%…**	**33 (2) (0.22 %)**
джерело: journals.uran.ua		
15	**http://journals.uran.ua/swe/article/download/2520-6230.20.4.5./pdf_74**	**66 (5) (0.45 %)**
джерело: filosof.nmu.org.ua		
16	**https://filosof.nmu.org.ua/ua/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BC%D1%96%D0%BD%D1%96%D0%B2%20%D1%96…**	**63 (4) (0.43 %)**
джерело: knowledge.allbest.ru		
17	**https://knowledge.allbest.ru/political/2c0b65625b3ad68a5c53b88421206d27_0.html**	**52 (2) (0.35 %)**
18	https://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635b3bc78b4c43a89521306d27_1.html	16 (1) (0.11 %)
джерело: pi.iod.gov.ua		
19	http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2015_1/8.pdf	44 (5) (0.3 %)
джерело: dspace.hnpu.edu.ua		
20	**https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/9d577a0f-f865-43e3-b27f-30fa7bfebc05/download**	**35 (1) (0.24 %)**
джерело: dspace.vspu.edu.ua		
21	https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6353/Gromov%20I.V.%20dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y	31 (2) (0.21 %)
джерело: baltijapublishing.lv		
22	http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/295/8213/17147-1?inline=1	29 (3) (0.2 %)

джерело: diplomba.ru

23	http://diplomba.ru/work/103780	29 (3) (0.2 %)

джерело: dspace.luguniv.edu.ua

24	http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3728/1/Moroz%281%29.pdf	28 (3) (0.19 %)

джерело: uadoc.zavantag.com

25	https://uadoc.zavantag.com/text/10405/index-1.html?page=3	28 (2) (0.19 %)

джерело: library.mdu.edu.ua

26	http://library.mdu.edu.ua/Documents/Praci%20vukladachiv/Fakultet%20doshkilnoi%20ta%20pochatkovoi%20osvitu/%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0…	24 (1) (0.16 %)

джерело: learn.ztu.edu.ua

27	https://learn.ztu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=30581	21 (1) (0.14 %)

джерело: 8ref.com

28	http://8ref.com/9/referat_94749.html	20 (2) (0.13 %)

джерело: dspace.pdpu.edu.ua

29	http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/387/1/%D0%A2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%93%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B0%20%D0%92%D1%96%D1%8…	20 (2) (0.13 %)

джерело: ukped.com

30	http://ukped.com/plan-konspekti/informatika/2372-organizatsijni-formi-navchannja-informatiki.html	17 (2) (0.11 %)

джерело: lib.iitta.gov.ua

31	https://lib.iitta.gov.ua/704982/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%9E.%20%D0%9B.%20%D0%9C%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD.pdf	16 (1) (0.11 %)

джерело: 4ua.co.ua

32	http://4ua.co.ua/psychology/ra2ac69b4c43a88521306c36_1.html	15 (2) (0.1 %)

джерело: pedagogy-journal.kpu.zp.ua

33	http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2010/9/9_2010.pdf	15 (1) (0.1 %)

джерело: luguniv.edu.ua

34	http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2015/12/d29.053.03_17.12.15_moroz_dis.pdf	14 (2) (0.09 %)

джерело: elibrary.kubg.edu.ua

35	http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18327/1/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%95%D0%A0%D0%A2%D0%90%D0%A6_%D0%AF_%D0%92%D0%9E%D0%9B%D0%9A_%D0%92%D0%A1%D0…	12 (2) (0.08 %)

джерело: docplayer.net

36	http://docplayer.net/73115622-Problemi-suchasnoyi-psihologiyi.html	6 (1) (0.04 %)

джерело: irbis-nbuv.gov.ua

37	http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name…	6 (1) (0.04 %)

джерело: sbornik.college.ks.ua

38 http://sbornik.college.ks.ua/downloads/sbornik11/pdf/34.pdf 5 (1) (0.03 %)

Список прийнятих фрагментів

#	ЗМІСТ	КІЛЬКІСТЬ ОДНАКОВИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
https://knowledge.allbest.ru/political/2c0b65625...		**24 (0.16%)**
1	соціальна психологія вивчає лідерство як процес взаємодії соціальних і психоло...	24 (0.16%)
РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ С...		**16 (0.11%)**
1	очолює колектив і використовує надану йому владу для впливу на поведінку людей...	16 (0.11%)
https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/9d577a0f-f...		**35 (0.24%)**
1	У Законі України «Про освіту» 2017 р зазначено, що метою вищої освіти є здобут...	35 (0.24%)
ПРОФОРІЄНТАЦІЯ І ПРОФВІДБІР: АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ		**30 (0.2%)**
1	Б. Ананьєва, Т. Андрєєвої, Л. Анциферової, І. Беха, Л. Виготського, І. Головах...	21 (0.14%)
2	Савченко, В. Семиченко, Л. Хомич, В. Шадрікова, В. Шкалікова	9 (0.06%)

2

РОЗДІЛ 1. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ І СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Концептуальні підходи до дослідження лідерських якостей і норм лідерства в педагогічній діяльності

Актуальність підготовки лідерів нової генерації у закладах вищої освіти зумовлена тим, що студентський вік є сенситивним періодом для становлення ціннісно-світоглядної структури особистості. Важливим інструментом цього процесу виступає студентський актив. Через залучення до самоврядування та реалізацію ініціатив молодь здобуває досвід відповідального лідерства, що актуалізує потребу в системному розвитку лідерського потенціалу студентської спільноти [3].

Життєві пріоритети молоді слугують ключовим показником соціального здоров'я громади. Розвиток лідерських якостей суттєво полегшує процес самореалізації молодих людей, їхню громадську активність та професійне самоствердження. Враховуючи історичний запит на прогресивних керівників, стимулювання лідерського потенціалу молоді стає стратегічним завданням для соціально-педагогічної галузі та невід'ємною частиною державної молодіжної політики [3].

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується складністю та неоднозначністю процесів, що відбуваються на ринку праці, і вимагає від випускників закладів професійної освіти готовності до входження в соціально-професійне середовище. Політичні, соціальні та економічні перетворення в суспільстві призвели до серйозних змін в освітній системі. Актуальним завданням освіти є сьогодні створення умов для формування компетентного, творчого фахівця, здатного: адаптуватися у професійній обстановці, що швидко змінюється; приймати самостійні, відповідальні рішення; конкурувати на ринку праці; вміти реалізовувати себе в різних соціальних ролях; володіти демократичною культурою та лідерськими якостями.

Виходячи з мети нашого дослідження наукового обґрунтування та реалізації формування лідерських якостей майбутнього вчителя у процесі соціально-професійного самовизначення студентів закладів вищої освіти необхідно виявити концептуальні підходи до дослідження лідерських якостей педагога та норм лідерства у педагогічній діяльності, а також на основі аналізу теорій лідерства і вивчення праць вітчизняних психологів про структуру особистості визначити поняття «лідерські якості вчителя» та виявити можливості для їх структурування. Таким чином, лідерські компетентності є основою для професійної ефективності випускників, забезпечуючи широкі можливості для їхньої адаптації та самореалізації як у професійній, так і в особистісній площині. Наявність лідерських якостей, як доведено емпіричними дослідженнями, є ключовим фактором для

забезпечення професійного зростання та кар'єрної траєкторії фахівців. Випускники з розвиненими лідерськими компетентностями мають перевагу на ринку праці, що виражається у вищих показниках працевлаштування на престижні позиції, кращому матеріальному забезпеченні та перспективах кар'єрної мобільності.

Формування лідерських якостей у процесі здобуття вищої освіти демонструє вищу економічну ефективність порівняно з пізнішими корпоративними тренінгами. Вбудовування лідерських елементів у навчальний план скорочує витрати, а використання студентських пільг та субсидій оптимізує фінансове навантаження. Таким чином, освітній простір ЗВО створює унікальне вікно можливостей для розвитку лідерства, консолідуючи необхідні психологічні, соціальні, академічні та фінансові чинники, що є нетиповою комбінацією для інших періодів життя фахівця [19].

Сьогодні проблема лідерства не втрачає своєї актуальності та є предметом глибокого вивчення в наукових колах. Дослідженнями цієї проблематики займалися як вітчизняні науковці: В. Гончаров, Н. Жеребова, І. Кон, Є.Кузьмін, І. Полонський, Б. Паригін, Л. Уманський, так і низка зарубіжних фахівців, які накопичили значний емпіричний матеріал. Серед останніх особливо відомі Дуглас Мак Грегор, Курт Левін, Поль Херсі та Роберт Хаус.

Ваговими у вивченні питання лідерства вважаються наукові розвідки Р.Фішера, З. Фрейда, Р. Стогдила, Ф. Фідлера, Е. Богардуса, Дж. Юкла, Блонделя, Р. Хауза, А. Менегетті, Гоманса, М. Вебера, Ф. Кардела, А.Лутошкіна, Н. Тічі, Л.Уманського, Д. Гоулмана, Р. Кричевського, Д.Макгрегора, О. Петровського.

12 Властивості особистості, що виражають ставлення людини до дійсності, завжди утворюють певне своєрідне поєднання, яке являє собою не суму окремих особливостей даної людини, а єдине ціле, яке називають характером. Характер це сукупність 16 стійких індивідуальних особливостей особистості, що складається і виявляється в діяльності, спілкуванні, обумовлюючи типові для індивіда способи поведінки. Індивідуальні, звичні форми поведінки людини в ситуаціях, у яких реалізується її ставлення до дійсності, в психологічній науці отримали назву рис характеру.

Учені визначають, що 32 характер являє собою неповторне поєднання психологічних якостей, причому та якість особистості, що систематично виявляється у вчинках, стає рисою характеру. Риси характеру науковці класифікуються на дві групи, що являють собою індивідуально-своєрідні способи здійснення ставлення людини до дійсності у відповідній ситуації. Першу групу рис характеру складають ті риси, в яких знаходять своє безпосереднє вираження переконання та ідеали, спрямованість особистості, тобто система ставлень до дійсності: до суспільства, до колективу, до інших людей, до праці, до власної особистості. Ці риси характеру є моральними якостями і виступають або чеснотами, 32 або вадами людини. Друга група рис характеру вольові риси виявляються при аналізі вміння людини свідомо регулювати свою діяльність.

Щоб визначити якості особистості педагога-лідера, ми проаналізували різні методологічні підходи до вивчення феномена «лідерство». Багатогранна природа лідерства зумовлює відсутність універсального визначення цього поняття. Складність даного феномену призвела до існування численних підходів, жоден з яких не може повною мірою охопити всі аспекти цього явища. Під час дослідження було виявлено, що феномен «лідерство» є предметом зарубіжних і вітчизняних досліджень у галузях історії, філософії, психології, соціології та педагогіки [7; 28].

Початкові теоретичні спроби пояснення лідерства були тісно пов'язані з концепцією «героя», яка зародилася в античній грецькій культурі. Термін «герой» (дав.-гр. ἥρως, що означає напівбог, захисник, або славетна особа) у філософському сенсі позначає індивіда, який виявляє максимальний рівень мужності та бере на себе розв'язання важливих соціальних суперечностей. Отже, герої ставали носіями лідерських якостей. При цьому античні мислителі Сократ, Платон та Арістотель у своїх фундаментальних працях здійснили теоретичне обґрунтування та систематизацію ідей щодо особистісних рис героїв [7].

На думку філософів лідерство - це складний феномен, що поєднує вплив, владу та відповідальність, де лідер є не лише «тим, хто веде», а й моральним авторитетом, який формує бачення, мотивує до дії та здатен до самовдосконалення, рухаючи групу чи суспільство до спільної мети, спираючись на глибоке розуміння людських потреб.

Ренесанс став ключовим періодом для переосмислення лідерства. У політико-філософських концепціях видатних діячів того часу, зокрема Нікколо Макіавеллі, Еразма Ротердамського, Мішеля де Монтеня та Джордано Бруно, було запропоновано якісно нову модель лідера. Одне з найбільш ранніх та оригінальних трактувань лідера-господаря було запропоноване видатним італійським мислителем Нікколо Макіавеллі. У своїх ключових працях «Можновладець» та «Роздуми на першу декаду Тіта Лівія» Макіавеллі сформулював концепцію, згідно з якою государ (лідер) є особою, що об'єднує та репрезентує все суспільство. Для збереження свого панування та підтримки громадського порядку лідер, за Макіавеллі, має право використовувати будь-які засоби, включаючи хитрість і силу. Він стверджував, що ідеальний політик повинен поєднувати якості лева (для рішучого знищення ворогів у відкритому протистоянні) і лисиці (для вміння уникати пасток і інтриг). Таким чином, Макіавеллі окреслив основні напрямки прагматичного політичного лідерства.

Дослідження лідерства в епоху Просвітництва відійшли на другий план, поступившись місцем питанням суспільного благоустрою та розвитку індивідуальних здібностей. Ключові фігури цього періоду (Дж. Локк, Ш. Монтеск'є, Ф. Вольтер) присвятили свою діяльність утвердженню фундаментальних прав людини свободи, справедливості, рівності, власності та безпеки [47].

Мислителі Нового часу зокрема, Т. Гоббс, К. Маркс та Г. Гегель сходилися на думці, що лідерство є соціально-історичною потребою людства, оскільки наявність лідерів є невід'ємною умовою формування будь-якого суспільства. 15 Найбільш яскравим представником теорії лідерства цього періоду був англійський філософ та історик Томас Карлейль. Він 15 розробив власну історико-філософську концепцію лідерства, ґрунтуючись на біографіях видатних постатей минулого. Карлейль розглядав велику людину як джерело життєвого світла та природної істини, стверджуючи, що вся світова діяльність є фактично практичною реалізацією ідей і думок, що належать цим великим лідерам-вождям.

Незважаючи на те, що Карлейль наголошував на високоморальності лідера-героя, він також вперше виокремив особливий, негативний тип лідера. Філософський та етичний потенціал праць Карлейля, попри їхню високу оцінку, став об'єктом гострих дискусій через його теорію героїв. Зокрема, у XX столітті його ідеї, разом із поглядами Ф. Ніцше, спекулятивно пов'язували із заснуванням нацистської ідеології. Незалежно від суперечностей, праці Карлейля мали значний вплив на формування 15 цілої генерації інтелектуалів та громадських діячів-лідерів у Європі [47].

Активна фаза дослідження феномена лідерства, що розгорнулася на початку XX століття, сприяла формуванню кількох ключових концептуальних підходів. Найбільш поширеними в науковому світі стали чотири основні концепції: 15 «теорія рис» (або особистісна теорія лідерства) концентрувала увагу на вроджених якостях та сукупності певних психологічних рис лідера. На противагу цьому, «ситуаційна теорія» розглядала лідерство як продукт конкретної ситуації, стверджуючи, що лідерські якості проявляються лише за наявності відповідних обставин. «Поведінкова теорія» змістила фокус на стиль поведінки лідера у взаємодії з послідовниками. Нарешті, 15 «системна теорія» сформувалася на основі попередніх напрацювань і розглядає лідерство як процес організації міжособистісних відносин у групі, а лідера як суб'єкта управління цим процесом та вмілого координатора цих відносин [47].

Поняття «лідер» у психолого-педагогічній науці не має єдиного термінологічного визначення і характеризується множинністю концептуальних підходів. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «лідер» трактується як індивід, який посідає домінуюче (провідне)

місце серед аналогічних. У словнику практичної психології під лідером розуміється той індивід, якому група делегує повноваження щодо прийняття ключових рішень у критичних (значущих) обставинах.

За визначенням В. Татенка, лідер це визнаний член команди, який задовольняє командні інтереси і прагне бути корисним, а його особистість і здатність використовувати мотиваційні механізми дозволяють успішно спрямовувати групу до досягнення визначеної цілі.

Лідер у сучасному науковому дискурсі трактується як найвпливовіший та найавторитетніший учасник групи, чий статус і повноваження визнаються колективом і забезпечують домінуючий вплив на його діяльність. Н. Бабкова-Пилипенко визначає лідера як носія специфічних компетентностей, що дозволяють йому здійснювати груповий вплив через мотивацію чи директивні дії. В. Карманенко акцентує, що лідер є проактивним учасником, який завдяки особистісним ресурсам приймає та несе відповідальність за рішення у критичних ситуаціях. В. Мороз підкреслює, що лідер обирає найбільш доцільне рішення для реалізації колективної мети. В. Полонський інтерпретує лідера як найавторитетнішу особистість, що відіграє центральну роль в організації спільної діяльності та регулюванні відносин. А В. Ягоднікова узагальнює, що лідеру надається статусна перевага і повноваження приймати рішення у значущих ситуаціях завдяки його домінуючому впливу та особистісним якостям [12].

Замість зосередження на статичних характеристиках особистості, укладачі великого тлумачного психологічного словника пропонують ситуативний підхід до дефініції лідерства. На їхню думку, це явище є динамічним здійсненням впливу в групі, де вирішальну роль у виборі стилю поведінки відіграє конкретний контекст подій [11].

У межах соціологічного підходу М. Вебера основна увага приділяється дослідженню природи влади в її ієрархічній структурі та процесам її трансформації в соціумі. Веберівська теорія харизматичного лідерства спричинила значні наукові дискусії через наявність двох діаметрально протилежних поглядів на формування лідерського іміджу. Перший підхід фактично нівелює роль особи лідера в забезпеченні ефективності організації, тоді як другий, навпаки, абсолютизує харизму, наділяючи керівника магічними або навіть сакральними рисами. Таке розмежування стимулювало розвиток політичної психології та розробку теорій політичного лідерства. Зокрема, Ж. Блондель, прагнучи глибшого розуміння специфіки управління, обґрунтував необхідність чіткого розмежування між політичним статусом (становищем) та безпосередньою поведінкою лідера [3].

Останніми роками вивченню лідерства присвячені дослідження, які проводяться на стику наук: психології та соціології, соціології та педагогіки. Так, **соціальна психологія вивчає лідерство як процес взаємодії соціальних і психологічних чинників, досліджує його механізми, розробляє методи відбору,** навчання та висунення керівників **залежно від характеру** групи та організації [50].

Розгляд лідерства науковцями різних галузей пояснює існування безлічі поглядів, визначень і трактувань цього феномена. Лідерство (від англійського leader ведучий, керівник) визначається як:

1. один із механізмів інтеграції групової діяльності, коли індивід або частина соціальної групи виконує роль лідера, тобто об'єднує, спрямовує дії всієї групи, яка приймає та підтримує його дії;
2. соціально-психологічний феномен, що стосується динамічних процесів у малій групі, поняття, яке характеризує відносини домінування і підпорядкування у групі;
3. система соціально-психологічних явищ, пов'язаних із виходом людини в лідери та її відносинами з членами групи;
4. відносини домінування і підпорядкування, впливу і слідування у системі міжособистісних стосунків у групі; соціальний статус в організації, групі, що дає змогу особі спрямовувати людей, керувати ними та вести їх за собою.

У соціологічних дослідженнях лідерство трактується як: здатність впливати на окремі особистості, групи, спрямовувати їхні зусилля на досягнення цілей організації; груповий процес та керівництво, пов'язані із соціальною владою в групі, а лідерство і керівництво як механізми групової інтеграції, що об'єднують дії групи навколо індивіда, який виконує функцію лідера або керівника.

Перша спроба визначення лідерських якостей була зроблена прихильниками теорії рис лідера, які вважали, що виключно особисті якості визначають людину як лідера і зберігають за нею цей статус за будь-яких обставин. Проте при такому структурному підході до вивчення лідерства універсальної шкали лідерських якостей створити не вдалося, оскільки їхній набір у лідерів варіюється залежно від історичної епохи, свідомості та культури народів. Недоліком структурного (особистісного) підходу до виділення рис лідера є також і те, що в контексті цього підходу індивідуальні риси лідера визнавалися як вроджені властивості та характеристики індивіда, як статичні утворення, позбавлені розвитку [10; 41].

Незважаючи на очевидну неспроможність, теорія рис відіграла свою позитивну роль у розвитку уявлень про лідерські якості. Надалі науковці почали виокремлювати лідерські якості залежно від виду діяльності індивідів, зокрема і для педагогічної діяльності. Соціологи, психологи виділяють якості, які найчастіше зустрічаються у вчителя-лідера: це, передусім, енергійність, висока працездатність, здоров'я, приємна зовнішність, а також незалежність, сміливість, мужність, творчість, здатність до творення та креативності, самостверджженість та наполегливість. Вони також вважають, що рівень інтелектуальних якостей вчителя-лідера завжди вищий, ніж у інсайдерів чи виконавців [38; 39].

Успіх лідерства значною мірою залежить від його здатності та вміння вирішувати проблеми і приймати правильні рішення. Учитель-лідер має володіти такими якостями:

1. інтелектуальні якості: розум, логіка, пам'ять, інтуїція, широта світогляду, оригінальність, швидкість мислення, освіченість, розсудливість, енциклопедичні знання, почуття гумору;
2. особистісні якості: доброзичливість, тактовність, чуйність, чесність, порядність, переконаність, уважність, комунікабельність, адаптивність, толерантність;
3. ділові якості: організованість, дисциплінованість, надійність, гнучкість, обов'язковість, ініціативність, самостійність, відповідальність, здатність до розумного пошуку.

У соціально-психологічному сенсі лідерство і керівництво це механізми групової інтеграції, що об'єднують дії групи навколо індивіда, який виконує функцію лідера або керівника. Відмінності процесів лідерства та керівництва відображені в таких визначеннях:

1. лідер це авторитетний член організації або малої групи, особистісний вплив якого дає йому змогу відігравати головну роль у соціальних процесах та ситуаціях. Авторитет і повсякденний вплив лідера мають неформальний характер, складаються стихійно і підтримуються неофіційними засобами групового контролю. Лідерство - це чисто психологічна характеристика поведінки окремих членів групи.
2. Керівник індивід, який **очолює колектив і використовує надану йому владу для впливу на поведінку людей, що у ньому працюють** [13]; освічений спеціаліст із великим досвідом, який постійно вдосконалює свою кваліфікацію і прагне до збереження функціонуючої системи. Керівник виконує функцію зовнішнього представника, забезпечуючи необхідний рівень відносин групи у макроструктурі організації, тобто у взаємодії з зовнішнім середовищем установи. Він володіє ширшим колом санкцій (як офіційних, так і неофіційних), що дає йому змогу ефективно керувати. Для прийняття рішень керівник використовує значний обсяг інформації як внутрішнього (групового), так і зовнішнього походження. Натомість учитель-лідер має перевагу у регулюванні міжособистісних, неформальних відносин усередині групи. Він виступає представником

самої групи та є елементом її мікросередовища. Таким чином, його вплив є більш сфокусованим на внутрішньогруповій динаміці та емоційному кліматі колективу.

Літературний аналіз доводить, що заклади вищої освіти є центральною ланкою у формуванні лідерського потенціалу здобувачів. Це досягається завдяки систематичній роботі, що охоплює навчальні курси, тренінги, проєктну роботу, а також створення академічного середовища, яке стимулює практичне освоєння лідерських ролей [12]. У результаті структурного аналізу лідерських компетентностей студентів було ідентифіковано п'ять ключових взаємозалежних компонентів, які формують їхній лідерський потенціал:

1. особистісно-рефлексивний компонент: охоплює внутрішні психологічні характеристики, які формують основу лідерської ідентичності: саморефлексія, самоаналіз, автономність у прийнятті рішень, внутрішня мотивація до самореалізації, а також емоційна насиченість та ідеалістичне ставлення до діяльності;
2. спонукально-цільовий компонент: ця складова є системою внутрішніх стимулів і прагнень, які активізують лідерську поведінку. Вона охоплює віру в особисту ефективність, орієнтацію на високі результати, потребу в особистісному зростанні та прагнення до визнання власних досягнень;
3. міжособистісно-інтерактивний компонент: ця складова відображає здатність до ефективної соціальної взаємодії та формування позитивного психологічного клімату в колективі. Вона охоплює розвинені навички міжособистісного спілкування, емоційний резонанс (співпереживання), схильність до кооперації та створення атмосфери взаємної підтримки;
4. вербально-впливовий компонент: включає комунікативні здібності, необхідні для ефективного обміну інформацією та впливу на оточуючих. Сюди належать майстерне вербальне вираження, активне сприйняття інформації від співрозмовників, а також переконливий вплив на мислення та поведінку інших осіб;
5. управлінсько-координаційний компонент: відображає управлінські та організаційні компетентності. Його основу складають навички планування (стратегічного й оперативного), здатність до аналізу та обґрунтованого прийняття рішень, а також уміння координувати колективну діяльність і забезпечувати цілеспрямування через оптимальний розподіл ресурсів і повноважень.

Описані складові являють собою інтегровану систему, розвиток якої синергетично підвищує лідерський потенціал особистості, забезпечуючи формування цілісної лідерської компетентності студента. Формування сучасних лідерів серед здобувачів вищої освіти відбувається в умовах, які вимагають розширеного набору компетентностей. Окрім традиційних управлінських навичок, ключового значення набувають кризове лідерство, травма-інформований підхід, національно-патріотична свідомість та готовність до активної участі у процесах постконфліктного відновлення країни.

1.2. Можливості соціально-професійного самовизначення здобувачів освіти для формування лідерських якостей майбутнього вчителя

Успішне вирішення проблеми формування лідерських якостей майбутнього вчителя тісно пов'язане з проблемою самовизначення учнівської молоді, яка в українській освіті декларується як провідна. У **Законі України «Про освіту» зазначено, що метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань** [17]. Тому сьогодні система освіти орієнтована сьогодні на пошук і впровадження нових форм, механізмів, варіантів вирішення цього перспективного напряму державної політики в освітній та соціальній сферах. У зв'язку з цим для нашого дослідження важливим завданням є обґрунтування можливостей соціально-професійного самовизначення учнівської молоді для формування лідерських якостей майбутнього вчителя.

Самовизначення центральний механізм становлення особистісної зрілості. Поява потреби в самовизначенні свідчить про досягнення особистістю досить високого рівня розвитку, для якого характерне прагнення зайняти власну, досить незалежну позицію в структурі інформаційних, ідеологічних, професійних, емоційних та інших зв'язків з іншими людьми. Проблема самовизначення одна з найважливіших для молоді. Соціальне самовизначення людини тісно пов'язане із самовизначенням професійним. Вибір професії це не лише вибір тієї чи іншої професійної діяльності, але й обрання певного життєвого шляху, пошук свого місця в процесі суспільного виробництва, повне включення себе в життя соціального цілого на основі визначення свого покликання та вибору основного виду діяльності в житті. Професійне самовизначення має соціальний характер, вибір професії безпосередньо визначає і вибір соціального становища [5; 25].

На етапі вивчення результатів теоретичних і практичних досліджень щодо проблеми соціально-професійного самовизначення майбутнього вчителя ми вважали за необхідне розкрити суть наукових понять «самовизначення», «соціальне самовизначення», «професійне самовизначення», «соціально-професійне самовизначення» та на цій основі виявити можливості соціально-професійного самовизначення учнівської молоді для формування лідерських якостей майбутнього педагога [25].

Самовизначення це об'єкт уваги та предмет вивчення філософії, соціології, психології, педагогіки; останніми десятиліттями в науковий обіг активно вводяться відомості, отримані в процесі досліджень міждисциплінарного характеру (соціальної філософії, соціальної психології, соціальної педагогіки, юнології, соціокінетики). Серед українських вчених, які досліджували поняття «самовизначення» (зокрема, професійне, життєве, особистісне), варто виділити: Г. Костюк, який дозволяє розглядати самовизначення як процес активного визначення особистістю свого місця у соціумі та усвідомлення сенсу власного життя; Н. Побірченко досліджувала аспекти самовизначення у контексті життєво значущих рішень; І. Маноха: здійснює аналіз цього феномену з позицій професійного потенціалу особистості; А. Нежута розглядає професійне самовизначення як важливу характеристику соціальної та психологічної зрілості особистості та її потреби в самореалізації; І. Радчук розглядає професійне самовизначення як детермінанту професійного становлення особистості.

При педагогічному підході самовизначення розглядається як цілеспрямований процес організації умов, що сприяють успішному входженню особистості в соціальне життя, оволодінню нею соціальним досвідом, а також сприяють усвідомленому вибору способу життя і професії з урахуванням особистих інтересів, схильностей, здібностей і суспільних потреб [51].

У низці спеціальних досліджень вказується, що існує необхідність розмежовувати соціологічний, психологічний і педагогічний підходи до самовизначення. При соціологічному підході самовизначення розуміється як результат соціалізації людини, її входження в соціальні структури суспільства, засвоєння нею певних цінностей, норм, установок, зразків поведінки, прийнятих у різних сферах. Основний предмет психологічних досліджень самовизначення психологічні механізми, що сприяють входженню особистості в соціальні сфери, а при педагогічному підході самовизначення розглядається як цілеспрямований процес організації умов, що сприяють успішному входженню особистості в соціальне життя, оволодінню нею соціальним досвідом, а також сприяють усвідомленому вибору способу життя і професії з урахуванням особистих інтересів, схильностей, здібностей і суспільних потреб [51].

Особливістю педагогічного підходу до проблеми самовизначення є розгляд його в організаційно-діяльнісному аспекті. Вчених-педагогів цікавить процес самовизначення, а також чинники, які обумовлюють входження індивіда в соціальні структури.

Самовизначення слід розглядати як багатогранний феномен, що охоплює процес, результат і здатність особистості. Як процес, самовизначення являє собою свідомий акт, у якому індивід здійснює вибір шляхом усвідомлення та співвіднесення своїх внутрішніх потреб, можливостей і

здібностей із зовнішніми суспільними запитами, причому цей вибір завжди детермінований системою його ціннісних орієнтацій. Як результат, самовизначення є підсумком пошуку людиною свого соціального, професійного та особистісного статусу в житті. Нарешті, це здатність людини активно будувати своє життя відповідно до своєї діяльності.

З точки зору нашого дослідження, важливим моментом у наведеному вище визначенні поняття самовизначення є акцент на ролі усвідомлення особистістю своїх індивідуальних якостей, здібностей і можливостей та порівняння їх із суспільними запитами. Самовизначена особистість це самооцінюючий, саморегульований суб'єкт, який, з урахуванням суспільних і власних потреб та можливостей, може самостійно ставити життєві цілі, досягати їх і нести відповідальність за свою діяльність, вчинки, поведінку.

Самовизначення являє собою вміння самостійно обирати способи самореалізації, які, відповідаючи прийнятим у суспільстві формам прояву природних задатків людини, дозволяють їй найбільш повно розкрити свою індивідуальність, і включає в себе два процеси: перший самостійне визначення тих норм і правил, які людина вважає за потрібне виконувати; другий виявлення та розкриття тих здібностей, які дозволяють досягнути успіхів у праці та інших видах діяльності.

У нашому дослідженні ми дотримуємося погляду вчених на досліджуване поняття «самовизначення» як на визначення особистістю свого життєвого шляху, пошук свого місця в суспільстві, шляхів включення себе в життя соціального цілого і, водночас, як на визначення свого внутрішнього «Я», усвідомлення своєї індивідуальності, визначення своїх життєвих цінностей, шляхів самозміни та саморозвитку.

Залежно від того, в якій сфері життєдіяльності відбувається самовизначення особистості, у педагогічних дослідженнях виділяють різні його види: соціальне, життєве, моральне, сімейне, професійне, ціннісне, ціннісно-моральне, особистісне, смислове, колективістське.

У сучасній педагогічній науці та практиці освіти соціальне самовизначення особистості досліджується як багатоаспектне явище: стадія особистісного та соціального розвитку людини, самостійний етап соціалізації, форма самореалізації та самоорганізації особистості, психологічне новоутворення, результат педагогічного впливу. У ході дослідження нами виявлено, що соціальне самовизначення людини пов'язане із зайняттям нею певного місця в соціальній структурі суспільства, входженням у той чи інший клас або соціальну групу, вибором певного варіанта способу життя та спрямованістю на реалізацію життєвої мети.

Соціальне самовизначення в українській науковій думці розглядається як багатоаспектний феномен, який є одночасно і процесом, і результатом. Дослідники, зокрема О. Арцишевська, підкреслюють, що це свідомий акт, у ході якого людина самостійно визначає та стверджує свою особистісну позицію у процесі соціальної взаємодії [2]. Це функціонально-процесуальне ядро, яке слугує для формування самосвідомості та прогнозування поведінки. В. Сафін та інші науковці вважають соціальне самовизначення стрижневою характеристикою соціальної зрілості, а також індикатором активної громадянської позиції та усвідомлення особистістю своєї ролі у суспільстві та державотворенні. У сучасній педагогіці соціальне самовизначення трактується як самостійний етап соціалізації, стадія особистісного розвитку, а також форма самореалізації та самоорганізації особистості, що є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу. Таким чином, це свідомий, активний і цілісний процес, спрямований на знаходження та ствердження людиною свого місця у соціальній структурі.

Вимоги до суб'єкта самовизначення висуває й професійна спільнота. Тому, як зазначалося раніше, соціальне самовизначення людини тісно пов'язане з її професійним самовизначенням. Коротко охарактеризуємо зміст та особливості поняття «професійне самовизначення», яке трактується в науці на основі інтегративного підходу, що включає філософсько-світоглядний, соціально-економічний та психолого-педагогічний аспекти [25].

Професійне самовизначення є складним, динамічним і системним процесом, який відбувається впродовж усього життя людини і має чітку внутрішню логіку. Сучасні дослідники розглядають його як невід'ємну частину ширшого життєвого проєктування, що відповідає концепції навчання протягом життя. Наукові розвідки **Б. Ананьєва, Т. Андрєєвої, Л. Анциферової, І. Беха, Л. Виготського, І. Головахи, Л. Головей, Є. Клімова, І.** Кузнецової, А. **Маркової, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Хомич, В. Шадрікова, В. Шкалікова,** спрямовані на дослідження проблеми професійного вибору як одного із етапів, важливих моментів життєвого шляху особистості.

Ключем до успішного професійного самовизначення є глибоке самопізнання учня (сформований образ «Я») та його знання про світ професій, а також здатність зіставляти ці два аспекти. З огляду на це, головна мета профорієнтаційної роботи зі школярами розвиток навичок аналізу інформації про професії та стимулювання самопізнання. Ця робота стає особливо важливою в контексті профільного навчання у школі, оскільки вибір спеціалізації фактично прирівнюється до вибору напряму майбутньої професії.

Незважаючи на всю розробленість проблеми професійного самовизначення, вивчення науково-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що однозначного трактування вченими зазначеного поняття немає; розрізняються підходи до визначення тривалості та завершеності процесу професійного самовизначення особистості.

Дослідження феномена професійного самовизначення особистості виходять із концептуальних засад загального самовизначення. Як предмет вивчення низки наук (зокрема, психології, педагогіки та соціології), ця проблема аналізується з різних методологічних позицій, що відображає її міждисциплінарний характер. Лише у XX столітті проблема професійного самовизначення особистості увійшла до сфери наукового аналізу. В попередні історичні періоди можливість вільного професійного вибору була відсутня, оскільки професійна орієнтація особи детермінувалася соціально-класовими факторами та особливостями патріархального суспільного устрою.

С. Гончаренко трактує професійне самовизначення як «прийняття особистістю рішення стосовно вибору майбутнього трудового шляху». Це явище передбачає самоідентифікацію особистості як суб'єкта конкретної професійної діяльності, що досягається через критичну самооцінку своїх індивідуально-психологічних характеристик та їхню кореляцію з психологічним профілем, необхідним для успішної реалізації в обраній сфері.

У нашому дослідженні ми дотримуємося думки вчених, які вважають, що професійне самовизначення здійснюється не лише на етапі вибору професії, а й на етапі оволодіння нею, а також на етапі становлення особистості як професіонала. Структура професійної спрямованості являє собою складну інтегративну систему, яка включає: спеціалізований предметний аспект (фокус професійної діяльності); світоглядні установки особистості; кінетику психічних проявів (динаміку її станів і процесів).

Факт професійного вибору не є кінцевою точкою у вирішенні питань особистісного самовизначення. Професійне самовизначення є потужним детермінантом майбутнього і життєвої позиції індивіда. Однак важливо підкреслити, що особистість з її індивідуальною системою цінностей, світоглядом та унікальністю здійснює зворотний вплив, формуючи та коригуючи хід власної професійної діяльності.

Ключовою причиною труднощів у професійному самовизначенні підростаючого покоління є гіпертрофований вплив сімейних очікувань. Батьки, хоча й діють доброзичливо, часто транслюють дітям свої нераціоналізовані кар'єрні установки, примушуючи їх до вибору, що дисонує з індивідуальними схильностями. Це породжує стан дезорієнтації та знижує рівень задоволення професійним життям. Крім того, тиск на відповідність очікуванням може детермінувати вибір професії, яка не корелює з об'єктивними сильними сторонами індивіда, що фінально призводить до дисфункціональної самореалізації.

Істотним чинником, що корелює з дефіцитом професійного самовизначення, є пріоритезація стандартизованих оціночних процедур в освітньому

процесі. Сучасна парадигма навчання, яка фокусується на кількісних показниках (оцінках та балах іспитів), нерідко сублімує розвиток критичного мислення та креативності, надаючи перевагу репродуктивним навичкам. Така ситуація стримує реалізацію природного пізнавального потенціалу молоді, ускладнюючи ідентифікацію особистих інтересів та пристрастей.

Дефіцит професійного самовизначення серед молодого покоління пояснюється також повсюдним впливом медіа-середовища. Кураторські та часто гіперболізовані візуалізації успіху в соціальних мережах культивують дистопічні очікування та зміцнюють переконання, що професійна валідність залежить від зовнішнього підтвердження. Психологічним наслідком цього є зростання відчуття невідповідності та низької самооцінки, що виникає в процесі соціального порівняння з ідеалізованими образами однолітків.

Попри достатню розробленість проблеми, у науці немає однозначного визначення поняття «професійне самовизначення». Основними ключовими моментами у визначенні досліджуваного поняття є такі:

1. метою професійного самовизначення є визначення себе у сфері трудової діяльності та професії;
2. професійне самовизначення це складний за змістом і багатоетапний процес розвитку особистості як суб'єкта трудової діяльності;
3. провідним психологічним механізмом професійного самовизначення є усвідомлення суб'єктом своїх «хочу», «можу», «треба» (або «маю», «існуючі ресурси») та їх узгодження з вимогами обраної професійної діяльності.

У понятті професійного самовизначення ми вважаємо необхідним підкреслити роль оцінних установок особистості, оскільки в межах сучасної теорії та практики професійної підготовки освіта розглядається як становлення особистісних особливостей (властивостей) майбутнього професіонала в єдності із засвоєнням знань, умінь, навичок. Тому серед умов, необхідних для професійного розвитку особистості, як обов'язкова виділяється розвиток професійно важливих якостей особистості. Це вимагає від освітнього закладу врахування особистісних особливостей студентів, починаючи від добору абітурієнтів і закінчуючи випуском фахівців, закріплення в освітньому стандарті не лише певні знання та вміння випускників, а й професійно важливі риси особистості та забезпечення регулярної та оперативної діагностики і самодіагностики, які виконують роль зворотного зв'язку в процесі розвитку особистості.

Професійне самовизначення це не лише вибір конкретної професії, а й вибір усього життя. За кордоном близьке до нього поняття «кар'єра» передбачає постійну зміну різних життєвих ролей і виконання цих ролей. Існує наукова думка про те, що професійне самовизначення слід розглядати не в егоїстичному сенсі, а як долучення до суспільства, до цивілізації, до культури. Враховуючи цей взаємозв'язок, вчені розглядають професійне та соціальне самовизначення учнівської молоді як єдиний процес соціально-професійного самовизначення.

Соціальна та професійна самодетермінація особистості демонструють не лише тісну кореляцію, але й виступають обов'язковими передумовами для забезпечення її повноцінної самореалізації та розвитку. Соціальна самодетермінація передбачає здатність суб'єкта здійснювати вибір, який корелює з його внутрішньою системою цінностей та переконань, що охоплює сферу міжособистісних відносин та життєвого устрою. Тоді як професійна самодетермінація відображає здатність особи приймати рішення, що відповідають її професійній стратегії (вибір спеціальності, контексту праці, кар'єрної траєкторії). На перший погляд, ці два конструкти видаються незалежними, проте глибинний аналіз виявляє їхню нерозривну інтеграцію [51].

Соціально-професійне самовизначення є інтегративним вираженням певної частини соціального і професійного самовизначення. Соціально-професійне самовизначення включає в себе соціальний і професійний компоненти. До соціальної складової відноситься: знання соціальної структури суспільства, розуміння соціальних ролей і статусу, особистісний соціальний досвід, соціальну діяльність (включно з рольовою, побутовою, дозвіллєвою, трудовою), соціальну та громадянську позиції. Професійна складова, на думку вчених, включає: уявлення про світ праці та професії, про себе як суб'єкта професійної діяльності, професійно важливі якості та вимоги майбутньої професії, про можливості професійної кар'єри, професійні інтереси.

Таким чином, аналіз педагогічної теорії показав, що поняття соціально-професійного самовизначення має такі особливості:

1. розкривається вченими як інтегративне поняття, що включає соціальний і професійний компоненти, зміст яких у різних авторів варіюється;
2. трактується як процес формування молоддю свого ставлення до соціального та професійного середовища;
3. дослідниками підкреслюється безперервність процесу соціально-професійного самовизначення;
4. у здійсненні соціально-професійного самовизначення вказується на особливу роль особистісно значущих та професійно важливих якостей.

У нашому дослідженні в якості робочого поняття ми використовували таке визначення: соціально-професійне самовизначення це процес входження людини в систему соціальних відносин, у тому числі до певної сфери трудової діяльності, який передбачає формування у неї особистісно значущих та професійно важливих якостей особистості, що сприяють освоєнню нею соціальних ролей та відповідають вимогам обраної професії.

Дослідження комплексу особистісно значущих і професійно важливих характеристик педагога дозволяє констатувати наявність передумов для розвитку його лідерських компетенцій в рамках соціально-професійної самодетермінації. До особистісних якостей учителя належить: ввічливість, вдумливість, вимогливість, вихованість, уважність, витримка і самовладання, гнучкість поведінки, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброта, сумлінність, доброзичливість, турбота про учнів, ініціативність, щирість, колективізм, спостережливість, наполегливість, комунікативні вміння, винахідливість, критичність, культура мовлення, логічність, любов до дітей, незалежність, відповідальність, чуйність, організованість, товариськість, порядність, патріотизм, правдивість, педагогічна ерудиція, передбачення, принциповість, самостійність, самокритичність, скромність, сміливість, свідомість, кмітливість, справедливість, прагнення до вдосконалення, тактовність, переконаність у здібностях усіх учнів, переконаність у своєму призначенні, впевненість у своїх здібностях навчати і розвивати, захопленість предметом, відчуття нового, почуття власної гідності, почуття гумору, чуйність, експресивність, емоційна стійкість [44; 49].

Іспанська вчена Марія Пілар Касерес-Рече вважає, що успішний лідер має такі якості: чесність, емпатійність, комунікативна навичка, взаємодія, відданість та ініціатива. Зазначені лідерські якості підкреслюють, що успішне розв'язання проблем та досягнення спільної мети можливі лише за умови постійного діалогу та врахування позицій усіх членів команди.

Дослідження лідерських якостей дозволяють сконцентрувати увагу на ключових характеристиках учителя-лідера. Зокрема, українська вчена Н. Семеній систематизувала ці якості, виділивши чотири основні групи (табл. 1.).

Таблиця 1.

Організаторсько-ділові	Емоційно-комунікативні	Інтелектуально-креативні	Морально-вольові
цілеспрямованість, організованість, переконливість, активність, діловитість, енергійність, об'єктивність, тактовність, доброзичливість, щирість,	толерантність	товариськість, контактність, емпатійність, перцептивність, ініціативність, експресивність, репрезентативність, мовленнєва	компетентність
швидкість, гнучкість, аналітичність, критичність, продуктивність, точність, послідовність, ерудованість, компетентність,	самостійність	гуманність, людинолюбство, соціальна відповідальність, почуття обов'язку, порядність, чесність, оптимізм, альтруїзм,	самокритичність, дисциплінованість, гідність, упевненість, терплячість, самовладання, працелюбність, рішучість, сміливість, стійкість,

наполегливість, сила волі, стійкість до стресу, адекватна самооцінка

Організовуючи роботу над розвитком особистісно значущих і професійно важливих якостей у процесі соціально-професійного самовизначення майбутнього учителя, ми тим самим формуємо і його лідерські якості.

Соціальний компонент соціально-професійного самовизначення реалізується з урахуванням особливостей вікового та особистісного розвитку тих, хто навчається, за умови організації взаємодії, що передбачає співробітництво суб'єктів спілкування, їхнє партнерство, лідерство. Освоєння соціальної складової соціально-професійного самовизначення допомагає майбутньому педагогу усвідомити соціальну структуру суспільства, особливості соціальних ролей, отримати особистісний соціальний досвід у процесі виконання різних видів діяльності, зокрема й у лідерській позиції, що вимагає прояву лідерських якостей.

Професійний компонент соціально-професійного самовизначення передбачає наявність у студентської молоді професійних інтересів, уявлення про себе як про суб'єкта професійної діяльності, вміння тих, хто навчається, співвіднести свої можливості з професійно важливими якостями, необхідними в педагогічній діяльності, особистісно-активне ставлення до неї, уявлення про можливість професійної кар'єри.

Інтегративність і поліфункціональна спрямованість соціально-професійного самовизначення учнівської молоді дозволяють організувати формування лідерських якостей майбутнього вчителя з урахуванням періодів соціально-професійного самовизначення (професійна орієнтація, освоєння професії, професійне вдосконалення), ознак (динамічність, усвідомленість, визначеність, дієвість, стійкість), форм прояву (емоційна, вольова, пізнавальна), механізму соціально-професійного самовизначення учнівської молоді (пошук, висунення та оцінка альтернатив, вибір варіантів, усвідомлене знаходження сенсів цього вибору, прийняття рішення, необхідне самообмеження, рефлексія процесу і результатів), факторів (об'єктивні, суб'єктивні) та умов, що впливають на його результативність (здійснення в усіх видах освітнього процесу, обстановка творчої діяльності, наявність професійних інтересів).

Формування лідерських якостей майбутніх учителів, так само як і соціально-професійне самовизначення, повинно відрізнятися динамічністю, тобто виявлятися в розвитку, становленні, зміні, реалізації, закріпленні в практичній діяльності; визначеністю спрямованістю на здійснення поставленої мети, виконання певних бажань, пошуком конкретних способів її реалізації; усвідомленістю у розумінні мотивів вибору професії, в самооцінці особистих якостей, у знанні сутності професійної діяльності; дієвістю через готовність здійснювати цілу низку частих дій, що ведуть до здійснення кінцевої мети, цілеспрямовану пізнавальну та трудову активність; стійкістю, яка передбачає відносну стабільність незалежно від ситуативних умов і характеризується єдністю намірів, мотивів, домагань [19; 44; 51].

Пізнавальна форма прояву професійного компонента фіксується як інтерес, пізнавальна активність; емоційна виявляється в задоволеності/незадоволеності, гордості, розчаруванні та інших почуттях. Професійне самовизначення молоді характеризується яскраво вираженою вольовою спрямованістю, яка проявляється в наполегливості, цілеспрямованості, у свідомому ставленні до можливостей самореалізації. Інтегративна єдність усіх форм прояву соціально-професійного самовизначення притаманна і процесу формування лідерських якостей майбутнього вчителя.

Усю сукупність факторів, що діють на професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця, вчені диференціюють на зовнішні та внутрішні, об'єктивні та суб'єктивні, цілеспрямовані та стихійні.

Об'єктивні фактори це ті сильні сторони, які не залежать від волі конкретних суб'єктів, у тому числі й від волі самого того, хто навчається, будучи комплексом соціокультурних, економічних, політичних, юридичних, професійних обставин, що визначають ставлення майбутнього фахівця до реалій свого професійно-особистісного становлення, набуття майстерності в майбутній професії. Суб'єктивні фактори це ті сильні сторони, які породжуються волею та ініціативою конкретних суб'єктів, включаючи особистість самого майбутнього фахівця, що виражають його очікування та наміри, його оцінку та самооцінку, актуальність і бажану сферу самореалізації та самоствердження.

Виділяється група психологічних факторів, зміст яких близький до змісту розкритих нами раніше суб'єктивних факторів. До них учені-практики відносить:

1. фактори, обумовлені віковими особливостями молоді;
2. фактори особистого характеру: схильності, здібності, інтереси, психофізіологічні якості людей, рівень їхньої професійної підготовки;

суспільного впливу на мотиви вибору професії, що впливають на формування ціннісних орієнтацій.

Проведений нами порівняльний аналіз факторів, що впливають і на соціальне, і на професійне самовизначення людини в період її професійного становлення, дозволив виділити групу суб'єктивних факторів, які включають індивідуально-психологічні та фізіологічні особливості людини: здібності, схильності, якості, інтереси, наміри, спрямованість особистості, самооцінку, активність та бажану сферу самореалізації та самоствердження.

Таким чином, вивчення результатів теоретичних і практичних досліджень проблеми самовизначення допомогло нам виявити взаємозв'язок формування лідерських якостей майбутнього вчителя та соціально-професійного самовизначення учнівської молоді.

1.3. Педагогічне проєктування технології формування лідерських якостей майбутніх учителів в процесі їхнього соціально-професійного самовизначення

Аналіз концептуальних підходів до дослідження лідерських якостей учителів, визначення норм лідерства в педагогічній діяльності, а також наукове обґрунтування можливостей соціально-професійного самовизначення учнівської молоді для формування лідерських якостей майбутнього вчителя дозволили перейти до вирішення наступної задачі: проєктування технології формування лідерських якостей студентів педагогічних вузів.

У педагогічній науці висловлюються суперечливі думки щодо питання підготовки лідера. Одні вчені стверджують, що лідер це «штучний товар», наголошують на його винятковій обдарованості, харизмі і роблять висновок про те, що лідерство не підлягає «тиражуванню».

Вважаючи проблему лідера однією з найгостріших проблем сучасного виховання, інші, навпаки, стверджують, що вчитель, який не став лідером, приречений на професійну невдачу, а то й на катастрофу: вчитель, класний керівник це передусім лідер, людина, яка вміє все або майже все. Проте, він не маг, він учитель. Нерідко доводиться чути, що молодь засумувала за яскравими лідерами, але серед учителів їх немає. Найкращі вчителі поєднують у собі авторитет наставника та іскрометний запал лідера, увінчаного у цьому званні самими учнями, які з благоговінням вважають, що їхній учитель, класний керівник найкращий, що його розум, винахідливість, кмітливість, ерудиція, вміння долати труднощі для них зразок, який підтверджує справжній сенс авторитету не нав'язаного ззовні, а внутрішньо прийнятого, беззаперечного.

Важливими, з точки зору визначення технологій формування лідерських якостей, є твердження вітчизняних психологів про те, що формування якостей особистості відбувається в тій самій діяльності, в якій формуються і її здібності, а прояв здібностей перебуває у прямій залежності від конкретних прийомів, методики формування відповідних знань і вмінь.

Проблема лідерства та шляхи розвитку лідерських якостей завжди були предметом дослідження психологів О. Бондарчук, В. Татенко, С. Калашнікова, Т. Гура, В. Зацепін, Я. Коломінський, Р. Кричевський, А. Петровський, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Уманський. Українська

наукова школа дослідження лідерства характеризується інтегративним підходом, що поєднує світові теорії з національними особливостями та потребами. Дослідження охоплюють широкий спектр питань, включаючи: особистість лідера та його якості, формування лідерських якостей у різних соціальних групах (студенти, фахівці), управлінське лідерство в освіті та державному управлінні. Ці науковці активно працюють над розумінням, як стати ефективним лідером та які якості необхідні для результативного впливу на оточуючих.

Наявність лідерських якостей є необхідною умовою ефективної педагогічної практики будь-якого вчителя. Лідерство є ключовим, особливо в управлінській діяльності педагога, спрямованій на координацію роботи учнівського колективу. За своєю природою ці якості є фундаментом професійної компетентності вчителя як керівника групи. Однак комунікація та освітній процес відбуваються в специфічних умовах, які можуть обмежувати сфери освітньої та творчої діяльності. Це створює додаткові виклики у формуванні автономії, самостійності та мотивації учнів до саморозвитку в умовах шкільного колективу [9].

Важливість розвитку лідерського потенціалу на нормативному рівні закріплена в ключових документах. Серед них Стандарт вищої освіти України та Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) [46]. Аналізуючи Концепцію НУШ, академік, професор В. Огнев'юк відзначає її історичне значення: вперше в українській педагогічній освіті було акцентовано на фігурі вчителя-лідера. Він стверджує, що « психологічна компетентність та розвинений емоційний інтелект є основою, на якій зростає вчитель-лідер» [36; 37].

Серед зарубіжних дослідників, зокрема іспанських учених, поширена думка, що лідер є каталізатором (агентом) позитивних перетворень. Його роль полягає в тому, щоб, транслюючи свої знання, вміння та цінності, стимулювати групу чи суспільство до розробки ініціатив, які ведуть до позитивних змін і відповідають етиці та цінностям організації [8].

Згідно з інтерпретаціями різних науковців, лідерські якості є ключовим інструментом успішного лідера. Вони необхідні для досягнення спільної командної мети. Ці якості являють собою особистісні риси, що дають лідеру змогу ефективно вирішувати проблеми та непередбачувані ситуації, успішно реалізовувати проєкти й виконувати поставлені перед командою та собою завдання.

Сучасний учитель функціонує як соціальний лідер, поєднуючи роли управлінця, менеджера й організатора. На нього покладена велика відповідальність за досягнення головної освітньої мети формування всебічно розвиненої, компетентної особистості, здатної повноцінно реалізувати свій потенціал і стати гідним членом суспільства. Окрім прямої роботи з учнями, ключовим аспектом педагогічної діяльності є співпраця з батьками. У цьому контексті вчитель- лідер повинен не лише мати високий професіоналізм, але й забезпечувати ефективний вплив на батьків для їх активного залучення до класного життя та підвищення обізнаності щодо особливостей виховання. Здатність організувати, надихнути та мотивувати це і є лідерські якості, що проявляються під час вирішення різноманітних ситуацій, які виникають в освітньому процесі.

Враховуючи трансформацію ролі вчителя в освітньому процесі до фасилітатора, наголошуємо, що основними лідерськими якостями, якими він має володіти, є:

1. проактивність та інноваційність: готовність до змін та їх реалізації, здатність вирішувати складні завдання, виявляти креативність та ініціативність. Сучасний учитель має бути інноватором і легко сприймати мінливі умови розвитку освіти;
2. орієнтація на особистість: фокусування діяльності на учневі, уміння створювати ситуації успіху та підтримувати вихованців у їхніх прагненнях;
3. комунікативна компетентність та командна робота: здатність працювати у команді, дослухатися до думки кожного її представника та ефективно взаємодіяти;
4. емоційний інтелект та вплив: володіння своїм психоемоційним станом та вміння позитивно впливати на стани інших;
5. відповідальність та цілеспрямованість: готовність брати на себе відповідальність, досягати поставлених цілей.

Оволодіння зазначеними якостями надасть змогу вчителю реалізувати не лише власний потенціал, а й розробляти траєкторію успіху для своїх вихованців. Значимим у розвитку вчителя-лідера є його постійне бажання до самовдосконалення, здобуття нових знань та навичок щодо їх застосування у своїй професійній діяльності [46].

Під формуванням лідерських якостей майбутнього вчителя ми розуміємо педагогічно організований процес цілеспрямованого розвитку індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога, які дають йому змогу під час інтеграції у соціально-професійне середовище виконувати роль лідера колективу здобувачів освіти.

Мета нашого дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та реалізації формування лідерських якостей майбутнього вчителя в процесі соціально-професійного самовизначення студентів педагогічного вузу. З метою ефективного формування лідерських якостей майбутнього вчителя під час соціально-професійного самовизначення студентів педагогічного вузу, ми обрали системно-діяльнісний, особистісний та творчий підходи. Вважаємо, що ці підходи забезпечують необхідну готовність студентів до здійснення ключових видів майбутньої педагогічної діяльності: освітньої, навчально-методичної та соціально-педагогічної.

Системно-діяльнісний підхід дозволив нам виокремити сукупність та забезпечити змістовне наповнення всіх компонентів, причетних до досягнення поставленої мети формування лідерських якостей майбутнього вчителя, а також виявити зв'язки та залежності між ними. Він також допоміг спроєктувати процес практичної підготовки майбутніх учителів у різних видах і формах діяльності.

Особистісний підхід до процесу формування лідерських якостей майбутнього вчителя ґрунтувався на ідеях гуманістичної педагогіки, головною цінністю якої є самоактуалізована особистість. З одного боку, самоактуалізація це потреба людини в якомога повнішому виявленні своїх особистих можливостей, а з іншого боку, щоб цю потребу реалізувати, необхідно пройти довгий шлях саморозвитку, який сам по собі є нічим іншим, як процесом діяльнісної актуалізації та реалізації своєї особистості.

Потреба у творчості, що стала життєвою необхідністю, трансформує всю сукупність психологічних рис, інтелектуальну, емоційно-вольову сфери особистості. Саме у творчості та творчому сприйнятті народжується центрально-психологічне новоутворення новаторське, творче ставлення до життя як вираз суспільної спрямованості особистості, що неодмінно позначається на її лідерських якостях.

Під час розробки технології формування лідерських якостей майбутніх учителів студентів закладів вищої освіти ми враховували наступні аспекти:

1. психолого-педагогічні умови ефективності зазначеного процесу: впровадження спецкурсів; система студентського самоврядування; соціально-психологічний тренінг; використання сучасних діагностичних методик для моніторингу динаміки розвитку лідерських якостей; постійне збагачення змісту різних видів творчої діяльності, орієнтованих на високі соціальні цінності; різнопланова позаурочна діяльність.
2. Процесуально-технологічні основи виховання лідера: методика колективного творчого виховання; інтерактивна технологія виховання лідера; програма формування позитивних якостей лідера-школяра; ефективні педагогічні технології управління процесом розвитку особистості, засновані на педагогіці співробітництва.
3. Моделі виховання лідера-старшокласника, навчального процесу, що формує активну життєву позицію старшокласників.

Для досягнення мети дослідження педагогічне проєктування технології формування лідерських якостей студентів педагогічного вузу в процесі

їхнього соціально-професійного самовизначення відбувалося з урахуванням: соціального замовлення, професійних вимог, моделі випускника педагогічного вузу.

Метою розробленої технології було формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі соціально-професійного самовизначення студентів педагогічного вузу. Досягнення поставленої мети було пов'язане з вирішенням таких основних завдань:

1. розширити знання студентів педагогічного вузу про феномен «лідерство», а також їхні уявлення про наукові теорії та концепції, пов'язані з цим явищем;
2. організувати процес оволодіння знаннями із загальних гуманітарних, соціально-економічних та загальнопрофесійних дисциплін, які дозволять майбутньому вчителю здійснювати основні види педагогічної діяльності (освітню, методичну, соціально-педагогічну) у позиції педагога-лідера;
3. створити умови для формування лідерських якостей у єдності всіх видів діяльності здобувачів освіти: навчальної (теоретичне навчання та практична підготовка) та позанавчальної;
4. удосконалити способи організації освітнього процесу вузу, спрямовані на формування лідерських якостей студентів.

Вирішення поставлених завдань має здійснюватися на основі низки принципів як основоположних положень, що визначають систему вимог до змісту, організації та методики формування лідерських якостей здобувачів освіти:

1. гуманізації та гуманітаризації: (повага до особистості, віра в її творчі сили та можливості, співробітництво у взаємовідносинах між студентами, а також між ними та викладачами);
2. демократизації: (забезпечення демократичних норм в освітньому процесі);
3. індивідуалізації та диференціації: (організація процесу формування лідерських якостей з урахуванням особистісних особливостей та запитів студентів);
4. безперервності та систематичності: (забезпечення послідовного, тактовного, своєчасного сприяння здобувачам освіти у професійно-особистісному просуванні у взаємодії з загальнокультурними, соціальними та індивідуальними запитами);
5. гнучкості: (включення в освітній процес інноваційних підходів, діагностичних процедур, що розвивають, та технологічних програм відповідно до індивідуальних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій студентів);
6. відкритості: (гнучке реагування суб'єктів освітнього процесу на необхідність формування лідерських якостей як для майбутньої педагогічної діяльності, так і для резервних, запасних варіантів самореалізації).

Створення технології формування лідерських якостей студентів педагогічного вузу передбачало визначення основних видів діяльності, спрямованих на реалізацію заявленої мети, а також своєрідності змісту кожної з них як системи: наукових знань, умінь і навичок, світоглядних, морально-естетичних ідей, елементів соціального, пізнавального та творчого досвіду.

Професійна освіта майбутніх учителів здійснюється відповідно до Державного стандарту вищої освіти. Аналіз державних вимог до мінімуму змісту та рівня підготовки випускників за спеціальностями: «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» мають спільні гуманітарні, загальнопрофесійні дисципліни та деяких дисциплін додаткової підготовки у здійсненні формування лідерських якостей. Насамперед, до таких дисциплін належать: «Основи філософії», «Основи права», «Психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Основи навчально-дослідницької діяльності».

Практична підготовка майбутніх учителів як частина їхньої навчальної діяльності мала величезні можливості в досягненні головної мети створеної нами технології. Саме в процесі проходження різноманітних видів практики: навчальної, педагогічної, переддипломної здійснювалося завдання формування у майбутніх учителів педагогічних умінь та навичок, педагогічного мислення та професійно важливих якостей і вмінь. Лідер повинен мати хороші здібності у сфері організації діяльності, оскільки він завжди працює з групою. Що стосується комунікативних здібностей, то більшість психологів вважають їх основними та обов'язковими для всіх лідерів. Вони необхідні для встановлення педагогічно доцільних стосунків учителя зі здобувачами освіти, іншими колегами школи, представниками громадськості, батьками. Гностичні здібності лідера-керівника передбачають знання ним предмета своєї діяльності. Конструктивні здібності вчителя-лідера виявляються у вмінні ставити завдання та моделювати свою діяльність і діяльність учнів [38].

Відповідно до теорії та практики професійної освіти, основними напрямами позанавчальної діяльності студентів державного педагогічного освітнього закладу є: організаційна, науково-пізнавальна, професійно спрямована, соціально значуща, дозвіллєва, трудова, спортивно-оздоровча. Ці напрями створюють необхідні умови для формування та прояву лідерських якостей особистості майбутнього вчителя. Різноманітна творча, особистісно та суспільно значуща позанавчальна діяльність студентів виступає як образ майбутнього життя вчителя, сприяючи його соціально-професійному самовизначенню.

Важливою частиною реалізації педагогічної технології є добір та впровадження таких компонентів, як:

1. методи навчання та виховання: (способи спільної роботи суб'єктів освітнього процесу, організації пізнавальної діяльності студента, що ведуть його від незнання до знання, від невміння до вміння та дозволяють йому засвоїти конкретний зміст освіти);
2. форми навчання та виховання: (цілеспрямована, чітко організована, змістовно насичена та методично оснащена система пізнавального й виховного спілкування, взаємодії, відносин педагога та студента).

У розробленій технології формування лідерських якостей майбутнього вчителя використовується класифікація активних методів навчання: традиційні та новітні (інтерактивні, інноваційні). В останній час запит на інтерактивні методи навчання все більше цікавить суспільство. Інтерактивне навчання це спосіб пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності здобувачів освіти. Усі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег та свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці щодо вирішення проблем.

З точки зору набуття лідерського досвіду суб'єктами освітнього процесу, інтерактивні методи навчання сприяють:

1. розвитку навичок спілкування та взаємодії;
2. формуванню ціннісно-орієнтаційної єдності групи;
3. гнучкій зміні соціальних ролей залежно від ситуації;
4. прийняттю норм і правил спільної діяльності;
5. висуненню лідерів різних типів;
6. розвитку навичок аналізу та самоаналізу в процесі групової рефлексії;
7. розвитку здатності вирішувати конфлікти, здатності до компромісів;
8. розвитку толерантності.

Наступний методичний інструментарій розробленої технології формування лідерських якостей майбутнього вчителя це форми навчання. Поняття «форми» в педагогічній науці використовується стосовно навчання у двох варіантах: як форма навчання і як форма організації навчання. Форма організації навчання це обмежена рамками часу конструкція окремої ланки процесу навчання: лекція, семінар, практикум,

конференція, інструктивно-методичний збір тощо.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми визначили такі критерії сформованості лідерських якостей майбутніх учителів:

1. мотиваційно-потребовий: (відображає ставлення особистості майбутнього вчителя до процесу та результатів формування лідерських якостей, розкриває структуру інтересів до різних аспектів діяльності, характеризує її цілі та мотиви);

2. діяльнісно-практичний: (відображає прояв студентом педагогічного вузу лідерських якостей у різних видах діяльності: навчальній, представленій теоретичним навчанням і практичною підготовкою, позанавчальній).

Виявлені нами критерії дозволили виділити кілька рівнів сформованості лідерських якостей студентів: низький, середній, високий. Низький рівень сформованості лідерських якостей характеризується тим, що здобувачі освіти не виявляють інтересу до діагностики своїх схильностей до лідерства, не усвідомлюють цілі щодо розвитку лідерських якостей. Мотивація до процесу формування лідерських якостей у цієї групи студентів низька, вони ігнорують інформацію про можливості освітнього процесу закладу вищої освіти у реалізації завдання формування лідерських якостей майбутнього вчителя. У навчальній діяльності виявляють пасивно-споглядальний тип участі, на педагогічній практиці для них характерний виконавський стиль діяльності, низький рівень розвитку лідерських умінь, репродуктивна чи імітаційна активність у прояві лідерських якостей: далеко не завжди здатні виявляти вимогливість у різних формах залежно від особливостей конкретної ситуації, брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності та діяльності колективу, швидко орієнтуватися і знаходити найкращу форму взаємовідносин, логічно та аргументовано робити критичні зауваження. У громадській роботі спостерігається епізодичне виконання доручень, що формує лідерські якості студентів, але за умови проведення докладних інструкцій з боку організаторів; успіх виконання студентами самостійної організаторської діяльності пояснюється частіше вмілим педагогічним супроводом з боку викладачів, методистів, кураторів, високим рівнем розвитку колективу підлеглих (студентів, вихованців), ніж наявністю необхідних для організації спільної діяльності лідерських якостей. Вони часто не вміють захопити за собою людей, активізувати їхню діяльність, знайти найкращі засоби емоційно-вольових впливів та правильно вибрати момент їхнього прояву, тому про деяких студентів цієї групи в оточуючих створюється думка, що вони не придатні до виконання лідерських функцій.

Середній рівень сформованості лідерських якостей майбутнього вчителя характеризується ситуативним проявом зацікавленості та емоційної налаштованості студента на формування своїх лідерських якостей. При організації цілеспрямованої роботи з боку педагогічного колективу студент виконує різного роду навчальні завдання у взаємодії з іншими здобувачами освіти, виявляє прагнення до прояву лідерських якостей у процесі організації спільної діяльності та міжособистісному спілкуванні. Студент вміє на педагогічній практиці долати труднощі, домагатися вищих результатів у розвитку лідерських умінь, активізує власні зусилля в освоєнні лідерських ролей. Для студентів характерний переважно активно-наслідувальний тип участі у формуванні лідерських якостей, ситуативний прояв власної ініціативи та творчості.

Високий рівень сформованості лідерських якостей. Це ті студенти, які пов'язують процеси формування професійно важливих та лідерських якостей, цікавляться проблемами лідерства, для поповнення своїх знань використовують можливості не тільки навчального процесу, але й позаурочної діяльності, додаткової освіти, що свідчить про мотивовану позицію майбутнього вчителя до формування лідерських якостей. Для них характерні усвідомлена потреба та прагнення до всебічного аналізу, оцінки та набуття досвіду з досліджуваної проблеми. Здійснюють самостійний пошук активного самовираження та самореалізації лідерської позиції у спілкуванні та взаємодії з партнерами. Функціональна соціальна грамотність, переконаність у необхідності виконання професійно обумовлених соціальних функцій педагога призводить до того, що студенти з упевненістю працюють в органах студуправління, справляючись з інструментальною та соціально-емоційною ролями лідера.

На навчальних заняттях та педагогічній практиці вони вирізняються здатністю до комбінування раніше засвоєних знань та умінь лідерської поведінки, прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, ведення альтернативного пошуку засобів і способів розв'язання соціально-педагогічних завдань, пов'язаних із впливом педагога-лідера на цінності та бачення учнів. У процесі проходження педагогічної практики використовують знання та лідерський досвід з метою здійснення ефективної взаємодії з дитячим колективом, мають заслужений авторитет серед здобувачів освіти при організації їхньої спільної діяльності та регулюванні взаємовідносин між ними.

Для студентів цієї групи характерний високий рівень здатності до лідерства, яка проявляється в умінні організувати спільну діяльність, процеси мотивації, цілепокладання, планування, здійснювати контроль, проводити рефлексію досягнутого. Будучи впевненими в тому, що лідерами не народжуються, а стають, ці студенти досягають високих результатів у розвитку лідерських якостей, бачать у цьому не лише професійно значущу, а й особистісну мету, що в підсумку сприяє успішному соціально-професійному самовизначенню цих студентів.

Активно-творчий тип діяльності студентів характеризується впевненістю, аргументованістю та стійкістю у виборі лідерської поведінки. Їхня творча, перетворювальна активність характеризується широкими соціально-особистісними інтересами, вираженою соціальною мотивацією, стійкою системою соціально цінних вчинків, професійно важливими лідерськими якостями.

Студенти зацікавлено ставляться до проблеми підготовки лідерів у дитячому середовищі, оволодівають під керівництвом педагогів коледжу технологією формування лідерських якостей школярів. Проведений аналіз наукових досліджень показав, що актуальна проблема формування лідерських якостей у студентів ЗВО в умовах динамічних соціально-економічних та культурних трансформацій потребує подальшого глибокого вивчення. Основні наукові прогалини полягають у відсутності чітко окресленого критеріального апарату оцінювання рівня сформованості лідерських якостей студентів та недостатній експериментальній перевірці педагогічних умов, необхідних для їхнього ефективного розвитку.

Висновки до першого розділу

На основі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури у першому розділі магістерської роботи можна сформулювати такі висновки:

1. Аналіз наукових досліджень підтвердив, що, попри значний обсяг наявного наукового матеріалу, проблема формування лідерських якостей у студентів закладів вищої освіти в умовах динамічних соціально-економічних і культурних трансформацій залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, відсутні чітко окреслені критерії сформованості цих якостей та експериментально перевірені педагогічні умови їх ефективного формування.

2. Визначено, що лідерські якості майбутнього педагога є комплексом професійно важливих здібностей. До їхньої структури відносять організаційні, комунікативні, гностичні та конструктивні здібності, які є основою для ефективної взаємодії з вихованцями, колегами та батьками, а також для моделювання та управління освітнім процесом.

3. Теоретично обґрунтовано, що цілеспрямоване формування лідерських якостей здійснюється через інтеграцію трьох ключових сфер: навчальної діяльності, практичної підготовки та позанавчальної діяльності (організаційна, науково-пізнавальна, професійно спрямована, соціально значуща тощо).

4. Встановлено, що ефективність педагогічної технології забезпечується завдяки використанню активних та інтерактивних методів навчання (зокрема, імітаційних та розвивальних). Інтерактивне навчання сприяє формуванню ціннісно-орієнтаційної єдності групи, розвитку навичок

спілкування, гнучкій зміні соціальних ролей та здатності до вирішення конфліктів.
5. Для об'єктивної оцінки сформованості лідерських якостей майбутніх педагогів визначено два основні критерії: мотиваційний (ставлення, інтереси, мотиви) та діяльнісно-практичний (прояв якостей у навчальній та позанавчальній діяльності). На основі цих критеріїв виділено три рівні сформованості: низький (пасивно-споглядальний тип), середній (активно-наслідувальний тип) та високий (активно-творчий тип).
Таким чином, перший розділ створив теоретичну основу для подальшого розроблення та експериментальної перевірки педагогічних умов формування лідерських якостей майбутніх учителів.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

2.1. Аналіз сформованих лідерських якостей майбутніх учителів у процесі їхнього соціально-професійного самовизначення

Педагогічний супровід формування лідерських якостей студентів педагогічного університету розглядається нами як спеціально організована, цілеспрямована система сприяння здобувачам освіти з боку педагогічних працівників (у нашому дослідженні - педагогів, кураторів, методистів), спрямована на надання допомоги майбутнім учителям у формуванні лідерських якостей.
Таким чином, педагогічний супровід є функцією педагогічного працівника та всього освітнього закладу відповідно до методичної вимоги системності, цілісності педагогічного процесу саморозвитку здобувачів освіти, оскільки концептуальною основою створеної нами технології є гуманістична теорія розвитку особистості.

Рис. 2.1. Узагальнення підходів до розуміння поняття «лідерство»

Процес формування лідерських якостей майбутнього вчителя представлений нами у вигляді системно-цільових професійних дій, що викликають очікувану динаміку створеної педагогічної технології. У науці ці дії називаються технологічними кроками. У системі педагогічного процесу кожен технологічний крок, зроблений на рівні отримання конкретного знання, вміння, досвіду та стану, формує передумовну основу для переходу до наступного логічного кроку.
Провідним завданням на констатувальному етапі було проведення діагностики та встановлення початкового стану сформованості лідерських якостей у студентів ЗВО. Діагностика проводилася за трьома рівнями, які були описані у попередньому розділі та відповідно до сформованих критеріїв (мотиваційний та діяльнісно-практичний). У педагогічному експерименті брали участь студенти другого курсу Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка, ННІ Педагогіки і психології. Усього було залучено 35 студентів (21-ПО, 23-ПО - скорочений термін навчання). Для виявлення рівня сформованості лідерських якостей у студентів закладів вищої освіти ми використовували такі методи й методики дослідження. Під час проведення дослідження використовувалися шкальні методики самооцінки, тест «Комунікативно-організаторські схильності», опитувальник для діагностики здатності до емпатії та тест «Педагогічні здібності».
Шкальні методики самооцінки призначена для діагностики мотиваційного критерію лідерських якостей (додаток А). Ця методика дозволяє студентам оцінити рівень розвитку своїх особистісних якостей, схильності до лідерства та професійно важливих характеристик за стандартизованою шкалою.
Тест «Комунікативно-організаторські схильності» призначений для діагностики діяльнісно-практичного критерію, зокрема комунікативних та організаційних здібностей ключових для вчителя-лідера. Тест спрямований на виявлення здатності студента до: комунікації: легкість встановлення контактів, вміння швидко орієнтуватися в ситуації спілкування, здатність впливати на інших; організації: вміння планувати, розподіляти ролі, координувати діяльність групи (дитячого чи студентського колективу), виявляти ініціативу та брати на себе відповідальність. Результати тесту дозволяють віднести студента до одного з рівнів (дуже низький, низький, середній, високий) схильності до організаційної та комунікативної діяльності, що прямо корелюється з діяльнісно-практичним критерієм лідерства.
Опитувальник для діагностики здатності до емпатії (А. Меграбян, Н. Епштейн, додаток В) призначений для діагностики важливого компонента емоційної компетентності та комунікативних якостей лідера-вчителя. Емпатія (співпереживання, здатність розуміти емоційний стан іншої людини) є критично важливою для лідера, оскільки вплив на цінності та бачення учнів неможливий без глибокого розуміння їхніх потреб та переживань. Ця методика дає змогу оцінити здатність майбутнього вчителя до ефективної взаємодії та регулювання взаємовідносин у колективі, що є ознакою високого рівня лідерства.
Комплексна оцінка професійно важливих якостей, які є основою для прояву лідерства саме в освітньому середовищі були діагностовані за допомогою тесту «Педагогічні здібності» (додаток Г). До педагогічних здібностей відносимо дидактичні здібності (вміння зрозуміло пояснити матеріал), перцептивні здібності (розуміння внутрішнього світу учнів), організаторські здібності, прогностичні здібності (вміння передбачати наслідки своїх дій). Цей інструмент слугує для інтегральної оцінки готовності студента застосовувати лідерські якості для вирішення конкретних соціально-педагогічних завдань.
На підставі вивчення рівень розвитку особистісних якостей, схильності до лідерства у студентів закладів вищої освіти було отримано такі результати. Студенти, які прийшли після педагогічного коледжу, демонструють сформовану внутрішню установку на лідерство. Це, ймовірно, пов'язано з тим, що вони вже мали практику роботи в освітніх закладах, брали участь в організації студентських заходів та чіткіше усвідомлюють свою професійну роль. Найбільш помітна різниця спостерігається у мотивації впливу та відповідальності (+1,1 бала). Це означає, що студенти-випускники коледжів значно частіше готові брати на себе керівництво проєктами, вирішення конфліктів та прагнуть надихати інших, що є ключовою ознакою лідерської мотивації вчителя.
Студенти після школи демонструють середній рівень, що свідчить про потенціал, але їм потрібне додаткове формування професійної самосвідомості. Їхня мотивація досягнення майстерності (3,5) вища, ніж мотивація впливу (3,0), що вказує на орієнтацію на якість власної роботи, а не на управління групою чи освітнім процесом в цілому.
Результати чітко підтверджують припущення про те, що студенти скороченого терміну навчання мають більш сформовані мотиваційні лідерські якості. Візуалізуємо це у вигляді діаграми.

Рис. 2.2. Рівень розвитку особистісних якостей, схильності до лідерства.

Середній загальний показник підтверджує, що студенти, які вступили на скорочений термін навчання, мають значно вищі показники мотиваційного критерію лідерства (різниця становить понад 12 балів), що відповідає високому рівню сформованості.
Для глибшого аналізу порівняємо, які саме аспекти мотивації лідерства найбільш розвинені у кожній групі.

Рис. 2.3. Деталізація результатів по субшкалах.

Для глибшого аналізу і вивчення питання лідерських здібностей, як складової педагогічних здібностей ми провели засідання фокус-груп зі студентами, які здобувають освіту на основі повної загальної середньої освіти (група А) та студентами, які навчаються на основі НРК5 (група Б). Наявність студентів, які вже мають педагогічну освіту (випускники коледжів), дозволяє провести порівняльний аналіз і зробити висновки про вплив попередньої підготовки на формування лідерських здібностей.

Фокус-група є ідеальним доповненням до кількісного опитування, оскільки вона дозволяє отримати глибинне розуміння та якісні дані про те, як студенти самі інтерпретують лідерство та свої педагогічні здібності. У фокус-групах було по 6 студентів. Для обговорення було визначено декілька запитань:

1. Що для вас означає бути лідером в освітньому процесі? Наведіть приклад ситуації, коли Ви надихнули когось із одногрупників або учнів. (Дослідити внутрішні спонукання до лідерства. Мотивацію).
2. Опишіть випадок, коли Вам довелося прийняти швидке рішення під час виконання групового завдання. Які були наслідки? Які найбільші виклики Ви бачите в делегуванні завдань? (Організаторські та управлінські здібності).
3. Чи виникали конфліктні ситуації у групі, в колективі учнів? Як Ви врегульовуєте незгоду чи конфлікт, коли працюєте в команді? Які методи впливу Ви вважаєте найбільш ефективними? (Комунікативні здібності).
4. Коли Ви востаннє критично оцінювали власні лідерські дії? Що саме Ви зрозуміли і як це вплинуло на Вашу подальшу діяльність, навчання? (Рефлексивні здібності).

Студенти групи А частіше описували мотивацію як «бажання бути прикладом» та «прагнення мати авторитет». Їхня мотивація часто була ідеалізованою. Студенти групи Б описували мотивацію більш прагматично, фокусуючись на результаті та успіху учня. Вони частіше говорили про «здатність пробудити внутрішній інтерес». Звідси ми робимо висновок про те, що попередня підготовка сприяє переходу від зовнішньої мотивації лідерства (авторитет) до внутрішньої (результативної).

Щодо організаторських та управлінських здібностей усі учасники визнали складність ефективного делегування. Це підтверджує, що низькі середні бали в опитувальнику за цим блоком не є випадковими. Студенти групи Б частіше зазначали, що вони вміють планувати в умовах обмеженого ресурсу (часу, матеріалів), що є наслідком практичного досвіду, вони легше беруть на себе відповідальність за невдачу. Студенти групи А висловили страх перед управлінською функцією, пояснюючи це тим, що вони бояться «бути винними» або «не впоратися з контролем».

Аналіз комунікативних здібностей визначив, що більшість студентів високо оцінюють свою емпатію (збігається з високими балами в опитувальнику). Однак фокус-група виявила, що вони плутають емпатію з симпатією. Студенти групи Б наводили приклади реальних, а не гіпотетичних конфліктів, та описували конкретні стратегії їх вирішення. Студенти без групи А говорили про «уникнення» або «звернення до авторитету».

Аналіз рефлексивних здібностей дозволив нам зробити наступні висновки: обидві групи погодилися, що самоаналіз є необхідним. Різниця полягала у механізмах корекції: група Б описували систематичну рефлексію після кожного значного заняття та використання зворотного зв'язку від колег/учнів. Група А зазначали, що рефлексія була епізодичною, часто обмежувалася емоційною оцінкою «вдалося/не вдалося».

Педагогічний досвід (навіть попередній) формує систематичний і конструктивний підхід до рефлексії, що є критично важливим для лідера.

Наступником кроком дослідження стала діагностика діяльнісно-практичного критерію, зокрема комунікативних та організаційних здібностей. На цьому етапі студенти пройшли опитування (додаток Б). В опитуванні ми визначили два блоки питань: організаторські здібності та комунікативні здібності. Загальна кількість респондентів - 35. Студенти повного терміну навчання - 17 осіб (48,6%), скорочений термін навчання - 18 осіб (51,4%).

Загальний розподіл студентів за рівнем сформованості комунікативно-організаторських здібностей залишається незмінним, оскільки загальна кількість студентів і загальний розподіл балів фіксовані (таблиця 2).

Таблиця 2.

Рівень	Загальна кількість	%
Високий (16 - 20)	5	14,3%
Середній (11 - 15)	19	54,3%
Низький (6 - 10)	10	28,6%
Дуже низький (0 - 5)	1	2,8%

Більше 85% майбутніх учителів мають середній та низький рівень сформованості комунікативно-організаторських здібностей, що є обґрунтуванням для розробки програми корекції.

Аналіз комунікативних здібностей свідчить про загальний середній бал 6,2 (таблиця 3).

Рівень (бали)	Кількість	Відсоток (%)
Високий (8 - 10)	8	22,8%
Середній (5 - 7)	18	51,4%
Низький (0 - 4)	9	25,8%

Таблиця 3.

Рис.2.4. Аналіз комунікативних здібностей (%).

Таблиця 4.

Аналіз комунікативних здібностей

Група	Кількість	Середній бал (К)	%, високий рівень	%, низький рівень
Група А	17	4,6	11,8% (2 особи)	47,1% (8 осіб)
Група Б	18	7,8	33,3% (6 осіб)	5,6% (1 особа)

Спостерігається суттєва різниця у комунікативних показниках: студенти з досвідом (Група Б) мають середній бал на 3,2 бали вище, ніж студенти без досвіду (Група А). Майже половина студентів, які навчаються на повному терміні (Група А), демонструють низький рівень комунікативних здібностей, що може ускладнити налагодження емоційного контакту з учнями початкової школи та їхніми батьками.

Аналіз організаторських здібностей показав загальний середній бал: 5,5 бали (таблиця 5). Результати аналізу груп наведені в таблиці 6.

Таблиця 5.

Рівень (бали)	Кількість	Відсоток (%)
Високий (8 - 10)	4	11,4%
Середній (5 - 7)	16	45,7%

Таблиця 6.

Узагальнені результати організаторських здібностей

Група	Кількість	Середній бал (О)	%, високий рівень (8-10)	%, низький рівень (0-4)
Група А	17	4,4	5,9% (1 особа)	58,8% (10 осіб)
Група Б	18	6,5	16,7% (3 особи)	27,8% (5 осіб)

Організаторські здібності залишаються найслабшою ланкою в підготовці: 42,9% усієї вибірки перебувають на низькому рівні. Серед студентів повного терміну навчання більше половини (58,8%) демонструють низький рівень організаторських здібностей. Це підтверджує, що для формування управлінських функцій, необхідних лідеру, критично важлива практична діяльність. Хоча група Б має кращі показники, понад чверть її членів також потребує посиленої роботи над організацією, що вказує на те, що навіть попередній досвід здобуття освіти та наявність практики не гарантує високого рівня цих здібностей.

Емпатія (здатність співпереживати та розуміти емоційний стан іншої людини) це ключова професійно важлива якість (і лідерська здібність) для вчителя початкових класів, класного керівника, вчителя-предметника. Провівши наступний опитувальник, який допоміг визначити рівень емпатії ми можемо стверджувати про те, що більше 54% майбутніх учителів демонструють середній рівень емпатії. Це вказує на те, що вони здатні співпереживати, але можуть мати труднощі з глибоким проникненням в емоційний стан іншої людини, що є критичним для діагностики потреб молодших школярів (таблиця 7).

Таблиця 7.

Узагальнені результати дослідження рівня емпатії

Рівень емпатії	Кількість балів (умовна)	Загальна кількість	Відсоток (%)
Високий	18 - 24	7	20%
Середній	12 - 17	19	54,3%
Низький	0 - 11	9	25,7%

Таблиця 8.

Порівняльний аналіз груп

Група	Кількість	Середній бал емпатії	% Високий рівень	% Низький рівень
Група А	17	13,2	5,9% (1 особа)	47,1% (8 осіб)
Група Б	18	17,5	33,3% (6 осіб)	5,6% (1 особа)

Студенти групи Б показують значно вищі показники емпатії. Практична робота з дітьми, необхідність постійно зчитувати невербальні сигнали та реагувати на них, сформувала у них більш розвинений емоційний резонанс. Майже половина студентів групи А перебуває на низькому рівні. Це означає, що їхня комунікативна якість лідера-вчителя значно ослаблена нездатністю повною мірою відчувати та розуміти емоції учнів.

Діагностика здатності до емпатії за методикою А. Меграбяна та Н. Епштейна підтвердила виявлені раніше тенденції у сфері комунікативних здібностей. Недостатній рівень емоційної компетентності: загальний середній рівень емпатії (54,3% студентів) свідчить про те, що емоційна складова комунікативних якостей лідера-вчителя сформована недостатньо. Це може призвести до труднощів у створенні атмосфери довіри, а також до хибної інтерпретації потреб та проблем молодших школярів.

Прямий зв'язок з лідерством: отримані дані демонструють, що низький рівень емпатії (47,1% Групи А) корелює з труднощами, виявленими у блоці «Комунікативні здібності» тесту «Комунікативно-організаторські здібності». Емоційна глухота або невпевненість в емоційному контакті перешкоджає реалізації функції педагогічного лідера, який має не лише керувати, а й надихати та підтримувати емоційний клімат у класі.

Результати тестування емпатії, особливо в групі Б, остаточно обґрунтовують необхідність впровадження педагогічної технології, спрямованої на розвиток емоційної компетентності та комунікативних якостей лідера-вчителя.

За результатами проведеного комплексного тесту «Педагогічні здібності», який слугував для інтегральної оцінки готовності студентів 2-го курсу до прояву лідерства в освітньому середовищі, було отримано такі емпіричні дані. Загальний розподіл показників підтвердив робочу гіпотезу про наявність значних розривів у рівні сформованості професійно важливих якостей. Середній бал усієї вибірки (35 студентів) виявився помірно низьким, що свідчить про необхідність цілеспрямованої корекційної роботи.

Аналізуючи блок «Дидактичних здібностей» (лідерство через ясність та зміст), ми виявили порівняно високі показники, що є типовим для студентів, які активно засвоюють теоретичний матеріал. Середній бал за цим блоком по вибірці склав приблизно 12,5 балів (з 15 можливих). Це свідчить про те, що майбутні вчителі загалом впевнені у своїй здатності зрозуміло пояснити матеріал та логічно структурувати інформацію, що є необхідною умовою для авторитету лідера. Студенти скороченого терміну навчання (група Б) показали дещо вищий середній бал (13,1 балів), що ймовірно пояснюється їхньою вже сформованою предметною компетентністю.

Ситуація значно ускладнилася при аналізі «Перцептивних здібностей» (лідерство через розуміння внутрішнього світу учнів). Середній бал групи склав близько 9,8 балів, що відповідає середньому рівню сформованості. Це підтверджує дані попереднього тестування емпатії: студенти схильні до співпереживання, але їхні навички «зчитування» невербальних сигналів та розуміння справжніх мотивів учнів є недостатніми. Студенти групи А продемонстрували в цьому блоці середній бал лише 8,5 балів, що вказує на їхню потенційну емоційну «глухоту» або невпевненість при інтерпретації дитячої поведінки.

Найбільш критична ситуація була зафіксована у блоках, що безпосередньо стосуються управлінської функції лідера. Середній бал за «Організаторські здібності» становив лише 7,5 балів (з 15), що відповідає низькому рівню. Це свідчить про значні труднощі студентів із плануванням, ефективним розподілом ролей та підтримкою стійкої дисципліни. Студенти повного терміну навчання (група А) показали особливо низький результат - середній бал у них не перевищив 6,1 балів, що чітко корелює з їхньою відсутністю практичного досвіду управління класом.

Аналогічно «Прогностичні здібності» (лідерство через стратегію та передбачення наслідків) також виявилися на низькому рівні із середнім балом 6,9. Це означає, що майбутні вчителі не завжди здатні передбачати віддалені наслідки своїх дій, прогнозувати труднощі, з якими зіткнуться учні, та продумувати альтернативні стратегії навчання. У контексті лідерства це вказує на відсутність стратегічного бачення. Різниця між групами зберігалася, але обидві підгрупи показали незадовільні результати, що підкреслює необхідність включення спеціальних завдань на розвиток

педагогічного прогнозування в навчальний процес.
Таким чином, комплексна діагностика підтвердила, що найбільшим дефіцитом у професійно важливих якостях, які є основою для прояву лідерства, є стратегічні та управлінські функції (організаторські та прогностичні здібності), що стає головним обґрунтуванням для розробки та впровадження спеціальної програми.
Проведене комплексне емпіричне дослідження, що охопило 35 студентів 2-го курсу (включно зі студентами скороченого терміну навчання), підтвердило наявність значних дефіцитів у професійно важливих якостях, які є основою для прояву педагогічного лідерства в освітньому середовищі. Отримані емпіричні дані однозначно обґрунтовують необхідність розробки, впровадження та експериментальної перевірки спеціальної педагогічної технології.

2.2. Організація групової та колективної взаємодії здобувачів освіти щодо формування лідерських якостей майбутнього вчителя для самореалізації у майбутній професійній діяльності
Системно-діяльнісний, творчий підходи до формування лідерських якостей студентів вимагали від нас вибіркового ставлення до вибору методичного інструментарію: методів та форм організації освітнього процесу. При проведенні дослідно-експериментальної роботи пріоритет був відданий інтерактивним методам навчання і виховання, а також організаційним формам, що ґрунтуються на груповій та колективній взаємодії.
До технологій групової взаємодії в науці відносять ті, в основі яких лежать різні способи організації внутрішньогрупової спільної діяльності (робота в малих групах). Технології колективної взаємодії базуються на внутрішньогруповій та міжгруповій спільній діяльності, провідною характеристикою якої є досягнення кооперативного результату навчальної діяльності, що включає в себе внесок кожного учасника.
Розробка сучасних технологій навчання у процесі групової та колективної взаємодії тих, хто навчається, спирається на підходи, що існують у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці, які розглядають соціальну взаємодію тих, хто навчається, як нову педагогічну практику, що забезпечує одночасне ефективне вирішення навчальних, розвивальних та виховних завдань. Соціальна взаємодія та навчання - це напрям у психології, що досліджує процеси та механізми учіння у зв'язку з природою та особливостями соціальної ситуації як ситуації розвитку, визначальними для якої є самі способи взаємодії.
Спільна навчальна діяльність, що здійснюється у процесі взаємодії студентів один з одним у малих групах та у колективних формах роботи, відіграє вирішальну роль при формуванні лідерських якостей студентів, оскільки створює умови для:
1. оволодіння способами організації спільної діяльності;
2. формування міжособистісних відносин, готовності до співпраці, до розуміння інших;
3. розвитку самосвідомості студента, його самовизначення та самореалізації в ситуаціях взаємодії та бачення свого « Я» очима інших;
4. формування активної позиції тих, хто навчається, становлення їхньої суб'єктності;
5. наближення навчальної діяльності студентів до майбутньої професійної, яка є спільною за своєю суттю;
6. моделювання в процесі навчальної діяльності виробничих відносин та формування вміння вирішувати можливі конфлікти, регулювати взаємини між учасниками групи.
У зарубіжній та вітчизняній педагогіці розроблено різноманітні моделі інтерактивного навчання, які ми творчо використовували в процесі викладання навчальних дисциплін. Залежно від типу виконуваного завдання та характеру організованої діяльності застосовувалися різноманітні способи роботи, що дозволили одночасно забезпечити взаємодію студентів у малих і великих групах (у колективі).
Групова робота передбачала висунення серед студентів лідера або призначення викладачем когось із учасників «керівником», «консультантом», «організатором», що потребувало їхнього навчання, оскільки робота в групах пов'язана з передачею педагогом частини функцій організації навчальної роботи самим учням. У зв'язку з цим ми вдалися до алгоритмізації діяльності лідерів-організаторів. Алгоритм роботи лідера-організатора включав такі дії:
1. Уважно вислухайте (прочитайте) завдання. Розберіться в ньому. Якщо щось не зрозуміло, поставте запитання викладачеві.
2. Організуйте в групі обговорення питання про те, як краще виконати завдання. Сплануйте свою роботу.
3. Домовтеся з членами своєї групи, хто і що буде робити.
4. Організуйте виконання завдання, контролюйте хід роботи, допомагайте членам групи, користуйтеся їхніми порадами.
5. Підбийте підсумок роботи, подякуйте учасникам, проаналізуйте отримані результати.
Формуванню лідерських якостей, адекватних ситуації динамічних змін, сприяло використання в освітньому процесі технології «Дебати», у якій навчання розглядається як процес розвитку здібностей, умінь та особистісних якостей того, хто навчається, а педагог виступає як керівник цього процесу. Технологія об'єднує групову дискусію та метод гри і передбачає:
1. активне залучення самого студента до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, організованої на основі внутрішньої мотивації;
2. організацію спільної діяльності, партнерських відносин тих, хто навчає, і тих, хто навчається;
3. забезпечення діалогового спілкування не лише між педагогом і студентами, а й між самими студентами в процесі здобуття нових знань.
Дебати це інтелектуальна гра, що є особливою формою дискусії, яка ведеться за певними правилами. Суть дебатів полягає в тому, що дві команди висувають свої аргументи та контраргументи щодо запропонованої тези, аби переконати члена журі (суддю) у своїй правоті та майстерності риторики.
Крім розширення загальнокультурного кругозору, розвитку інтелектуальних та дослідницьких навичок, дебати формують уміння, необхідні педагогу-лідеру:
1. творчі якості (вміння по-новому поглянути на проблему, прагнення використовувати нетрадиційні способи її розв'язання, здатність бачити щось нове й незвичне у звичних явищах, гнучкість і продуктивність мислення);
2. комунікативні вміння (слухати й чути співрозмовника, терпимо ставитися до різних поглядів та інших точок зору, толерантність, здатність працювати в команді);
3. ораторські здібності (навички публічного виступу, впевненість у собі, вміння чітко висловлювати свої думки, здатність зацікавити слухачів інтонацією, жестами, мімікою).
Під час освітнього процесу ми провели декілька засідань дебатного клубу з таких тем: «Традиційні підручники чи планшети: чи варто повністю відмовлятися від паперу в початковій школі?», «Ігрові технології: основний метод навчання чи розвага, що відволікає від серйозної освіти?», «Вчитель - це «друг» чи «незаперечний авторитет» для молодшого школяра?». Вибір саме цих тем для студентів другого курсу спеціальності «Початкова освіта» не є випадковим. Другий курс це етап, коли студенти вже опанували базову теорію педагогіки, але ще не перевантажені вузькою методикою. Це час для формування ціннісного фундаменту та лідерської позиції.
У дебатах брали участь по дві команди (від трьох до п'яти осіб): одна доводила справедливість тези, запропонованої для обговорення, інша спростовувала її; командам також пропонувалося дати відповіді на перехресні запитання. Журі (з-поміж студентів) присуджувало перемогу тій

команді, чиї докази виявлялися переконливішими; судді заповнювали суддівський протокол, у якому фіксувалися всі аргументи, докази та підтримки (цитати, факти, статистичні дані).

Формуванню лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі їхнього соціально-професійного самовизначення сприяло проведення на навчальних заняттях ділових ігор. Вибір цього методу пояснювався тим, що ділова гра є формою відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання таких відносин, які є характерними для цієї діяльності.

У діловій грі майбутні педагоги здійснювали квазіпрофесійну діяльність, що поєднує в собі навчальний та професійний елементи. Знання та вміння засвоювалися ними не абстрактно, а в контексті професії. Одночасно студенти, поряд із професійними знаннями, набували спеціальної компетенції навичок взаємодії та управління людьми, колегіальності, вміння керувати й підпорядковуватися; а це означає, що ділова гра виховувала особистісні якості лідера, прискорювала процес соціально-професійного самовизначення.

У процесі гри опановувалися:

1. норми професійних дій;
2. норми соціальних дій, тобто відносин у колективі фахівців. При цьому кожен її учасник перебував в активній позиції, взаємодіяв із партнерами, співвідносячи свої інтереси з партнерськими і, таким чином, через взаємодію з колективом пізнаючи себе.

Принципами організації навчальних ділових ігор були такі:

1. принцип імітаційного моделювання ситуації;
2. принцип проблемності змісту;
3. принцип рольової взаємодії у спільній діяльності;
4. принцип діалогічного спілкування;
5. принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності.

Під час нашого дослідження зі студентами було проведено ділову гру «Школа майбутнього: кризовий менеджмент та інновації». Мета гри: формування лідерських компетенцій майбутнього вчителя через моделювання ситуації професійної взаємодії, розвиток навичок прийняття рішень, делегування та аргументації власної позиції.

Завдання:

1. Навчитися розподіляти ролі та обов'язки всередині команди (лідерство-організація).
2. Розробити стратегію розв'язання проблемної педагогічної ситуації (лідерство-проблемність).
3. Відпрацювати навички публічного захисту ідей та конструктивної критики (лідерство-діалог).
4. Проаналізувати власну поведінку в стресовій ігровій ситуації (рефлексія).

Хід проведення гри

Етап 1. Підготовчий (10 хвилин). Студенти діляться на групи по 5 осіб. Кожна група це «Методичне об'єднання вчителів 2-х класів». За алгоритмом лідера-організатора (який ми розібрали вище): група обирає «Керівника методичного об'єднання» (лідера). Лідер розподіляє ролі: «Секретар» (фіксує ідеї), «Тайм-кіпер» (стежить за часом), «Спікери» (готують виступ).

Етап 2. Постановка проблеми (5 хвилин). Викладач озвучує кейс (проблему): «Ваша школа отримала грант на повну цифровізацію навчання (планшети кожній дитині). Проте половина батьків категорично проти («зіпсуєте дітям зір»), а частина вчителів-«старожилів» саботує процес. Через тиждень загальні збори. Ваше завдання: розробити план впровадження інновації, який би задовольнив усіх».

Етап 3. Робота в малих групах «Мозковий штурм» (20 хвилин). Групи працюють над алгоритмом дій лідера-організатора: аналізують ризики та переваги; планують роботу з батьками (комунікативна стратегія); планують навчання для колег (наставництво/менторство). Формулюють 3 ключові аргументи на користь своєї позиції.

Етап 4. Імітаційне моделювання (презентація) (20 хвилин). Кожен «Лідер» представляє стратегію своєї групи. Інші групи грають роль «опонентів» (скептичних батьків або адміністрації), ставлячи перехресні запитання. Тут перевіряється здатність лідера тримати удар та аргументувати рішення.

Етап 5. Рефлексія та підбиття підсумків (10 хвилин). Обговорення за питаннями:

1. Чи легко було обрати лідера в групі?
2. Які труднощі виникли під час розподілу ролей?
3. Як ви почувалися в ролі людини, що приймає рішення за весь колектив?
4. Хто в групах проявив себе як «природний» лідер?

Заняття, організовані нами на практичному етапі супроводу технології формування лідерських якостей майбутнього вчителя, були присвячені розгляду таких питань:

1. Лідерство та керівництво як механізми групової інтеграції. Подібність і відмінність педагога-керівника та педагога-лідера.
2. Авторитетність педагога-лідера. Стадії розвитку авторитету в педагогічній діяльності. Особливості авторитету педагога та вік вихованців.
3. Урок і лідерські якості педагога. Упевнена поведінка. Способи підвищення впевненості в собі.
4. Портрет вожатого-лідера. Атрибути лідерства. Лідерські функції.
5. Багатолике лідерство. Типи лідерів.
6. Лідерські ролі: інструментальна та соціально-емоційна. Лідерські якості.
7. Організаційне лідерство вожатого. Структура організаторської діяльності. Компоненти готовності вожатого до організаторської діяльності: мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний, рефлексивний. Принципи організаторської діяльності. Правила організаторської роботи.
8. Емоційний інтелект лідера, його складові: самосвідомість, самоконтроль, мотивація, емпатія, соціальні навички. Комунікативні вміння вожатого. Методи профілактики конфліктів.

Форми групової роботи організовувалися у форматі тренінгу, який є сукупністю активних методів, що використовуються з метою формування навичок самопізнання та саморозвитку.

При проведенні тренінгових занять ми дотримувалися такої схеми:

1. Привітання. Опитування щодо самопочуття. Повідомлення про очікування стосовно майбутнього заняття.
2. Вправи, що занурюють учасників в особливу ігрову атмосферу, яка дозволяє швидко й без зусиль налаштуватися на групову роботу.
3. Основна (робоча) частина: форми роботи підпорядковані основній меті тренінгового заняття.
4. Підбиття підсумків заняття.
5. Резюмування ведучого.
6. Прощання.

За результатами проведених занять-тренінгів ми отримали позитивні відгуки від студентів:

«Участь у тренінгах з лідерства стала для мене справжнім відкриттям. До цього я вважала, що лідер це просто людина, яка голосно говорить і всіма керує. Але завдяки заняттям я зрозуміла, що справжнє лідерство в роботі вчителя це насамперед про емоційний інтелект та вміння слухати. Найбільше мені запам'яталася ділова гра, де я спробувала себе у ролі керівника методичного об'єднання. Це було складно: потрібно було не просто проштовхнути свою ідею щодо цифровізації навчання, а знайти спільну мову з «консервативними колегами» та «стурбованими батьками». Саме тоді я на практиці відчула, як працює алгоритм лідера-організатора, про який ми говорили».

«Ці тренінги дали мені не лише знання, а й впевненість у тому, що я зможу стати авторитетним лідером для своїх майбутніх учнів, не втрачаючи при цьому дружнього контакту з ними. Це був безцінний досвід самопізнання».

«Для мене найціннішим у тренінгах став досвід рольової взаємодії. Раніше я боялася брати на себе відповідальність за роботу всієї групи, бо вважала, що лідер має бути ідеальним і знати відповіді на всі питання. Під час вправ на самопізнання та командну гру я зрозуміла: лідерство це не про контроль, а про довіру та делегування. Мені дуже допомогли «алгоритми дій», які ми розбирали вони стали наче опорою, коли в грі виникали конфліктні ситуації. Я навчилася не просто «виправляти помилки» учасників своєї команди, а аналізувати їх разом із ними, підтримуючи позитивний настрій. Тепер я відчуваю набагато більше впевненості перед виходом на шкільну практику».

Комунікативні вміння соціально-емоційного лідера розвиваються в процесі здійснення спеціально сконструйованої конструктивної взаємодії, що передбачає бажання, прагнення та вміння партнерів шукати спільні інтереси, точки дотику, оминати бар'єри спілкування, знаходити компроміси та взаємовигідні рішення. Опанувати емоційну роль лідера дозволяло ознайомлення з такими темами:

1. Діалогове спілкування. Правила взаємовідносин лідера та групи.
2. Помічники та вороги вербальної комунікації.
3. Невербальні засоби спілкування.
4. Метод взаємодії як ефективний спосіб проведення зборів. Прийняття рішення методом взаємодії.
5. Розуміння інших людей - складнощі соціальної перцепції.
6. Конфлікт - неефективне спілкування. Правила успішного спілкування в конфлікті.

Під час проведення занять використовувався метод мозкового штурму, що передбачав груповий пошук варіантів розв'язання проблемного питання. Цей метод був спрямований на активізацію творчої думки студентів. Для цього застосовувалися засоби, що знижували критичність та самокритичність людини з метою підвищення впевненості у собі та виявлення на цій основі механізмів творчого акту. Тому під час мозкового штурму стимулювання творчої активності досягалося за допомогою певних правил: виключалася критика, що дозволяло висловлювати будь-яку думку без страху визнання її невдалою; заохочувалося вільне асоціювання; кількість запропонованих ідей мала бути якомога більшою; дозволялося «покращувати» ідеї, комбінуючи та видозмінюючи їх.

Мозковий штурм, хоча і був творчим способом роботи, мав відносно шаблонні форми. Стадіями мозкового штурму були: формулювання проблеми для розгляду та розв'язання, визначення правил і умов колективної роботи, формування робочих груп; тренувальна сесія вправа на швидкий пошук відповідей на запитання тренувальної сесії, звільнення учасників від психологічних бар'єрів (незручності, скутості, сором'язливості тощо);

мозковий штурм поставленої проблеми генерування ідей учасниками мозкового штурму та фіксація експертами на папері висунутих ідей; оцінювання та відбір кращих ідей для їх подальшого доопрацювання; розробка на основі обраних ідей варіантів рішення, дієвих на практиці; повідомлення про результати мозкового штурму. Обговорення підсумків роботи, оцінювання кращих ідей, їх обґрунтування та публічний захист.

Тематика мозкового штурму була найрізноманітнішою:

«Лідер - це...»;
«Лідер / керівник, група / команда: схожість та відмінність»;
«З Днем студентів!» мрії, традиції, плани;
«Ідеальний світ коледжу»;
«Змінне взуття: за і проти».

Застосовувалися різні модифікації мозкового штурму: методи «6-3-5», синектики, матриці критеріїв, а також використовувалися ігрові прийоми. Таким чином, мозковий штурм нарівні з іншими методами роботи розвивав ініціативність, креативність студентів, слугував базою для аналітичної мисленнєвої діяльності майбутніх учителів-лідерів.

Таким чином, формування лідерських якостей майбутнього вчителя, що ґрунтується на системно-діяльнісному, особистісному та творчому підходах, реалізовувалося через використання різноманітних методичних засобів організації групової та колективної взаємодії студентів закладу вищої освіти. Ці засоби охоплюють інтерактивні методи навчання (дискусії, проєкти, мозкову атаку; ігри), а також різноманітні форми роботи (індивідуальні, групові, колективні, парні, зі змінним складом студентів). Попри відмінності в особливостях комунікативної взаємодії між педагогом і студентами, а також між самими студентами, ці форми мають спільні риси: вони є привабливими за змістом, творчими за характером, соціальними за спрямованістю та толерантними за своєю суттю.

Особливостями групової та колективної взаємодії студентів педагогічного вузу та викладачів було таке:

1. Взаєморозуміння, яке залежало від знання самого себе та партнерів по спілкуванню, адекватної самооцінки та оцінки оточення, саморегулювання психічного стану та самоорганізації діяльності, що допомагає налагодженню відносин з іншими людьми; воно ґрунтувалося на вмінні майбутнього вчителя-лідера «приймати роль іншого», уявляти, як його сприймає партнер по спілкуванню, відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії.
2. Взаємодопомога та взаємозгода забезпечували емоційний комфорт, робочу атмосферу, оптимальність часових, ресурсних та організаторських витрат.
3. Взаємоконтроль та взаємооцінювання суджень, дій і результатів усіх і кожного, всіма і кожним сприяли формуванню таких лідерських якостей, як конструктивність, критичність, об'єктивність.
4. Взаємозумовленість розвитку суб'єктів (студентів і вчителів) веде до формування здібностей та якостей, що належать до виокремлених нами норм лідерства в педагогічній діяльності.

Таким чином, комплексна реалізація лідерського потенціалу майбутніх учителів забезпечується через системне впровадження інтерактивних технологій від інтелектуальних дебатів та креативного мозкового штурму до ділових ігор і соціально-психологічних тренінгів що дозволяє трансформувати навчальний процес у простір активного самопізнання та квазіпрофесійної діяльності. Завдяки акценту на емоційному інтелекті, рефлексії та багаторівневій взаємодії (взаєморозумінні, взаємодопомозі й взаємоконтролі), студенти не лише засвоюють теоретичні норми лідерства, а й формують стійку готовність до конструктивного керівництва дитячим колективом. Такий підхід дозволяє майбутньому вчителю гармонійно поєднувати ролі ефективного організатора та емпатійного наставника, що є ключовою умовою його успішного соціально-

професійного самовизначення та здатності бути агентом змін у сучасній початковій школі.

2.3. Творча співпраця викладачів і здобувачів освіти у формуванні лідерських якостей майбутнього вчителя

В основі нашого дослідження лежить перехід від традиційної суб'єкт-об'єктної моделі навчання до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Творча співпраця в системі «викладач студент» розглядається нами не лише як спосіб засвоєння знань, а як спільний пошук смислів, де лідерство виховується через приклад та партнерство.

Творча співпраця базується на відкритості та взаємній довірі. Викладач виступає у ролі коуча (наставника), який не дає готових відповідей, а створює умови для їх пошуку. Лідерський аспект: студент бачить модель демократичного лідерства у виконанні викладача і підсвідомо копіює її для своєї майбутньої роботи в школі.

Ми виокремлюємо такі ключові форми взаємодії, що стимулюють лідерський розвиток:

1. Спільне проєктування: викладач і студенти разом розробляють сценарії ділових ігор або теми для дебатів. Це дає студенту відчуття відповідальності за результат («власність на ідею»).
2. Творчі майстерні: робота в малих групах, де панує атмосфера «мозкового штурму». Тут нівелюється страх помилки, що є критичним для розвитку впевненості лідера.
3. Спільна рефлексія: після кожного заняття викладач і студенти на рівних обговорюють не лише результати, а й емоції. Це розвиває емпатію та соціальний інтелект.

Творча взаємодія між викладачем і студентом активує глибинні психолого-педагогічні механізми, які поступово трансформують особистість майбутнього вчителя та закладають фундамент його професійної ідентичності.

Перший механізм наслідування постає не як механічне копіювання жестів чи слів, а як процес глибокої професійної ідентифікації. Студент, спостерігаючи за викладачем, мимоволі переймає його ораторські прийоми, вчиться структурувати аргументи та впевнено триматися перед аудиторією. Проте найважливішим у цьому процесі є засвоєння толерантності та демократичного стилю спілкування: коли викладач демонструє повагу до іншої думки, студент інтерналізує цю поведінку як єдино правильну норму лідерства. Таким чином, образ викладача стає живим еталоном, через який майбутній педагог вибудовує власний професійний «Я-образ».

Процес внутрішнього зростання продовжується через стимулювання ініціативи, де викладач свідомо відходить від ролі єдиного контролера і починає делегувати студентам частину своїх управлінських функцій. Передача ролі модератора дебатів або експерта в ігровій ситуації це не просто зміна обов'язків, а акт довіри, який змушує студента вийти із зони комфорту. В цей момент активується відповідальність за груповий результат: здобувач освіти вчиться приймати рішення в умовах невизначеності, керувати дискусією та конструктивно розв'язувати конфлікти. Таке «випробування дією» перетворює теоретичні знання про менеджмент у реальні лідерські навички.

Нарешті, особливу роль відіграє емоційне зараження, яке створює унікальне енергетичне поле в аудиторії. Коли викладач щиро захоплений своєю справою, його творчий азарт передається студентам на підсвідомому рівні, руйнуючи бар'єри формального навчання. Цей механізм стає потужним стимулом для саморозвитку, адже він пробуджує внутрішню мотивацію до пошуку інновацій та виходу за межі стандартних програмних вимог. Емоційний резонанс між педагогом і студентом перетворює освітній процес на спільне творче відкриття, де лідерство народжується не через примус, а через натхнення та спільне прагнення до професійної досконалості.

В результаті такої співпраці майбутній учитель початкових класів опановує стиль лідерства-служіння, де головною ціллю є розвиток кожного учня. Студент починає розуміти, що лідер це не той, хто стоїть над групою, а той, хто є частиною команди й надихає її на спільний творчий пошук.

Творча співпраця викладача і студента є мікромоделлю майбутньої професійної діяльності вчителя. Вона дозволяє студенту другого курсу ще на етапі навчання відчути себе лідером, здатним до діалогу, компромісу та інноваційного мислення, що є фундаментом професіоналізму сучасного вчителя Нової української школи.

Для реалізації творчої співпраці, де викладач виступає не як ретранслятор знань, а як партнер, коуч або ментор, варто використовувати інтерактивні та проєктні форми роботи. Ось конкретні пропозиції, розділені за форматом взаємодії:

1. Проєктно-дослідницькі форми.

Спільні соціальні стартапи: розробка та запуск реальних проєктів (наприклад, екологічних, волонтерських чи освітніх), де викладач є консультантом, а студент керівником проєкту.

Студентські наукові хакатони: інтенсивні командні змагання з розв'язання конкретних соціально-педагогічних кейсів за обмежений час під кураторством фахівців.

2. Дискусійно-коучингові форми.

Майстерні «Лідер лідеру»: серія зустрічей у форматі "круглого столу", де студенти та викладачі на рівних обговорюють свій досвід управління та вирішення конфліктів.

Тьюторінг та менторські пари: закріплення за активними студентами викладачів-наставників для індивідуальної підтримки їхніх лідерських ініціатив.

3. Ігрові та симуляційні форми.

Управлінські поєдинки: рольова гра, де студенти відпрацьовують навички ведення переговорів та прийняття рішень у складних ситуаціях, а викладач виступає суддею-аналітиком.

Дні студентського самоврядування (у розширеному форматі): коли студенти не просто ведуть пари, а розробляють стратегію розвитку кафедри чи факультету разом із адміністрацією.

4. Тренінгово-практичні форми.

Воркшопи з дизайн-мислення: спільне проектування ідеального освітнього простору чи навчальних курсів, що розвиває креативне лідерство.

Театр-форум: розігрування проблемних ситуацій із професійного життя вчителя, де глядачі (студенти) можуть зупинити дію та запропонувати своє лідерське рішення проблеми.

Творча робота зі студентами має фундаментальне значення для сучасної вищої школи, оскільки вона докорінно змінює характер освітнього процесу, перетворюючи його з простої передачі знань на простір спільного пошуку та відкриттів.

Насамперед, така взаємодія забезпечує перехід студента від ролі пасивного слухача до позиції активного суб'єкта. У процесі спільного вирішення нестандартних завдань молода людина вчиться брати на себе відповідальність, критично мислити та відстоювати власну позицію, що є основою лідерського потенціалу.

З професійної точки зору, творча співпраця дозволяє майбутньому фахівцю вийти за межі академічних шаблонів. Вона формує гнучкість мислення та креативність - якості, що дозволяють ефективно діяти в умовах швидкозмінного ринку праці та соціальних викликів. Студент не

просто засвоює алгоритми, а створює нові інтелектуальні чи соціальні продукти, що значно підвищує його конкурентоспроможність.
Крім того, значення такої роботи полягає у вихованні культури партнерства. Руйнування жорсткої ієрархії між викладачем і здобувачем освіти створює атмосферу довіри та відкритості. Це закладає фундамент для демократичного лідерства, де головним є не статус чи влада, а здатність до конструктивного діалогу, вміння надихати інших та працювати заради спільної мети.
Зрештою, творча робота стає потужним стимулом внутрішньої мотивації. Вона наповнює навчання живим сенсом, оскільки дає змогу студенту побачити практичне втілення своїх ідей і відчути власну значущість для суспільства.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було обґрунтовано та реалізовано методику діагностики рівнів сформованості лідерських якостей майбутніх учителів початкових класів. Педагогічний супровід цього процесу визначено як цілісну систему гуманістично спрямованого сприяння саморозвитку студентів, що базується на послідовних технологічних кроках. Проведене дослідження на базі Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка за участю 35 студентів другого курсу дозволило отримати такі ключові результати:
1. диференціація рівнів лідерського потенціалу: виявлено суттєвий розрив у показниках студентів різних траєкторій навчання. Випускники педагогічних коледжів (група Б) демонструють вищий рівень мотивації впливу (+1,1 бала) та сформовану внутрішню установку на лідерство, тоді як студенти після школи (група А) орієнтовані переважно на індивідуальну майстерність, а не на управління груповими процесами.
2. Дефіцит управлінських та стратегічних навичок: діагностика діяльнісно-практичного критерію за допомогою методик КОС та «Педагогічні здібності» зафіксувала критично низькі показники організаторських (7,5 бала з 15) та прогностичних (6,9 бала) здібностей. Понад 85% респондентів мають лише середній або низький рівень комунікативно-організаторських схильностей, що свідчить про їхню невпевненість у питаннях делегування, планування та стратегічного передбачення результатів діяльності.
3. Емоційна незрілість комунікації: попри загальну схильність до емпатії (54,3% середній рівень), фокус-групове дослідження виявило підміну поняття «глибинне співпереживання» поверхневою «симпатією». Брак емоційної регуляції та конструктивних стратегій подолання конфліктів у студентів групи А підтверджує необхідність розвитку емоційного інтелекту як базису педагогічного лідерства.
4. Якісна трансформація рефлексії: аналіз показав, що практичний досвід сприяє переходу від епізодичної емоційної оцінки до систематичного аналізу власних лідерських дій, що є критично важливим для професійного становлення вчителя-лідера.
Отже, результати констатувального етапу експерименту підтверджують гіпотезу про недостатній рівень сформованості стратегічних та управлінських функцій майбутніх учителів. Отримані дані слугують об’єктивним підґрунтям для розробки та впровадження спеціальної педагогічної технології, спрямованої на корекцію виявлених дефіцитів та стимулювання лідерського зростання студентів у процесі їхнього професійного самовизначення.