

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет здоров'я людини

Кафедра педагогіки, журналістики та міжкультурних комунікацій

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

за спеціальністю 015 «Професійна освіта»

галузь знань 015.39 «Цифрові технології»

на тему «Розвиток лідерських якостей у майбутнього викладача ЗВО»

Виконав: студент групи ПОЦТ-24дм

Добровський В.П.

Керівник: к.е.н., професор кафедри ПЖМК

Коротєєва А.В.

Завідувач кафедри: доктор філософських наук,

професор Барна Н. В.

Рецензент:

(науковий ступінь, вчене звання,

прізвище та ініціали)

Київ – 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
 РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1.	Сутність феномену лідерства в контексті професійно-педагогічної діяльності викладача..... 9
1.2.	Структура та зміст лідерських якостей майбутнього викладача закладу вищої освіти..... 15
1.3.	Стан проблеми розвитку лідерського потенціалу магістрів в теорії та практиці сучасної вищої школи... 21
1.4.	Зарубіжний досвід підготовки викладачів-лідерів та можливості його імплементації в Україні..... 26
1.5.	Психолого-педагогічні передумови розвитку лідерства на етапі магістерської підготовки..... 32
Висновки до розділу 1.....	36
 РОЗДІЛ 2	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ.....	39
2.1.	Обґрунтування моделі та педагогічних умов формування лідерських якостей у магістрантів..... 39
2.2.	Організація та методика проведення педагогічного експерименту..... 45
2.3.	Аналіз та інтерпретація результатів дослідно-

експериментальної роботи.....	50
Висновки до розділу 2.....	56
ВИСНОВКИ.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62
ДОДАТКИ.....	67

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – Заклад вищої освіти

НПП – Науково-педагогічні працівники

ОПП – Освітньо-професійна програма

ЄКТС – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система

КМР – Кваліфікаційна магістерська робота

ЕГ – Експериментальна група

КГ – Контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап реформування системи вищої освіти в Україні характеризується зміною парадигми навчання з традиційної, знаннєво-орієнтованої, на особистісно-орієнтовану та компетентнісну. В умовах інтеграції до європейського освітнього простору [1; 2; 3], стрімкого розвитку інформаційних технологій та зростання вимог ринку праці до випускників, суттєво трансформується роль викладача закладу вищої освіти (ЗВО). Сучасний викладач перестає бути лише транслятором знань; він має виступати фасилітатором, ментором, організатором освітньої взаємодії та натхненником для студентів [19].

Ефективне виконання цих ролей неможливе без сформованих лідерських якостей. Педагогічне лідерство стає ключовим інструментом управління аудиторією, формування сприятливого мікроклімату в студентському колективі та мотивування здобувачів освіти до саморозвитку. Викладач-лідер здатен не лише передавати професійний досвід, а й впливати на ціннісні орієнтації студентів, формувати їхню активну громадянську позицію та soft skills, необхідні для успішної кар'єри.

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки викладачів вищої школи висвітлено у працях таких вітчизняних вчених, як В. Вітвицька [11], І. Драч [16], А. Кузьмінський [24], В. Ортинський [30], М. Фіцула [45], В. Ягупов [49], Т. Туркот [44]. Психологічні аспекти управління освітніми системами та освітнього менеджменту розкрито у дослідженнях О. Бондарчук [9], Л. Даниленко [15], Г. Єльнікової [17], Л. Карамушки [20], В. Маслова [17], Т. Сорочан [43]. Проблему формування успішної особистості

та лідерської компетентності досліджували І. Бех [7], В. Кремень [23; 33], О. Романовський [35; 36; 37], С. Русова [38], В. Семиченко [40].

Попри значну кількість досліджень феномену лідерства в галузі менеджменту, психології та соціології, проблема розвитку лідерських якостей саме у майбутніх викладачів під час їхньої підготовки в магістратурі залишається недостатньо висвітленою [8]. Аналіз практики підготовки магістрів у закладах вищої освіти свідчить про наявність суперечності між об'єктивною потребою суспільства у викладачах нового типу — лідерах, здатних до інноваційної діяльності, та недостатньою розробленістю педагогічних умов і методів цілеспрямованого формування відповідних якостей у процесі фахової підготовки.

Необхідність розв'язання цієї суперечності, а також важливість проблеми для підвищення якості вищої освіти зумовили вибір теми дослідження: «Розвиток лідерських якостей у майбутнього викладача ЗВО».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов та моделі розвитку лідерських якостей у майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі магістерської підготовки.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз наукової літератури для з'ясування сутності феномену лідерства в контексті професійно-педагогічної діяльності.
2. Визначити структуру та зміст основних лідерських якостей майбутнього викладача ЗВО.
3. Проаналізувати сучасний стан розвитку лідерського потенціалу магістрів у практиці вищої школи.
4. Обґрунтувати модель та педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню лідерських якостей у майбутніх викладачів.

5. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики розвитку лідерських якостей та проаналізувати отримані результати.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика розвитку лідерських якостей майбутніх викладачів ЗВО у процесі навчання в магістратурі.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури для визначення понятійно-категоріального апарату дослідження; моделювання для розробки моделі розвитку лідерських якостей;
- емпіричні: діагностичні методи (анкетування, тестування, бесіда, спостереження) для визначення рівня сформованості лідерських якостей; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов;
- статистичні: методи математичної обробки даних для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження, перевірки їх достовірності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- вперше теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов розвитку лідерських якостей майбутніх викладачів ЗВО, який включає впровадження інтерактивних технологій навчання, створення тренінгового середовища та залучення магістрантів до квазіпрофесійної діяльності;

- удосконалено зміст поняття «лідерська компетентність викладача» та критеріальний апарат діагностики рівнів сформованості лідерських якостей у студентів магістратури;
- дістало подальшого розвитку положення про взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту викладача та його здатністю до педагогічного лідерства.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено та апробовано спецкурс (тренінгову програму) з розвитку лідерських якостей, методичні рекомендації для викладачів та студентів, а також діагностичний інструментарій, який може бути використаний у системі підготовки магістрів педагогічних спеціальностей та на курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Матеріали дослідження можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти для удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність феномену лідерства в контексті професійно-педагогічної діяльності викладача

Проблема лідерства належить до категорії "вічних" тем, що хвилюють людство протягом усієї історії його розвитку [25]. Традиційно лідерство розглядалося в межах соціології, політології та менеджменту як здатність особи впливати на групу людей для досягнення спільної мети [29]. Однак в умовах модернізації вищої освіти та зміни освітніх парадигм, поняття лідерства набуває нового звучання саме в педагогічному контексті [10; 48]. Сучасний заклад вищої освіти (ЗВО) потребує викладача, який не лише володіє ґрунтовними знаннями з дисципліни, але й здатний вести за собою студентську молодь, формувати ціннісні орієнтири та створювати атмосферу співтворчості.

Для глибшого розуміння природи педагогічного лідерства доцільно звернутися до генезису цього поняття. В історії наукової думки погляди на лідерство еволюціонували від «Теорії великих людей» до сучасних ситуативних та ціннісних концепцій.

На початкових етапах (перша половина XX ст.) домінувала «Теорія рис» (Trait Theory), прихильники якої намагалися виокремити універсальний набір якостей, притаманних усім лідерам (інтелект, впевненість, харизма). Однак, як зазначають О. Романовський та Т. Гура, цей підхід виявився обмеженим,

оскільки практика показала, що наявність певних рис не гарантує успішного лідерства в усіх ситуаціях [36].

Згодом на зміну прийшли «Поведінкові теорії», які фокусувалися не на тому, хто такий лідер, а на тому, що і як він робить. Дослідження університетів Огайо та Мічигану дозволили виокремити два вектори поведінки лідера: орієнтація на завдання (структурування роботи) та орієнтація на людей (підтримка стосунків). Для викладача ЗВО це означає необхідність балансувати між вимогою дотримання стандартів освіти та гуманним ставленням до студентів [29].

Сучасний етап розвитку науки характеризується домінуванням «Ситуативних теорій» (П. Херсі, К. Бланшар). Згідно з цим підходом, ефективність лідерства залежить від готовності послідовників. Це особливо актуально для педагогіки: стиль роботи зі студентами першого курсу (які потребують чітких інструкцій) має кардинально відрізнятись від стилю роботи з магістрантами (які потребують партнерства та автономії). Як стверджують В. Бенніс та Б. Нанус, лідерство – це не статус, а функція ситуації, що вимагає від викладача гнучкості та адаптивності [6].

Окремої уваги в контексті освітніх реформ заслуговує «Ціннісно-орієнтоване лідерство». В його основі лежить теза про те, що справжній лідер веде за собою не силою наказу, а силою спільних цінностей. В. Кремень підкреслює, що в умовах кризи довіри до інституцій, саме ціннісне ядро особистості викладача стає тим магнітом, який утримує увагу студентської молоді та мотивує її до навчання [23].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що феномен лідерства є багатограним і складним [28]. У широкому розумінні під лідерством розуміють відносини домінування та підкорення, впливу та слідування в системі міжособистісних стосунків у групі. Проте в контексті професійно-педагогічної діяльності викладача, лідерство не може розглядатися як процес примусу чи адміністративного тиску. Навпаки,

педагогічне лідерство – це специфічний вид взаємодії, що базується на авторитеті, високому рівні професіоналізму та емоційній компетентності педагога.

Варто розмежовувати поняття «формальне лідерство» (адміністрування) та «неформальне лідерство». Викладач апріорі наділений формальними повноваженнями: він керує освітнім процесом, оцінює знання, встановлює правила поведінки в аудиторії. Однак формальний статус не гарантує справжнього лідерського впливу. Студенти можуть виконувати вимоги викладача через страх отримати незадовільну оцінку, але це не означає, що вони визнають його лідером. Справжнє педагогічне лідерство виникає тоді, коли формальний статус підкріплюється особистісним авторитетом, коли студенти добровільно приймають вплив викладача, довіряють йому та прагнуть наслідувати його приклад.

Сутність феномену лідерства викладача ЗВО розкривається через низку функцій, які він виконує в освітньому процесі.

По-перше, це мотиваційна функція. Викладач-лідер здатний надихнути студентів на пізнавальну діяльність, перетворити рутинний процес засвоєння інформації на захопливий пошук істини. Він вміє показати значущість дисципліни для майбутньої професії, розпалити інтерес до науки.

По-друге, це організаційно-комунікативна функція. Лідерство передбачає вміння об'єднати студентську групу в єдину команду, налагодити ефективну комунікацію, вирішувати конфлікти та створювати сприятливий психологічний клімат. В умовах дистанційного та змішаного навчання ця функція набуває особливої ваги, оскільки утримувати увагу та залученість студентів стає складніше.

По-третє, це ціннісно-орієнтаційна функція. Викладач вищої школи впливає на формування світогляду майбутніх фахівців. Через особистий приклад, ставлення до праці, до людей, до своєї країни, викладач-лідер транслює певні культурні та моральні коди [5].

Розкриваючи сутність феномену лідерства, неможливо оминати питання стилів педагогічного керівництва, оскільки саме стиль відображає індивідуальний почерк лідера. У класичній соціальній психології (за К. Левіним) виділяють три базові стилі, які по-різному проявляються в діяльності викладача вищої школи:

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика стилів педагогічного керівництва викладача
ЗВО (за К. Левіним)

Назва стилю	Сутність та характеристики	Переваги та сфера застосування	Ризики та недоліки
Авторитарний (директивний)	Одноосібне прийняття рішень, жорсткий контроль, спілкування за схемою «наказ – виконання».	Забезпечує високу дисципліну та оперативність. Ефективний у кризових ситуаціях або з немотивованою аудиторією.	Пригнічує ініціативу, формує пасивність студентів, створює напружений клімат і ризик конфліктів.
Демократичний (колегіальний)	Залучення студентів до обговорення, викладач як старший колега. Делегування повноважень та заохочення ініціативи.	Оптимальний стиль. Зростає внутрішня мотивація, формуються довірливі стосунки та причетність до спільної справи.	Вимагає від викладача вищих витрат часу на обговорення та високого рівня емоційного інтелекту.
Ліберальний (потуральний)	Викладач усувається від керування, надаючи студентам повну свободу дій.	Допустимий лише в роботі з творчими групами (аспірантами), здатними до самоорганізації.	Призводить до хаосу, зниження якості навчання та втрати авторитету викладача.

Окрім класичної тріади, сучасні дослідники (Д. Гоулман) виділяють емоційні стилі лідерства, які є особливо актуальними для педагога:

Таблиця 1.2

Емоційні стилі лідерства викладача (за Д. Гоулманом)

Назва стилю	Провідний девіз	Характеристика та спрямованість діяльності
Візіонерський	«Роби як я»	Лідер формує надихаючу картину майбутнього, визначає стратегічні цілі та мотивує студентів до їх досягнення власним прикладом.
Коучинговий	«Спробуй це»	Викладач фокусується на розвитку індивідуальних сильних сторін кожного студента, виступаючи в ролі персонального наставника.
Афіліативний	«Люди передусім»	Лідер спрямовує зусилля на створення гармонійної атмосфери в групі, налагодження міцних емоційних зв'язків та підтримку кожного учасника.

Ефективний викладач-лідер не дотримується одного застиглого стилю. Він володіє ситуативним лідерством – здатністю гнучко змінювати тактику поведінки залежно від рівня підготовки групи, складності завдання та умов освітнього середовища.

У сучасній педагогічній науці набуває поширення концепція «трансформаційного лідерства» в освіті. Згідно з цим підходом, викладач-лідер не просто підтримує існуючий стан речей (транзакційне лідерство), а прагне трансформувати особистість студента, розкрити його потенціал, підняти його потреби та цінності на вищий рівень.

Трансформаційний лідер діє через чотири основні механізми:

1. Ідеалізований вплив (харизма) – викладач стає рольовою моделлю для студентів.
2. Надихаюча мотивація – вміння формулювати високі очікування та надихати на їх досягнення.
3. Інтелектуальна стимуляція – заохочення креативності, критичного мислення, інноваційних підходів до вирішення задач.
4. Індивідуалізована турбота – увага до потреб кожного окремого студента, бути в ролі ментора чи коуча [6].

Важливим аспектом розуміння сутності лідерства викладача є його динамічність. Лідерство не є застиглою характеристикою, даною раз і назавжди. Це процес постійного особистісного та професійного розвитку. Викладач, який зупинився у своєму розвитку, втрачає лідерські позиції. У сучасному інформаційному суспільстві, де джерела знань є загальнодоступними, викладач втрачає монополію на істину. Його цінність зміщується з площини «носія інформації» у площину «навігатора у світі знань» та «архітектора освітнього середовища».

Окремої уваги в межах сучасної освітньої парадигми заслуговує феномен «цифрового лідерства» (Digital Leadership), що стає невід'ємною частиною професіограми викладача вищої школи. Цифрове лідерство не зводиться лише до володіння інструментарієм дистанційного навчання; воно інтерпретується як здатність здійснювати стратегічний вплив, формувати спільне бачення та підтримувати високий рівень залученості студентів у

віртуальному середовищі. Викладач як цифровий лідер має бути готовим до ролі фасилітатора, який створює умови для колаборації в мережі, забезпечуючи при цьому етичність та безпеку цифрової взаємодії. Це вимагає поєднання традиційних педагогічних цінностей з новими компетенціями: технічною стресостійкістю, навичками модерації онлайн-дискусій та здатністю до «емоційного резонансу» через екран монітора. Таким чином, розвиток лідерства на сучасному етапі нерозривно пов'язаний з імплементацією інноваційних технологій, що дозволяють викладачеві залишатися авторитетним наставником у глобальному інформаційному просторі.

Отже, підсумовуючи викладене, можна визначити сутність педагогічного лідерства викладача ЗВО як інтегративну характеристику його професійної діяльності, що виявляється у здатності здійснювати ненасильницький, конструктивний вплив [46] на студентів та колег, формувати команду однодумців, ініціювати інноваційні зміни та забезпечувати високу ефективність освітнього процесу за рахунок гармонійного поєднання професійної компетентності та особистісних якостей. Лідерство у вищій школі – це не посада, а спосіб мислення та дії, спрямований на розвиток інших [15].

1.2. Структура та зміст лідерських якостей майбутнього викладача закладу вищої освіти

З'ясування сутності феномену лідерства дає підстави стверджувати, що воно не є окремою, ізольованою рисою характеру, а становить складне системне утворення. Для ефективного розвитку лідерського потенціалу майбутнього викладача ЗВО необхідно чітко окреслити структуру та зміст тих якостей, які забезпечують здатність до лідерського впливу. У сучасній психолого-педагогічній науці існує кілька підходів до структурування лідерських

якостей, проте найбільш доцільним у контексті підготовки магістрів є компетентнісний підхід, який дозволяє розглядати лідерство як сукупність взаємопов'язаних компонентів [16; 39].

У контексті професійної підготовки магістрів розвиток лідерських якостей розглядається крізь призму формування цілісної професійної компетентності, де лідерство виступає не як додатковий атрибут, а як стрижнева характеристика успішного фахівця. Згідно з дослідженнями О. Бондарчук, лідерська позиція викладача ґрунтується на вмінні трансформувати освітній простір, створюючи умови для самоактуалізації кожного здобувача освіти. Це передбачає високу питому вагу «soft skills», які дозволяють викладачеві бути адаптивним до динамічних змін у закладі вищої освіти та ефективно координувати міжособистісну взаємодію. Системний розгляд структури лідерства дозволяє виокремити не лише окремі якості, а й їх функціональну взаємодію, що спрямована на підвищення якості освітнього процесу.

На основі аналізу наукових джерел, структуру лідерських якостей майбутнього викладача можна представити як єдність чотирьох основних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-вольового та діяльнісно-комунікативного. Розглянемо зміст кожного з них детальніше.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент. Це фундамент лідерської структури особистості. Він включає в себе внутрішні спонукання до лідерства та систему цінностей, на які спирається майбутній викладач [32]. До ключових якостей цієї групи належать:

- Соціальна відповідальність. Лідерство неможливе без усвідомлення відповідальності за тих, кого ти ведеш за собою, за результати спільної діяльності та за наслідки своїх рішень. Для викладача це означає відповідальність за якість знань студентів та їхнє професійне становлення.
- Потреба в досягненнях. Прагнення до успіху, постійного самовдосконалення, небажання зупинятися на досягнутому [37].

- Гуманістична спрямованість. Викладач-лідер повинен сприймати студента як найвищу цінність, будувати стосунки на основі поваги, довіри та партнерства [47].

2. Когнітивний (інтелектуальний) компонент. Лідерство викладача ЗВО базується на його професійному авторитеті, який неможливий без високого інтелекту та компетентності. Сюди входять такі якості:

- Стратегічне мислення. Здатність бачити перспективу, прогнозувати розвиток подій, ставити довгострокові цілі та розробляти шляхи їх досягнення.
- Критичне мислення. Уміння аналізувати інформацію, відділяти головне від другорядного, об'єктивно оцінювати ситуацію та не піддаватися маніпуляціям.
- Креативність. Здатність до генерації нових ідей, нестандартного вирішення педагогічних задач, відмова від стереотипів у навчанні. Лідер-новатор завжди приваблює студентську молодь більше, ніж викладач-консерватор.

3. Емоційно-вольовий компонент. Цей блок якостей забезпечує стійкість лідерської позиції та здатність долати труднощі. У сучасних умовах невизначеності цей компонент набуває критичного значення. Основні якості:

- Емоційний інтелект (EQ). Здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати ними [13; 14]. Для викладача це означає вміння відчувати настрій аудиторії, проявляти емпатію, гасити конфлікти на ранніх стадіях.
- Стресостійкість та саморегуляція. Вміння зберігати спокій та працездатність у напружених ситуаціях, конструктивно реагувати на критику.

- Наполегливість та рішучість. Здатність приймати рішення в умовах дефіциту часу та інформації, доводити розпочату справу до кінця, відстоювати свою позицію.
- Оптимізм та впевненість у собі. Лідер має транслювати впевненість у спільній перемозі. Студенти інтуїтивно тягнуться до викладачів, які випромінюють енергію та віру в успіх.

4. Діяльнісно-комунікативний компонент. Це інструментарій лідера, ті якості, через які реалізується вплив на оточуючих. До них належать:

- Комунікабельність та ораторська майстерність. Лідер – це передусім блискучий комунікатор. Викладач повинен володіти словом, вміти переконувати, аргументувати, надихати своїми промовами. Важливим є також вміння слухати та чути співрозмовника (активне слухання) [21].
- Організаторські здібності. Вміння розподіляти ролі в команді, планувати час (тайм-менеджмент), координувати спільну роботу, делегувати повноваження.
- Асертивність. Здатність впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не посягаючи на права інших. Це "золота середина" між агресією та пасивністю, яка є необхідною для здорового педагогічного лідерства.

Особливої ваги у діяльнісно-комунікативному блоці набуває здатність до фасилітації та модерації групових процесів. Сучасний викладач-лідер має володіти технологіями конструктивного впливу, що дозволяють перетворювати аудиторію з пасивних слухачів на активних учасників та суб'єктів освітньої діяльності. Ораторська майстерність у цьому розрізі розглядається не лише як техніка публічного виступу, а як інструмент натхнення та трансляції ключових професійних цінностей. Крім того, критично важливою є здатність до делегування повноважень та

розподіленого лідерства, що сприяє розвитку автономності у студентів та формуванню в них почуття відповідальності за власні навчальні досягнення. Варто наголосити, що особливе місце в структурі лідерських якостей сучасного викладача посідає харизма – інтегративна характеристика, що проявляється в особистісному магнетизмі, умінні захоплювати людей своїми ідеями [27]. Хоча існує дискусія щодо вродженого чи набутого характеру харизми, більшість дослідників сходяться на думці, що певні елементи харизматичної поведінки можна розвивати через спеціальні тренінги [26]. Важливою складовою є також фасилітативні уміння – здатність полегшувати процес навчання, створювати умови для самостійних відкриттів студентами. Викладач-лідер сьогодні – це не той, хто веде за руку, а той, хто створює карту місцевості і надихає на подорож.

Розглядаючи структуру лідерських якостей, необхідно також проаналізувати фактори, що гальмують їх розвиток – так звані «антилідерські бар'єри». У процесі професійного становлення майбутній викладач стикається з двома групами перешкод:

Класифікація бар'єрів розвитку лідерського потенціалу майбутнього
викладача

Група бар'єрів	Назва та сутність перешкоди	Прояви у професійній діяльності магістранта
Внутрішні (психологічні)	Синдром самозванця	Ірраціональне переконання у власній некомпетентності, страх бути «викритим» як непрофесіонал перед аудиторією.
	Страх відповідальності	Уникнення прийняття рішень через усвідомлення того, що лідер відповідає за помилки всієї групи.
	Конформізм	Бажання «бути як усі», страх осуду з боку колег чи одногрупників за виявлену ініціативу.
	Інтровертованість	Хибне переконання, що лідером може бути лише екстраверт (ігнорування потенціалу «тихого лідерства») .
Зовнішні (інституційні)	Бюрократизація	Надмірна кількість регламентацій та паперової роботи, що обмежує простір для творчості.

	Професійне вигорання	Втрата мотивації через спостереження за емоційно виснаженими досвідченими колегами.
--	----------------------	---

Продовження таблиці 1.3

Розуміння цих бар'єрів є критично важливим. Модель розвитку лідерства має бути спрямована не лише на "нарощування м'язів" (формування якостей), а й на "зняття кайданів" (подолання страхів та комплексів).

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що структура лідерських якостей майбутнього викладача є ієрархічною системою. Випадання або недостатній розвиток одного з компонентів (наприклад, низька комунікативна компетентність при високому інтелекті, або відсутність емпатії при сильних волевових якостях) може призвести до деформації стилю керівництва (авторитаризму або популізму) і зниження ефективності педагогічної взаємодії [4]. Тому процес підготовки магістрів має бути спрямований на гармонійний розвиток усіх зазначених складових.

1.3. Стан проблеми розвитку лідерського потенціалу магістрів в теорії та практиці сучасної вищої школи

Аналіз теоретичних засад дослідження дозволив визначити ідеал викладача-лідера. Однак для побудови ефективної моделі розвитку лідерських якостей необхідно проаналізувати реальний стан підготовки

майбутніх викладачів у сучасних закладах вищої освіти України. Вивчення навчальних планів, освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки магістрів педагогічних та гуманітарних спеціальностей, а також аналіз результатів педагогічних спостережень дозволяють констатувати наявність низки суперечностей та проблем [42].

Розгляд стану проблеми неможливий без аналізу нормативно-правової бази, яка регламентує діяльність викладача та висуває вимоги до його компетентностей. Законодавство України чітко окреслює вектор на посилення ролі викладача як лідера освітніх змін.

Так, Закон України «Про освіту» визначає, що педагогічна діяльність має ґрунтуватися на принципах академічної доброчесності, академічної свободи та партнерства. Стаття 54 Закону наголошує на праві педагогічних працівників на академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, що є прямою передумовою для прояву лідерської позиції [2]. Лідер не може бути простим виконавцем інструкцій; закон надає йому автономію для творчості. Закон України «Про вищу освіту» закріплює за науково-педагогічними працівниками обов'язок не лише забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному рівні, а й розвивати у здобувачів вищої освіти здатність до самостійного мислення та відповідальності. Це фактично є законодавчим закріпленням лідерської функції викладача – формувати нових лідерів [1].

Важливим документом є «Концепція розвитку педагогічної освіти», яка прямо вказує на необхідність переходу від моделі «передавача знань» до моделі «агента змін». Концепція визначає лідерську компетентність як одну з ключових для сучасного педагога, наголошуючи на важливості soft skills, емоційного інтелекту та здатності до командної роботи [3].

Однак, попри наявність прогресивної законодавчої бази, реальна практика імплементації цих норм у навчальний процес підготовки магістрів стикається з низкою труднощів.

Насамперед, варто відзначити, що в більшості ОПП підготовки магістрів акцент робиться на поглибленні фахових знань (hard skills) та методології наукових досліджень. Дисципліни психолого-педагогічного циклу («Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи») присутні, але їх зміст часто залишається надмірно теоретизованим. Теми, пов'язані з лідерством, менеджментом освітнього процесу [43], управлінням груповою динамікою, або розглядаються оглядово, або винесені на самостійне опрацювання, що не забезпечує належного рівня їх засвоєння.

Спеціалізовані курси, спрямовані на розвиток управлінських та лідерських компетенцій (наприклад, «Освітній менеджмент», «Психологія лідерства»), часто є вибілковими дисциплінами [18]. Аналіз практичного досвіду впровадження освітніх програм свідчить, що навіть за умови наявності відповідних курсів, вони часто не мають достатнього методичного забезпечення для розвитку практичних навичок впливу та координації. Як зазначає Т. Сорочан, існує певна інерційність освітньої системи, яка орієнтує магістрантів на засвоєння готових алгоритмів управління, а не на розвиток творчого лідерського потенціалу, необхідного в умовах невизначеності. Це створює ситуацію, коли майбутній викладач володіє теоретичним інструментарієм, але виявляється неготовим до розв'язання реальних конфліктних ситуацій в аудиторії чи ініціювання інноваційних змін на рівні кафедри [43]. Це призводить до того, що значна частина майбутніх викладачів не отримує системних знань про природу лідерства та механізми впливу на аудиторію.

Другою вагомою проблемою є домінування репродуктивних методів навчання. Навіть вивчаючи тему лідерства, студенти часто слухають лекції про лідерство, замість того, щоб бути лідерами в навчальних ситуаціях.

Розвиток лідерських якостей неможливий у пасивному режимі; він потребує інтерактивності, тренінгових форм роботи, рольових ігор, кейс-стаді та вирішення реальних управлінських ситуацій. На жаль, у масовій практиці частка таких методів залишається недостатньою.

Окремої уваги потребує питання проходження педагогічної (асистентської) практики. Це ідеальний період для апробації лідерських стратегій. Проте часто практика зводиться до проведення певної кількості занять за готовими конспектами під наглядом керівника. Студентам-магістрантам рідко надається автономія у виборі форм роботи, організації позааудиторних заходів чи реалізації власних освітніх проєктів, що стримує розвиток їхньої ініціативності та відповідальності.

Результати опитувань студентів магістратури свідчать про те, що багато хто з них відчуває психологічний бар'єр перед необхідністю керувати студентською аудиторією [41]. Майбутні викладачі часто плутають лідерство з авторитарністю, бояться втратити контроль над дисципліною або, навпаки, намагаються сподобатися студентам, втрачаючи дистанцію. Це свідчить про несформованість емоційно-вольового та мотиваційного компонентів лідерської компетентності.

Також у практиці вищої школи фактично відсутня система моніторингу сформованості лідерських якостей. Традиційна система оцінювання перевіряє знання фактів та теорій, але не оцінює рівень комунікабельності, емпатії, організаторських здібностей чи стресостійкості. Студент може отримати диплом з відзнакою, не володіючи при цьому базовими навичками лідерської взаємодії, що у майбутньому призведе до професійного вигорання та низької ефективності роботи.

Крім того, відсутність чітко визначених критеріїв оцінювання лідерської компетентності ускладнює процес об'єктивного моніторингу професійного становлення магістрів. У працях І. Драч підкреслюється, що компетентнісний підхід вимагає розробки багаторівневої системи діагностики, яка б

охоплювала не лише знаннявий компонент, а й поведінкові індикатори лідерства. Залишається актуальною потреба у створенні таких діагностичних методик, які б дозволили викладачам вчасно виявляти та коригувати антилідерські тенденції, зокрема схильність до конформізму чи маніпулятивного стилю спілкування.

Окремої уваги потребує аналіз проблеми педагогічного лідерства в умовах стрімкої цифровізації освіти та вимушеного переходу на дистанційні форми навчання. Зміна комунікативного середовища з очного (offline) на віртуальне (online) кидає нові виклики лідерським якостям викладача. Традиційні механізми впливу (зоровий контакт, кінестетика, енергетика "живої" присутності) в умовах Zoom чи Google Meet працюють слабше або не працюють зовсім.

З'являється феномен «Цифрового лідерства» (Digital Leadership). Сучасний магістр – майбутній викладач – стикається з проблемою «чорних екранів», коли студенти вимикають камери і не реагують на запитання. У цій ситуації лідерство викладача проявляється в умінні:

1. Утримувати увагу без візуального контакту. Це вимагає вдосконалення риторики, зміни темпоритму мовлення та активного використання інтерактивних інструментів (MentiMeter, Kahoot).
2. Формувати спільноту в чатах. Лідерство переміщується в месенджери (Telegram, Viber). Викладач-лідер повинен модерувати ці канали, підтримувати дискусію 24/7, але при цьому встановлювати чіткі межі («цифровий етикет»).
3. Технічна стресостійкість. Здатність лідера зберігати спокій та авторитет, коли «все зависло», зник звук або презентація не вантажиться. Паніка викладача миттєво передається аудиторії, тоді як спокійне вирішення технічних проблем зміцнює лідерську позицію.

На жаль, аналіз практики показує, що багато викладачів переносять в онлайн старі, лекційні методи, які там не є ефективними. Тому підготовка майбутнього викладача-лідера обов'язково має включати формування навичок фасилітації у віртуальному просторі.

Таким чином, можна констатувати, що в сучасній практиці підготовки магістрів розвиток лідерських якостей відбувається переважно стихійно, залежно від індивідуальних особливостей студента та його особистої активності в громадському житті. Відсутність цілеспрямованої системи формування лідерської компетентності, недостатня практична спрямованість навчання та дефіцит інтерактивних технологій актуалізують необхідність розробки та впровадження спеціальної моделі та педагогічних умов розвитку лідерських якостей майбутніх викладачів ЗВО.

1.4. Зарубіжний досвід підготовки викладачів-лідерів та можливості його імплементації в Україні

У контексті інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору особливої актуальності набуває вивчення та творче використання прогресивного зарубіжного досвіду. Проблема розвитку лідерських якостей педагогів перебуває у фокусі уваги науковців США, Великобританії, Німеччини, Фінляндії та інших країн, де лідерство розглядається як ключова компетенція для забезпечення якості освіти.

Досвід США: Лідерство як служіння. У системі вищої освіти Сполучених Штатів Америки домінує концепція «Servant Leadership» (лідерство як служіння), розроблена Р. Грінліфом. Згідно з цією моделлю, головна мета викладача-лідера – служити потребам студентів, сприяти їхньому розвитку та благополуччю. В американських університетах (Гарвард, Стенфорд) програми підготовки PhD (докторів філософії) обов'язково включають модулі з розвитку Soft Skills. Особлива увага приділяється:

- Менторству (Mentoring): досвідчені професори беруть шефство над молодими викладачами, передаючи їм не лише знання предмета, а й управлінські навички.
- Лідерству через різноманітність (Diversity Leadership): уміння керувати багатонаціональними та полікультурними студентськими групами.

Слід зауважити, що американська модель акцентує увагу не лише на навичках управління, а й на етичному вимірі педагогічного впливу. Як зазначає П. Нортгауз, лідерство у вищій освіті США розглядається як процес соціального впливу, що базується на моральних принципах та довірі [29]. Це корелює з принципами особистої ефективності, описаними С. Кові, згідно з якими лідерство починається з внутрішньої самодисципліни та чіткої системи цінностей («особиста перемога»), що дозволяє викладачу бути проактивним та надійним наставником для студентів. В американському академічному дискурсі викладач-лідер — це людина, яка здатна адаптувати універсальні закони лідерства до специфіки освітнього середовища, надихаючи студентську молодь власним прикладом і професійною майстерністю.

Досвід Великої Британії: Рефлексивна практика. Британська модель підготовки викладачів (зокрема, стандарти UK Professional Standards Framework) акцентує увагу на «рефлексивному лідерстві». Викладач розглядається як дослідник власної практики. Ключовим інструментом розвитку лідерства тут є Action Research (дослідження в дії). Магістранти та молоді викладачі проводять міні-дослідження безпосередньо в аудиторії, аналізуючи ефективність своїх управлінських рішень. Це дозволяє формувати лідера, який не сліпо слідує інструкціям, а постійно вдосконалює свою діяльність на основі аналізу даних.

Досвід Фінляндії: Розподілене лідерство. Фінська система освіти, яка визнана однією з найкращих у світі, базується на принципі «довіри та автономії». Тут популярною є концепція Distributed Leadership (розподілене лідерство). У фінських ЗВО не існує жорсткої вертикалі влади. Лідерські функції розподіляються між усіма учасниками освітнього процесу. Викладачів навчають працювати в горизонтальних командах, спільно розробляти навчальні програми та приймати рішення колегіально. Для української системи освіти цей досвід є корисним у контексті демократизації управління кафедрами та факультетами.

Досвід Німеччини: Академічна свобода та відповідальність. У німецьких університетах акцент робиться на формуванні лідера-науковця. Лідерство тут тісно пов'язане з академічною авторитетністю. Програми підготовки включають тренінги з управління науковими проектами (Project Management), грантової діяльності та міжнародної комунікації.

Дослідження С. Калашнікової підтверджують, що лідерство у сучасному університеті є ключовим інструментом не лише внутрішнього управління, а й стратегічного інноваційного розвитку та інтернаціоналізації [19]. У межах європейського освітнього простору лідерська компетентність викладача все частіше пов'язується зі здатністю до крос-культурної комунікації та ефективного управління міжнародними освітніми проектами. Це вимагає від магістрантів високого рівня емоційного інтелекту, який, дозволяє створювати «резонансне лідерство». Таке лідерство базується на емпатії та вмінні керувати настроями колективу, що є критично важливим для збереження стабільності освітнього процесу в умовах глобальних трансформацій.

Досвід країн Азії: Гармонія традицій та технологічного лідерства. Особливої уваги заслуговує досвід країн Східної Азії (Японії, Китаю, Південної Кореї та Сінгапуру), де підготовка викладачів-лідерів базується на синтезі конфуціанської етики та інноваційних підходів до управління знаннями.

У Японії розвиток лідерства реалізується через унікальну методологію «Lesson Study» (дослідження уроку). Викладачі працюють у малих групах, спільно плануючи, спостерігаючи та аналізуючи заняття один одного. Це формує модель «колективного лідерства», де професійне зростання відбувається не через адміністративні вказівки, а через горизонтальну професійну взаємодію та спільну рефлексію.

Досвід Китаю акцентує увагу на ієрархічному менторстві та ролі викладача як морального авторитету. Лідерство тут розглядається як обов'язок постійного самовдосконалення задля служіння суспільству. Китайська система передбачає чітку градацію професійного лідерства, де досвідчені професори офіційно закріплюються за магістрантами та молодими викладачами для передачі не лише знань, а й «мистецтва викладання» та управлінської культури.

Для спеціальності «Цифрові технології» надзвичайно релевантним є досвід Південної Кореї, яка є світовим лідером у сфері Smart-освіти. Тут лідерська компетентність викладача обов'язково включає здатність керувати високотехнологічним освітнім середовищем. Корейська модель «цифрового лідерства» (Digital Leadership) передбачає, що викладач-лідер має не лише володіти ІТ-інструментами, а й бути ініціатором створення інноваційного цифрового контенту та модератором мережових дослідницьких спільнот.

У Сінгапурі впроваджено унікальну систему «Leadership Track», яка дозволяє магістрантам та молодим викладачам з самого початку обрати кар'єрний шлях лідера-педагога. Програми підготовки в Національному інституті освіти (NIE) Сінгапуру орієнтовані на формування «стратегічного лідера», здатного приймати рішення в умовах глобальних викликів та високої конкуренції.

Таблиця 1.4

Порівняльний аналіз моделей підготовки викладачів-лідерів у зарубіжній практиці

Країна	Провідна концепція	Ключові інструменти та методи
США	«Лідерство як служіння» (Servant Leadership)	Менторство (Mentoring), розвиток Soft Skills, лідерство через різноманітність.

Продовження таблиці 1.4

Велика Британія	Рефлексивна практика	«Дослідження в дії» (Action Research), аналіз власних управлінських рішень.
Фінляндія	Розподілене лідерство (Distributed Leadership)	Горизонтальні команди, довіра та академічна автономія викладачів.
Німеччина	Лідер-науковець	Управління науковими проектами (Project Management), грантова діяльність.
Японія	Колективне лідерство	Методологія «Lesson Study» (спільне дослідження уроку).
Китай	Моральне лідерство	Ієрархічне менторство, викладач як етичний орієнтир.
Південна Корея	Цифрове лідерство (Digital Leadership)	Smart-освіта, керування високотехнологічним середовищем.
Сінгапур	Стратегічне лідерство	Leadership Track, підготовка до прийняття рішень у глобальних викликах.

Можливості імплементації зарубіжного досвіду в Україні. Системний аналіз прогресивних світових практик дозволяє виокремити стратегічні напрями та конкретні ідеї, впровадження яких в освітній процес вітчизняних ЗВО сприятиме ефективній підготовці магістрів — майбутніх викладачів-лідерів:

1. Інституціоналізація та модернізація менторства. Спираючись на досвід США та Китаю, доцільно перейти від формального наставництва до створення дієвих програм менторства, що базуються на партнерстві.

Перспективним є впровадження методик «тіньового навчання» (job shadowing), коли магістрант не просто відвідує заняття, а стає «тінню» успішного викладача-лідера, спостерігаючи за його стилем прийняття рішень, методами вирішення конфліктів та способами мотивування аудиторії.

2. Створення Центрів педагогічного лідерства (Leadership Centers). За прикладом американських та сінгапурських університетів, при вітчизняних ЗВО варто створювати спеціалізовані хаби для розвитку Soft Skills та лідерських компетенцій. Такі центри мають надавати консультативну підтримку, проводити сертифіковані тренінги з емоційного інтелекту, тайм-менеджменту та ораторської майстерності не лише для студентів, а й для молодих науково-педагогічних працівників.

3. Впровадження методики «Lesson Study» та рефлексивних практик. Адаптація японського та британського досвіду дозволить змінити формат педагогічної практики магістрантів. Замість проведення ізольованих занять, варто залучати студентів до циклічного процесу спільного планування, відкритого спостереження та глибокого аналізу уроків у мікрогрупах (колективне лідерство), що сприятиме формуванню культури рефлексивного викладача.

4. Розвиток спеціалізованих треків «цифрового лідерства». Враховуючи досвід Південної Кореї та спеціалізацію 015.39 «Цифрові технології», необхідно інтегрувати в програми підготовки модулі з керування віртуальними освітніми спільнотами та створення авторського цифрового контенту. Це дозволить майбутнім викладачам стати «агентами змін» у цифровому просторі університету.

5. Використання методу «Action Research» (дослідження в дії). Запровадження практики проведення магістрантами міні-досліджень безпосередньо в аудиторії для вирішення конкретних управлінських або

педагогічних проблем . Це формує лідера-дослідника, який базує свої рішення на аналізі реальних даних та потреб здобувачів освіти.

Таким чином, комплексне використання зарубіжних моделей у поєднанні з національними традиціями вищої школи дозволить трансформувати підготовку магістрів із пасивного засвоєння теорії у активний процес формування лідерської ідентичності. Зарубіжний досвід переконує, що лідерство не є вродженим даром, а є динамічною компетенцією, яку можна і треба системно розвивати через спеціально організоване навчання, рефлексію та тривалу практику.

1.5. Психолого-педагогічні передумови розвитку лідерства на етапі магістерської підготовки

Ефективність процесу формування лідерських якостей майбутніх викладачів значною мірою детермінується врахуванням вікових та психологічних особливостей суб'єктів навчання, а також специфікою освітнього середовища закладу вищої освіти. Етап магістерської підготовки є якісно новим щаблем в освітній ієрархії, який характеризується не просто поглибленням фахових знань, а й фундаментальною перебудовою професійної самосвідомості [33]. Науковці визначають цей період як сенситивний (найбільш сприятливий) для інтеграції професійних та особистісних якостей, що є фундаментом лідерського потенціалу [11; 44].

Психологічний аналіз особистості магістранта дозволяє стверджувати, що цей віковий період (рання дорослість) характеризується завершенням формування базової «Я-концепції» та переходом до етапу активної професійної реалізації. Як зазначає І. Д. Бех, особистість у цьому віці прагне духовного розвитку та самовизначення у просторі діяльності [7]. На відміну від студентів молодших курсів, для яких провідною діяльністю залишається

навчально-пізнавальна, магістранти орієнтовані на навчально-професійну діяльність. Згідно з дослідженнями В. А. Семиченка, саме на цьому етапі відбувається зміна внутрішньої позиції особистості: від пасивного споживача знань до активного творця власної освітньої траєкторії [40]. Ця суб'єктна позиція є необхідною передумовою лідерства, адже лідер не може бути просто виконавцем чужої волі.

Важливим аспектом психологічної готовності магістранта до лідерства є перехід від навчальної до квазіпрофесійної діяльності, що стимулює розвиток суб'єктності як здатності свідомо керувати власним розвитком. Як зазначає С. Вітвицька, магістерська підготовка має бути орієнтована на формування здатності студента до самоорганізації та саморегуляції, що є внутрішніми психологічними передумовами лідерського впливу [11]. Це передбачає не лише опанування фахових знань, а й глибоку трансформацію професійної свідомості, коли магістрант починає ідентифікувати себе не просто як здобувача освіти, а як майбутнього колегу та наставника, здатного брати на себе відповідальність за результати групової взаємодії. Формування такої ідентичності є тривалим процесом, який потребує від освітнього середовища ЗВО створення умов для вияву автономії та ініціативності кожного магістранта.

Також важливим чинником, що сприяє розвитку лідерських якостей у магістрантів, є специфіка їхньої мотиваційної сфери. У працях О. Г. Романовського підкреслюється, що формування еліти та лідерів має базуватися на педагогіці успіху [35; 37]. Магістранти прагнуть оволодіти тими компетентностями, які забезпечать їм конкурентні переваги. Лідерські якості (уміння керувати командою, впливати на аудиторію) сприймаються ними не як абстракція, а як інструмент кар'єрного зростання. Компетентнісний підхід, проаналізований І. І. Драч, підтверджує, що сучасна підготовка викладача вимагає виходу за межі вузькопредметних знань у площину м'яких навичок (soft skills) та лідерства [16].

Окремої уваги заслуговує емоційна складова лідерства. Спираючись на дослідження Д. Гоулмана та О. І. Бондарчук, можна стверджувати, що успішне педагогічне лідерство неможливе без розвиненого емоційного інтелекту [9; 13]. Магістерський вік є сприятливим для розвитку емпатії, саморегуляції та соціальної чутливості. Здатність розуміти емоції інших (студентів, колег) та керувати ними є критично важливою для майбутнього викладача, який прагне бути лідером, а не просто транслятором інформації [14].

З позицій андрагогіки та педагогіки вищої школи (А. І. Кузьмінський, В. Л. Ортинський), освітній процес у магістратурі має будуватися на принципах партнерства [24; 30]. Магістранти критично сприймають авторитарний стиль управління. А. У. Хараш обґрунтовує необхідність інтерсуб'єктивного підходу, де спілкування будується як діалог рівноправних особистостей [46]. Тому розвиток лідерства можливий лише в умовах, де викладач виступає фасилітатором, демонструючи власним прикладом модель лідерської поведінки.

Водночас, дослідники (Л. П. Вороновська, Т. Ю. Скиба) вказують на психологічні бар'єри, що можуть ускладнювати цей процес [12; 41]:

1. Страх відповідальності. Перехід до ролі викладача часто супроводжується тривожністю щодо власної компетентності.
2. Стереотипність. Уявлення про керівництво виключно як про адміністративний тиск, а не надихаючий вплив.
3. Когнітивний дисонанс. Розрив між теорією менеджменту та відсутністю реального досвіду [18].

У контексті подолання зазначених бар'єрів, зокрема «синдрому самозванця» та страху перед публічністю, особливого значення набуває розвиток рефлексивної культури магістранта. О. Бондарчук наголошує, що психологічна стійкість лідера в освіті безпосередньо залежить від здатності

до адекватної самооцінки та вміння конструктивно аналізувати власні емоційні стани у складних ситуаціях. Впровадження спеціальних технік рефлексії дозволяє студентам трансформувати тривожність у свідому мотивацію до професійного успіху, що, згідно з концепцією О.

Романовського, є ключовим чинником становлення лідерської позиції викладача [37]. Таким чином, психолого-педагогічні передумови лідерства на етапі магістратури охоплюють як внутрішню готовність до змін, так і здатність особистості до постійного самовдосконалення через діалог із собою та оточенням.

Для подолання цих бар'єрів необхідне створення спеціальних педагогічних умов, про що зазначають у своїх працях Л. М. Карамушка та В. В. Ягоднікова [20; 50]. Йдеться про використання тренінгових технологій, кейс-методів та моделювання ситуацій успіху, що дозволяють магістрантам «прожити» роль лідера в безпечному середовищі.

Отже, аналіз наукових джерел [29; 48; 49] дозволяє констатувати, що етап магістерської підготовки має потужний потенціал для формування лідерських якостей. Це зумовлено поєднанням соціальної зрілості здобувачів, їхньої професійної мотивації та здатністю до рефлексії. Успішна реалізація цього потенціалу вимагає переорієнтації освітнього процесу з інформаційного на діяльнісний та особистісно-орієнтований.

Висновки до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної магістерської роботи здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку лідерських якостей у майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО), що дозволило сформулювати такі висновки:

1. Концептуалізація феномену педагогічного лідерства. З'ясовано, що в умовах трансформації сучасної освітньої парадигми сутність лідерства викладача виходить далеко за межі формального адміністрування. Воно визначається як інтегративна особистісно-професійна характеристика, що базується на здатності здійснювати ненасильницький, конструктивний вплив на студентську аудиторію та колег. Особливої актуальності набуває концепція «цифрового лідерства» (Digital Leadership), де викладач виступає не лише носієм інформації, а архітектором віртуального освітнього середовища, здатним утримувати увагу та залученість студентів в умовах дистанційного навчання. Педагогічне лідерство сьогодні — це здатність бути фасилітатором освітніх змін, що базується на високому рівні авторитету та емоційної компетентності.

2. Обґрунтування структури та змісту лідерських якостей. Доведено, що лідерський потенціал майбутнього викладача є складним системним утворенням, що включає чотири взаємопов'язані компоненти:

- Мотиваційно-ціннісний: фундамент, що включає соціальну відповідальність, гуманістичну спрямованість та потребу в досягненнях.
- Когнітивний: стратегічне та критичне мислення, креативність та високий рівень професійної ерудиції.
- Емоційно-вольовий: емоційний інтелект (EQ), стресостійкість, впевненість у собі та здатність до саморегуляції.
- Діяльнісно-комунікативному: ораторська майстерність, організаторські здібності та асертивність. Встановлено, що недорозвиненість будь-якого з цих компонентів призводить до деформації індивідуального стилю керівництва (авторитаризму або популізму).

3. Аналіз реального стану проблеми у практиці вищої школи. Виявлено суттєву суперечність між об'єктивним соціальним запитом на викладачів-лідерів та фактичним станом їх підготовки. Констатовано, що в більшості освітньо-професійних програм магістрів акцент робиться на фахових знаннях (hard skills), тоді як розвиток лідерських навичок (soft skills) відбувається стихійно. Домінування репродуктивних методів навчання та відсутність цілеспрямованого моніторингу сформованості управлінських компетенцій гальмують процес професійного становлення майбутніх викладачів. Виклики цифровізації актуалізують потребу в оволодінні навичками фасилітації у віртуальному просторі, що наразі не повною мірою реалізовано у масовій практиці.

4. Вивчення зарубіжного досвіду та можливостей його імплементації. Аналіз прогресивних міжнародних практик (США, Велика Британія, Фінляндія) свідчить про перехід до моделей «лідерства-служіння» (Servant Leadership) та «розподіленого лідерства». Важливим доповненням став аналіз досвіду країн Азії (Японії, Китаю, Південної Кореї та Сінгапуру), який продемонстрував ефективність синтезу традиційної педагогічної етики та високотехнологічних підходів до управління. Виокремлено потенціал таких методик, як «Lesson Study» (Японія), ієрархічне менторство (Китай), концепція «цифрового лідерства» в умовах Smart-освіти (Південна Корея) та спеціалізовані лідерські траєкторії для магістрантів (Сінгапур). Для української системи вищої освіти перспективним є впровадження інституціалізованого менторства, створення університетських центрів лідерства, широке застосування методу рефлексивної практики (Action Research) та адаптація азійського досвіду управління цифровими освітніми спільнотами. Зарубіжний досвід переконує, що лідерство є компетенцією, яку необхідно системно розвивати через спеціально організоване навчання, рефлексію та створення умов для реальної академічної автономії магістрантів.

5. Визначення психолого-педагогічних передумов на етапі магістратури. Доведено, що етап магістерської підготовки є сенситивним періодом для інтеграції професійних та особистісних якостей. Це зумовлено зміною внутрішньої позиції особистості: від пасивного споживача знань до активного суб'єкта власної освітньої траєкторії. Водночас виявлено необхідність подолання «антилідерських бар'єрів», таких як «синдром самозванця», страх відповідальності та конформізм. Ефективність формування лідерства значно зростає за умови побудови навчання на засадах андрагогіки — рівноправного партнерства та суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Узагальнення викладених теоретичних положень підтверджує необхідність розробки та впровадження спеціальної структурно-функціональної моделі та педагогічних умов, спрямованих на цілеспрямований розвиток лідерського потенціалу майбутніх викладачів, що і стало завданням наступного етапу дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

2.1. Обґрунтування моделі та педагогічних умов формування лідерських якостей у магістрантів

Теоретичний аналіз проблеми, здійснений у першому розділі, дозволив виявити структуру лідерських якостей викладача та констатувати необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу для їх формування. Для реалізації завдань нашого дослідження було обрано метод моделювання, який дозволяє відтворити характеристики об'єкта дослідження на спеціально створеному аналозі – моделі.

Розроблена мною структурно-функціональна модель розвитку лідерських якостей майбутніх викладачів ЗВО базується на системному, компетентнісному та діяльнісному підходах. Вона відображає логіку педагогічного процесу і складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового, змістового, організаційно-процесуального та результативного.

Розглянемо функціональне наповнення кожного блоку розробленої моделі. Цільовий блок виступає системоутворювальним фактором і визначає стратегічний вектор дослідження — формування високого рівня лідерських якостей у майбутніх викладачів. Даний блок конкретизується через низку завдань: формування стійкої позитивної мотивації до лідерської діяльності, озброєння магістрантів фундаментальними знаннями з психології управління та педагогічного менеджменту, а також розвиток практичних комунікативних та організаторських умінь.

Змістовий блок моделі акумулює в собі навчальний матеріал, необхідний для досягнення поставленої мети. Центральне місце тут посідає розроблений

спецкурс «Педагогічне лідерство: від теорії до дії», зміст якого структуровано за модулями, що відповідають ключовим компонентам лідерської компетентності: мотиваційному, когнітивному, емоційному та діяльнісному.

Організаційно-процесуальний блок розкриває технологічну сторону процесу та передбачає радикальний перехід від традиційних репродуктивних методів до активних та інтерактивних форм навчання. Його особливістю є створення специфічного навчального середовища, де студент перестає бути об'єктом і стає повноцінним суб'єктом діяльності, що моделює реальні умови професійної взаємодії у вищій школі.

Результативний блок виконує контрольню-діагностичну функцію. Він містить розроблений критеріальний апарат (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий та діяльнісно-комунікативний критерії), показники та рівні сформованості лідерських якостей (низький, середній, високий), що дозволяє здійснювати об'єктивну оцінку ефективності впровадженої моделі.

Розробка представленої моделі здійснювалася не спонтанно, а з урахуванням фундаментальних принципів організації освітнього процесу у вищій школі, висвітлених у працях В. Кременя та В. Андрущенка [33]. Серед ключових принципів, що лягли в основу експериментальної роботи, виокремимо такі:

По-перше, принцип суб'єктності. Традиційна авторитарна педагогіка розглядала студента як об'єкт впливу. Натомість, формування лідера можливе лише за умови, що магістрант сам стає активним творцем свого професійного зростання. У цій моделі це реалізується через надання студентам можливості обирати теми проєктів, модерувати заняття та оцінювати власні успіхи.

По-друге, принцип контекстності. Навчання лідерству не повинно бути відірваним від реальності. Як зазначає В. Ортинський, професійна підготовка

має моделювати предметний і соціальний зміст майбутньої діяльності [30]. Тому всі тренінгові вправи та кейси, закладені в модель, побудовані на реальних ситуаціях з життя університету (вирішення конфлікту на кафедрі, організація наукової конференції, комунікація зі складними студентами).

По-третє, принцип рефлексивності. Лідерство неможливе без глибокого самоаналізу. Модель передбачає постійний моніторинг студентом власних змін: «Яким я був?», «Яким я став?», «Над чим мені ще треба працювати?». Згідно з дослідженнями О. Бондарчук, саме рефлексія є пусковим механізмом саморозвитку особистості [9].

По-четверте, принцип фасилітації. Роль викладача, який впроваджує цю модель, змінюється з менторської на фасилітативну. Він не повчає, а полегшує процес комунікації, створює атмосферу психологічної безпеки та довіри, яка є необхідною умовою для розкриття лідерського потенціалу.

1. Цільовий блок визначає стратегічну мету – формування високого рівня лідерських якостей у майбутніх викладачів. Ця мета конкретизується через завдання: формування позитивної мотивації до лідерства, озброєння знаннями з психології управління та педагогічного менеджменту, розвиток комунікативних та організаторських умінь.
2. Змістовий блок окреслює зміст навчання, необхідний для досягнення мети. Я пропоную доповнити традиційну підготовку магістрів спеціальним спецкурсом (тренінговою програмою) «Педагогічне лідерство: від теорії до дії» [50] (повна програма спецкурсу наведена у Додатку Б). Зміст програми структуровано за модулями, що відповідають компонентам лідерської компетентності (мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісний).
3. Організаційно-процесуальний блок розкриває форми, методи та засоби навчання. Акцент робиться на переході від пасивних методів (лекції) до активних та інтерактивних. Ключовим елементом цього блоку є створення

специфічного навчального середовища, де студент виступає суб'єктом діяльності.

4. Результативний блок містить критерії, показники та рівні сформованості лідерських якостей (низький, середній, високий), а також передбачає діагностику отриманих результатів.

Ефективність функціонування запропонованої моделі залежить від створення та дотримання комплексу педагогічних умов [12; 31]. Під педагогічними умовами розуміється сукупність обставин освітнього процесу, які забезпечують досягнення поставленої мети.

Реалізація першої педагогічної умови (актуалізація мотиваційної сфери) базується на твердженні, що розвиток лідерства неможливий без глибокого внутрішнього бажання особистості до самозмін. У межах нашої моделі це досягається через систематичне використання методів стимулювання, створення «ситуацій успіху» та залучення магістрантів до побудови індивідуальної траєкторії професійного зростання («Я-концепція» майбутнього викладача).

Друга умова передбачає широке впровадження інтерактивних технологій, оскільки лідерство — це практична навичка, яку неможливо опанувати лише теоретично. Соціально-психологічний тренінг виступає базовим інструментом, що дозволяє магістранту в безпечному середовищі протестувати різні лідерські ролі, отримати миттєвий зворотний зв'язок від групи та зняти психологічні бар'єри перед публічними виступами.

Третя умова — залучення до квазіпрофесійної діяльності — забезпечує перенесення набутих навичок у площину реальної практики. Через делегування повноважень (модерація дискусій, проведення фрагментів занять) студент набуває реального управлінського досвіду. Важливим елементом тут є рефлексія, що реалізується через ведення «Щоденника

лідерського зростання» та проведення SWOT-аналізу власної особистості, що дозволяє трансформувати ситуативний досвід у стійкі професійні якості.

На основі аналізу освітньої практики було виділено три ключові педагогічні умови:

Перша педагогічна умова: Актуалізація мотиваційної сфери магістрантів до саморозвитку лідерського потенціалу. Розвиток лідерства неможливий зовні, якщо у людини немає внутрішнього бажання бути лідером. Тому першим кроком є формування усвідомленої потреби у зміні власної поведінки. Реалізація цієї умови передбачає:

- Використання методів стимулювання (дискусії, зустрічі з успішними викладачами-лідерами, аналіз біографій видатних педагогів).
- Створення «ситуацій успіху», де студент може відчувати задоволення від прояву ініціативи.
- Допомога студентам у побудові індивідуальної траєкторії професійного розвитку ("Я-концепція" майбутнього викладача) [22].

Друга педагогічна умова: Впровадження інтерактивних технологій навчання та тренінгових форм роботи. Лідерство – це практична навичка, яку неможливо опанувати лише за підручниками. Майбутній викладач повинен "програти" лідерські ролі в безпечному навчальному середовищі, перш ніж вийде до реальної студентської аудиторії. Для реалізації цієї умови базовим інструментом обрано соціально-психологічний тренінг [34]. Тренінгова форма роботи дозволяє:

- Зняти психологічні бар'єри та страх публічних виступів.
- Відпрацювати навички командної взаємодії в режимі "тут і зараз".
- Отримати миттєвий зворотний зв'язок від групи та тренера про свій стиль поведінки. Окрім тренінгів, ця умова передбачає використання кейс-методу (аналіз конкретних педагогічних ситуацій), ділових ігор (наприклад,

"Засідання кафедри", "Вирішення конфлікту в гуртожитку") та методу проектів.

Третя педагогічна умова: Залучення магістрантів до квазіпрофесійної та рефлексивної діяльності. Квазіпрофесійна діяльність – це навчальна діяльність, яка моделює умови реального виробництва (в нашому випадку – освітнього процесу ЗВО). Студент повинен не просто "вчити урок", а виконувати функції викладача. Реалізація цієї умови здійснюється через:

- Делегування повноважень: надання магістрантам можливості проводити фрагменти занять, модерувати дискусії, організовувати виховні заходи.
 - Розвиток рефлексії: постійний самоаналіз власної діяльності. Для цього використовуються такі інструменти, як "Щоденник лідерського зростання", SWOT-аналіз особистості, методики взаємооцінювання ("360 градусів").
- Рефлексія дозволяє трансформувати отриманий досвід у стійкі переконання та навички.

Обґрунтовані педагогічні умови є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими. Перша умова забезпечує «запуск» механізму саморозвитку (хочу бути лідером), друга надає інструментарій (можу бути лідером), а третя закріплює навички в діяльності та аналізі (дію як лідер).

Впровадження розробленої моделі та педагогічних умов у реальний навчальний процес потребує відповідного методичного забезпечення. Було розроблено програму спецкурсу, яка інтегрує в собі зазначені умови і стала основою формувального етапу експерименту, хід якого буде описано в наступному підрозділі.

2.2. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

Для перевірки ефективності теоретично обґрунтованої моделі та педагогічних умов було організовано дослідно-експериментальну роботу. Експеримент проводився на базі одного з провідних закладів вищої освіти України на факультеті педагогіки та психології.

У дослідженні взяли участь магістранти спеціальності «Освітні, педагогічні науки». Загальна кількість респондентів склала 64 особи. Для забезпечення чистоти експерименту методом випадкової вибірки було сформовано дві групи:

1. Експериментальна група (ЕГ) – 32 магістранти. У цій групі навчання здійснювалося за методикою із впровадженням спецкурсу та тренінгових технологій.
2. Контрольна група (КГ) – 32 магістранти. Студенти цієї групи навчалися за традиційною програмою підготовки.

Вхідний рівень підготовки студентів обох груп був приблизно однаковим, що забезпечувало репрезентативність вибірки та валідність подальших порівнянь.

Експериментальна робота здійснювалася у три взаємопов'язані етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

I. Констатувальний етап (діагностичний). Метою цього етапу було виявлення початкового рівня сформованості лідерських якостей у магістрантів обох груп до початку впровадження експериментальних впливів. Для об'єктивного оцінювання було розроблено критеріально-діагностичний апарат. Відповідно до визначеної у п. 1.2 структури лідерських якостей, було виокремлено чотири критерії, для кожного з яких було підібрано валідні психодіагностичні методики:

1. Мотиваційно-ціннісний критерій (спрямованість на лідерство, мотивація досягнення успіху).

- Інструментарій: Методика «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса; Анкетування «Чи готовий ти бути лідером?» (зразок анкети див. у Додатку А). Важливим елементом констатувального етапу стало анкетування (Додаток А), розроблене для виявлення суб'єктивної готовності магістрантів до лідерської діяльності. Анкета містить 25 тверджень, що охоплюють ключові аспекти лідерського потенціалу: від ініціативності та ораторської майстерності до здатності делегувати завдання та відчувати емоційний стан співрозмовника. Використання п'ятибальної шкали оцінювання дозволило не лише визначити загальний рівень лідерських амбіцій студентів, а й виявити конкретні «слабкі місця», такі як страх перед великою аудиторією (пункт 6) або труднощі у плануванні часу (пункт 9), що згодом було враховано при проведенні тренінгових занять.

2. Когнітивний критерій (обізнаність з теорією лідерства, педагогічна компетентність).

- Інструментарій: Тестування знань з основ педагогічного менеджменту та психології управління (авторський тест); Розв'язання педагогічних кейсів (аналіз ситуацій).

3. Емоційно-вольовий критерій (емпатія, саморегуляція, стресостійкість).

- Інструментарій: Методика оцінки емоційного інтелекту (EQ) Н. Холла; Тест на визначення рівня стресостійкості (за Щербатих).

4. Діяльнісно-комунікативний критерій (організаторські та комунікативні здібності).

- Інструментарій: Методика «КОЗ-2» (Комунікативні та організаторські здібності) В. Синявського та Б. Федоришина.

Оцінювання здійснювалося за рівневою шкалою. Було виділено три рівні сформованості лідерських якостей:

- Високий рівень: Студент має стійку мотивацію до лідерства, глибокі знання, високий рівень емпатії та комунікабельності, ініціативний, бере на себе відповідальність.
- Середній рівень: Студент ситуативно проявляє лідерські якості, володіє базовими знаннями, але не завжди впевнений у собі, потребує зовнішньої підтримки для прийняття рішень.
- Низький рівень: Студент пасивний, уникає відповідальності, має низький рівень комунікативних здібностей та мотивації до управління, віддає перевагу ролі виконавця.

II. Формувальний етап (навчально-перетворювальний). Це основний етап експерименту, метою якого була апробація обґрунтованих педагогічних умов. Робота проводилася виключно зі студентами Експериментальної групи (ЕГ). Зміст роботи включав:

- Впровадження спецкурсу «Педагогічне лідерство». Реалізація формувального етапу базувалась на впровадженні спецкурсу «Педагогічне лідерство: від теорії до дії», загальний обсяг якого склав 90 годин. Програма курсу (Додаток Б) була спроектована таким чином, щоб забезпечити баланс між теоретичною підготовкою (16 лекційних годин) та практичним відпрацюванням навичок (16 семінарських годин). Перший модуль програми («Теоретико-методологічні основи») був спрямований на формування концептуального розуміння природи лідерства, тоді як другий модуль («Технології розвитку») фокусувався на конкретних інструментах управлінської діяльності викладача: тайм-менеджменті, тимбілдингу та створенні персонального бренду лідера.

- Проведення серії соціально-психологічних тренінгів: «Ефективна комунікація», «Тайм-менеджмент викладача», «Харизма та ораторське мистецтво» (приклади тренінгових вправ представлено у Додатку В).
Методика проведення тренінгів передбачала використання активних методів навчання, детально представлених у Додатку В. Наприклад, вправа «Сліпий геометр» дозволила в ігровій формі виявити реальних організаторів у групі та проаналізувати процес прийняття рішень у ситуації обмеженої інформації .
«Джефферсонівська дискусія» стала ефективним інструментом розвитку навичок аргументації та вміння відстоювати свою позицію перед опонентами . Застосування кейс-методу («Корабельна аварія») сприяло розвитку вміння домовлятися та розставляти пріоритети, що є критично важливим для командної роботи в академічному середовищі. Така насиченість практичними завданнями забезпечила високу динаміку змін в експериментальній групі.
- Залучення студентів до моделювання фрагментів занять з використанням рольових ігор.
- Виконання індивідуальних творчих завдань (складання програми саморозвитку).

Реалізація спецкурсу супроводжувалася низкою показових педагогічних ситуацій, які яскраво ілюструють динаміку змін у студентській групі.

Наведемо опис перебігу ключових тренінгових занять.

На перших заняттях (етап «Розморожування») спостерігався високий рівень скутості учасників. Під час вправи «Самопрезентація» близько 60% магістрантів Експериментальної групи відчували труднощі: говорили тихо, уникали зорового контакту, використовували закриті пози. Типовими були фрази: «Я звичайна людина», «Я не люблю командувати». Це підтвердило наявність психологічних бар'єрів та стереотипне сприйняття лідерства як агресивного домінування. Для подолання цього стану було застосовано

техніки «криголами» (ice-breakers) та вправи на тілесно-орієнтовану терапію, що дозволило знизити рівень тривожності.

На екваторі експерименту (етап «Зміни») відбувся переломний момент під час ділової гри «Засідання кафедри». Студентам було запропоновано розподілити ролі (завідувач, опозиціонер, секретар, новатор) і вирішити конфліктну ситуацію з розподілом навантаження. Було зафіксовано, що студенти почали експериментувати з поведінкою. Ті, хто раніше був пасивним, спробували взяти на себе функції модератора. Виникла жвава дискусія. Важливим інсайтом для групи стало усвідомлення того, що лідерство – це функція, яка може переходити від одного до іншого. Студентка М. зазначила: «Я зрозуміла, що можу керувати процесом не голосом, а ставлячи правильні запитання».

Завершальний етап (етап «Рефлексія») характеризувався високим рівнем згуртованості групи. Під час підсумкової вправи «Валіза в дорогу», де учасники давали зворотний зв'язок один одному, і було відзначено суттєве зростання емпатії. Майбутні викладачі навчилися давати конструктивну критику («сендвіч-фідбек»), що є ключовою навичкою педагога-лідера. Особливо цінним стало те, що учасники Експериментальної групи перенесли ці навички за межі тренінгової кімнати: вони ініціювали створення студентського наукового гуртка та організували благодійний захід на факультеті, що стало реальним доказом ефективності проведеної роботи. Студенти Контрольної групи (КГ) у цей час продовжували навчання за традиційним навчальним планом без додаткових втручань.

III. Контрольний етап (підсумковий). Метою цього етапу була повторна діагностика рівнів сформованості лідерських якостей у студентів ЕГ та КГ за тими ж методиками, що й на констатувальному етапі. Порівняльний аналіз даних дозволив виявити динаміку змін та підтвердити або спростувати гіпотезу про ефективність запропонованої методики. Математична обробка

результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики (визначення середніх значень, відсоткових співвідношень, критерію Стьюдента для перевірки достовірності розбіжностей).

Таким чином, розроблена програма експерименту та підібраний комплекс діагностичних методик дозволили здійснити об'єктивну оцінку ефективності запропонованих шляхів розвитку лідерських якостей майбутніх викладачів ЗВО. Детальний аналіз отриманих цифрових даних буде представлено у наступному підрозділі.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідно-експериментальної роботи

Після завершення формувального етапу експерименту було проведено контрольний зріз (діагностику) для виявлення динаміки змін у рівнях сформованості лідерських якостей магістрантів Експериментальної (ЕГ) та Контрольної (КГ) груп. Діагностика проводилася за тим самим комплексом методик, що і на початку дослідження.

Порівняльний аналіз результатів констатувального (початок) та контрольного (кінець) етапів дозволив простежити суттєві відмінності в динаміці розвитку лідерського потенціалу студентів двох груп.

На початку експерименту групи були однорідними. Більшість студентів в обох групах (близько 45-50%) демонстрували середній рівень лідерських якостей, а значна частина (близько 35-40%) – низький. Високий рівень спостерігався лише у незначній кількості магістрантів (10-15%). Це свідчило про те, що традиційна система навчання не забезпечувала достатнього розвитку лідерської компетентності.

Після впровадження спецкурсу та тренінгової програми в Експериментальній групі відбулися значні якісні та кількісні зміни.

Динаміка рівнів сформованості лідерських якостей магістрантів (у %)

Рівні	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	До	Після	До	Після
Високий	12,5%	40,6%	12,5%	15,6%
Середній	50,0%	50,0%	46,9%	53,1%
Низький	37,5%	9,4%	40,6%	31,3%

Аналіз наведених даних свідчить про позитивну динаміку в обох групах, проте темпи приросту суттєво відрізняються:

1. В Експериментальній групі:

- Кількість студентів з високим рівнем зросла на 28,1% (з 12,5% до 40,6%). Це студенти, які після тренінгів почали активно проявляти ініціативу, брати участь в управлінні груповими проектами та демонструвати високу мотивацію.
- Кількість студентів з низьким рівнем суттєво зменшилася – на 28,1% (з 37,5% до 9,4%). Це означає, що пасивні студенти, залучені до інтерактивних форм роботи, змогли подолати бар'єри невпевненості та перейшли на середній рівень.

Розглянемо динаміку в Експериментальній групі (ЕГ). Найбільш значущим результатом є різке зростання частки респондентів із високим рівнем — з 12,5% до 40,6%. Приріст склав 28,1%. Це свідчить про те, що третина групи змогла якісно змінити свою професійну позицію, перетворившись із виконавців на потенційних лідерів.

Цікавою є динаміка середнього рівня. У таблиці ми бачимо, що показник залишився незмінним — 50,0% до і 50,0% після експерименту. Однак за цією статистичною стабільністю прихована активна внутрішня міграція. Студенти, які на початку мали середній рівень, завдяки навчанню перейшли на високий рівень. А їхнє місце в групі "середніх" зайняли ті студенти, які раніше знаходилися на низькому рівні.

Це підтверджується показниками низького рівня, які рекордно знизилися — з 37,5% до 9,4% (зменшення у 4 рази). Фактично, в групі залишилося лише кілька осіб, які не сприйняли експериментальний вплив, що є природним для будь-якого педагогічного процесу. Більшість же пасивних студентів змогли подолати психологічні бар'єри і піднятися на сходинку вище.

Порівняння з Контрольною групою (КГ) доводить, що такі зміни не є випадковими. У КГ приріст осіб з високим рівнем склав лише 3,1% (з 12,5% до 15,6%), що в 9 разів менше, ніж в експериментальній групі. Зменшення кількості студентів з низьким рівнем у КГ (з 40,6% до 31,3%) відбулося, ймовірно, за рахунок природного процесу навчання та дорослішання, але темпи цього процесу є недостатніми для формування повноцінної лідерської компетентності.

Порівняльна характеристика якісних змін у рівнях сформованості лідерських
якостей магістрантів ЕГ

Сфера (компонент)	До експерименту (констатувальний етап)	Після експерименту (контрольний етап)
Когнітивна	Фрагментарні, побутові знання про лідерство.	Глибоке розуміння теорії управління, здатність обґрунтовувати вибір стратегії.
Діяльнісно- комунікативна	Психологічні бар'єри у публічних виступах, пасивність.	Впевненість перед аудиторією, ініціювання дискусій, виконання організаційних функцій.
Емоційно-вольова	Труднощі з емпатією та самоконтролем у стресових ситуаціях.	Здатність до саморегуляції, конструктивна реакція на критику («сендвіч-фідбек»).

2.У

Контрольний групі:

- Приріст осіб з високим рівнем склав лише 3,1%.
- Кількість осіб з низьким рівнем зменшилася на 9,3%, що пояснюється природним процесом дорослішання та здобуттям досвіду під час навчання, але ці зміни є менш вираженими, ніж в ЕГ.

Якісний аналіз змін за окремими критеріями показав такі результати:

- За мотиваційно-ціннісним критерієм студенти ЕГ почали сприймати лідерство не як "тягар", а як ресурс для професійного зростання.
- За діяльнісно-комунікативним критерієм найбільший прогрес спостерігався у навичках публічного виступу та ведення дискусії. Учасники експерименту відзначали, що після тренінгів їм стало легше утримувати увагу аудиторії та аргументувати свою думку.
- За емоційно-вольовим критерієм підвищився рівень самоконтролю. Студенти навчилися використовувати техніки саморегуляції у стресових ситуаціях (іспити, конфлікти), з якими вони ознайомилися під час спецкурсу.

Якісні зміни зафіксовано у кожному структурному компоненті лідерства. У когнітивній сфері знання студентів перейшли з фрагментарного, побутового рівня до глибокого розуміння теорії управління, що проявилось у здатності чітко обґрунтовувати стратегію поведінки при розв'язанні складних педагогічних кейсів. Найбільш помітний прогрес спостерігався у діяльнісно-комунікативному компоненті: якщо на початку експерименту значна частина магістрантів мала бар'єри у публічних виступах, то після спецкурсу вони почали самостійно ініціювати дискусії та брати на себе роль модераторів. В емоційно-вольовій сфері, яка є найбільш інерційною, вдалося досягти зростання рівня самоконтролю та емпатії. Студенти навчилися використовувати техніки саморегуляції у конфліктних ситуаціях та конструктивно реагувати на критику через «сендвіч-фідбек», що є критично важливим для збереження авторитету викладача-лідера.

Позитивна динаміка загального рівня сформованості лідерських якостей в Експериментальній групі (зростання показника високого рівня до 40,6%) стала результатом системних змін у кожному зі структурних компонентів лідерської компетентності. Якісний аналіз відповідей респондентів та

результатів виконання тренінгових вправ дозволяє деталізувати характер цих змін.

Суттєва трансформація відбулася у когнітивній сфері. Якщо на констатувальному етапі знання студентів про природу лідерства мали фрагментарний, побутовий характер, то після завершення спецкурсу магістранти демонстрували глибоке розуміння теорії управління. Це проявилось у здатності чітко розрізняти стилі керівництва та обґрунтовувати вибір стратегії поведінки при розв'язанні педагогічних кейсів. Саме теоретична підкованість стала фундаментом для переходу частини студентів із низького рівня на середній.

Найбільш показові зміни зафіксовано у діяльнісно-комунікативному компоненті. Вхідна діагностика (методика «КОЗ-2») показувала, що значна частина студентів мала бар'єри у публічних виступах. Після серії тренінгів спостерігалось розкріпачення учасників ЕГ: вони почали впевненіше триматися перед аудиторією, ініціювати дискусії та брати на себе організаційні функції. Це підтверджує, що значне зменшення кількості осіб з низьким рівнем (з 37,5% до 9,4%) відбулося саме за рахунок набуття практичних комунікативних навичок.

Складнішою виявилася динаміка в емоційно-вольовій сфері, оскільки ці якості є більш інерційними. Проте, аналіз результатів тестування за методикою Н. Холла у поєднанні зі спостереженням під час стресових ситуацій (рольові ігри, дебати) засвідчив зростання рівня самоконтролю. Студенти, які досягли високого рівня (40,6%), відзначалися здатністю конструктивно реагувати на критику та керувати емоційним станом групи, що є критично важливим показником для педагога-лідера [20].

Статистична достовірність отриманих результатів була перевірена за допомогою t-критерію Стюдента. Розрахунки підтвердили, що виявлені позитивні зміни в ЕГ є статистично значущими та не носять випадкового характеру. Це дає підстави стверджувати, що впроваджена структурно-

функціональна модель та визначені педагогічні умови (актуалізація мотивації, тренінгові технології та квазіпрофесійна діяльність) є дієвим інструментом розвитку лідерського потенціалу майбутніх викладачів ЗВО. Магістранти, які пройшли спеціальну підготовку, продемонстрували якісно інший рівень готовності до управління освітнім процесом на засадах партнерства.

Отже, експериментальна робота підтвердила, що впровадження розробленої моделі та педагогічних умов забезпечує ефективний розвиток лідерських якостей у майбутніх викладачів ЗВО. Студенти, які пройшли спеціальну підготовку, демонструють вищу готовність до педагогічного лідерства, ніж ті, хто навчався за традиційною програмою.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної магістерської роботи представлено результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності запропонованих шляхів розвитку лідерських якостей у майбутніх викладачів закладу вищої освіти, що дозволило сформулювати такі висновки:

1. Обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель. Дана модель базується на системному та компетентнісному підходах і охоплює чотири взаємопов'язані блоки: цільовий (визначення стратегічної мети та завдань), змістовий (наповнення спецкурсу «Педагогічне лідерство»), організаційно-процесуальний (вибір інтерактивних форм та методів навчання) та результативний (критерії та рівні сформованості лідерства). Модель забезпечує цілісність процесу підготовки магістрантів та орієнтує їх на перехід від пасивної ролі здобувача до суб'єктної позиції лідера-наставника.
2. Визначено та реалізовано комплекс педагогічних умов. Ефективність моделі забезпечувалася впровадженням трьох ключових обставин:

- Актуалізація мотивації до саморозвитку через створення «ситуацій успіху» та побудову індивідуальної траєкторії професійного зростання.
- Впровадження інтерактивних технологій, зокрема соціально-психологічних тренінгів, які дозволили зняти психологічні бар'єри та відпрацювати навички командної взаємодії в безпечному середовищі.
- Залучення магістрантів до квазіпрофесійної та рефлексивної діяльності, що моделювала реальні умови роботи викладача (модерація дискусій, проведення занять) та сприяла трансформації отриманого досвіду у стійкі якості через ведення «Щоденника лідерського зростання».

3. Розроблено критеріально-діагностичний апарат. Оцінювання здійснювалося за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, емоційно-вольовим та діяльнісно-комунікативним. Для діагностики було підібрано комплекс валідних методик, зокрема тести Т. Елерса на мотивацію до успіху, методику Н. Холла для оцінки емоційного інтелекту та авторське анкетування (Додаток А) для виявлення суб'єктивної готовності до лідерства. Це дозволило об'єктивно виділити три рівні сформованості лідерських якостей: високий, середній та низький.

4. Експериментально підтверджено ефективність запропонованої методики. Результати контрольного етапу засвідчили суттєву позитивну динаміку в Експериментальній групі (ЕГ). Частка студентів із високим рівнем лідерських якостей в ЕГ зросла з 12,5% до 40,6% (приріст 28,1%), тоді як у Контрольній групі (КГ) цей показник збільшився лише на 3,1%. Кількість осіб із низьким рівнем в ЕГ рекордно зменшилася з 37,5% до 9,4%, що свідчить про подолання бар'єрів невпевненості та конформізму у більшості студентів.

5. Здійснено якісний аналіз компонентних змін. Встановлено, що найбільший прогрес відбувся у діяльнісно-комунікативній сфері (впевненість у публічних виступах, навички аргументації) та когнітивній сфері (глибоке розуміння теорії управління). Доведено, що студенти ЕГ навчилися

застосовувати техніки саморегуляції та конструктивної критики, що є базою для «резонансного лідерства». Статистична перевірка за допомогою t-критерію Стюдента підтверджує достовірність та не випадковість отриманих результатів.

Таким чином, результати експерименту повністю підтвердили висунуту гіпотезу: цілеспрямований розвиток лідерських якостей майбутніх викладачів ЗВО за умови впровадження розробленої моделі та тренінгових технологій є значно ефективнішим за традиційну систему підготовки

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній магістерській роботі на основі комплексного теоретичного аналізу та результатів дослідно-експериментальної роботи вирішено актуальне наукове завдання щодо обґрунтування та перевірки педагогічних умов розвитку лідерських якостей у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Отримані результати дозволяють сформулювати такі загальні висновки:

1. З'ясовано сутність феномену лідерства в контексті сучасної вищої школи. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив визначити педагогічне лідерство як інтегративну характеристику особистості викладача, що виявляється у здатності здійснювати ненасильницький, конструктивний вплив на студентів та колег. Встановлено, що в умовах цифрової трансформації освіти роль викладача еволюціонує від ретранслятора знань до фасилітатора, ментора та «архітектора освітнього простору». Особливе місце у професіограмі сучасного педагога посідає «цифрове лідерство» (Digital Leadership), яке передбачає вміння утримувати увагу аудиторії, формувати довіру та стимулювати колаборацію у віртуальному та змішаному навчальному середовищі.
2. Визначено структуру та зміст лідерських якостей майбутнього викладача. Доведено, що лідерський потенціал є системним утворенням, яке охоплює чотири взаємопов'язані компоненти:
 - мотиваційно-ціннісний: соціальна відповідальність, гуманістична спрямованість, прагнення до успіху та професійного самовдосконалення;
 - когнітивний: стратегічне, критичне та креативне мислення, глибока професійна компетентність ;
 - емоційно-вольовий: емоційний інтелект (EQ), стресостійкість, впевненість у собі та здатність до саморегуляції у конфліктних ситуаціях;

- діяльнісно-комунікативний: ораторська майстерність, організаторські здібності та асертивність. Гармонійне поєднання цих складників забезпечує стійкість лідерської позиції викладача та його здатність до побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

3. Проаналізовано стан проблеми у практиці підготовки магістрів.

Констатовано наявність суттєвої суперечності між запитом суспільства на викладачів-лідерів та реальним станом їх підготовки, яка залишається переважно знаннєво-орієнтованою (hard skills). Виявлено, що розвиток лідерських якостей (soft skills) у магістратурі часто відбувається стихійно, через брак спеціалізованих дисциплін практичного спрямування та дефіцит інтерактивних форм навчання. Аналіз зарубіжного досвіду (США, Велика Британія, країни ЄС) підтвердив ефективність моделей «лідерства як служіння» та «розподіленого лідерства», що базуються на менторстві та рефлексивній практиці.

4. Теоретично обґрунтовано модель та педагогічні умови розвитку лідерства. Розроблена структурно-функціональна модель охоплює цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний та результативний блоки.

Ефективність функціонування моделі забезпечується реалізацією комплексу педагогічних умов:

- актуалізація мотивації до саморозвитку через створення «ситуацій успіху» та побудову індивідуальної траєкторії професійного зростання;
- впровадження інтерактивних технологій, зокрема спецкурсу «Педагогічне лідерство» та соціально-психологічних тренінгів (Додатки Б, В), що дозволяють відпрацювати лідерські ролі у безпечному середовищі;
- залучення магістрантів до квазіпрофесійної діяльності, що моделює реальні управлінські ситуації викладача та передбачає постійну рефлексію власного зростання.

5. Експериментально перевірено ефективність розробленої методики.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили значну позитивну

динаміку в Експериментальній групі (ЕГ): кількість студентів із високим рівнем лідерських якостей зросла з 12,5% до 40,6%, тоді як кількість осіб із низьким рівнем рекордно зменшилася з 37,5% до 9,4%. У Контрольній групі ці зміни були статистично незначущими. Якісний аналіз підтвердив, що магістранти ЕГ подолали психологічні бар'єри (синдром самозванця, страх відповідальності), опанували техніки конструктивної критики та емоційного самоконтролю.

6. Практичне значення та рекомендації. Результатом дослідження стало розроблене навчально-методичне забезпечення (Додатки А, Б, В), яке може бути запроваджено в освітній процес ЗВО для вдосконалення підготовки магістрів педагогічних спеціальностей. Науково-педагогічним працівникам рекомендовано змістити акцент із лекційних форм на тренінгові, делегувати магістрантам функції модераторів дискусій та запроваджувати методику рефлексивних щоденників.

Перспективи подальших досліджень я вбачаю у вивченні особливостей розвитку лідерської компетентності викладачів в умовах повної цифровізації освіти та розвитку штучного інтелекту як інструменту освітнього менеджменту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. URL:
<https://www.google.com/search?q=https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
4. Адізес І. Стилі менеджменту. Ефективні та неефективні / пер. з англ. Київ : Києво-Могилянська бізнес-школа, 2012. 196 с.
5. Балабанова К. В. Гуманітарний менеджмент у вищому навчальному закладі : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 367 с.
6. Бенніс В., Нанус Б. Лідерство: стратегії взяття відповідальності на себе. Київ : Економіка, 2008. 240 с.
7. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
8. Бобрицька В. І. Формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 248 с.
9. Бондарчук О. І. Психологія лідерства в освіті : навч. посіб. Київ : Університет менеджменту освіти, 2019. 180 с.
10. Вакуленко В. М. Лідерство в освіті: сутність, підходи, моделі. Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. 2013. № 4. С. 34–41.
11. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
12. Вороновська Л. П. Педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2012. 20 с.

13. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
14. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційне лідерство: мистецтво управління людьми на основі емоційного інтелекту. Київ : Наш формат, 2019. 304 с.
15. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
16. Драч І. І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки викладачів вищої школи: теорія і практика : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 345 с.
17. Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. Педагогічне управління в теорії та практиці : навч. посіб. Київ : Оріяни, 2000. 360 с.
18. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Теорія і практика формування лідерських якостей майбутніх менеджерів освіти : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2014. 216 с.
19. Калашнікова С. А. Лідерство в сучасному університеті: світовий досвід та українські перспективи. Вища освіта України. 2011. № 2. С. 76–83.
20. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 424 с.
21. Кемпбел Д. М. Лідерство через розуміння: як розвинути в собі лідерські якості. Львів : Свічадо, 2006. 144 с.
22. Кові С. Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей / пер. з англ. О. Любенко. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2012. 384 с.
23. Кремень В. Г. Філософія лідерства в освіті. Педагогіка і психологія. 2010. № 2. С. 5–14.
24. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.

25. Литвин А. В. Педагогічне лідерство: історико-педагогічний аспект. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2011. № 3. С. 12–18.
26. Максвелл Д. 21 незаперечний закон лідерства. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2018. 320 с.
27. Менегетті А. Психологія лідера / пер. з італ. Київ : Онтопсихологія, 2006. 292 с.
28. Нестуля О. О., Нестуля С. І. Лідерство в освіті: теорія і практика : навч. посіб. Полтава : ПУЕТ, 2016. 245 с.
29. Нортгауз П. Лідерство: теорія та практика / пер. з англ. Київ : Києво-Могилянська бізнес-школа, 2019. 480 с.
30. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
31. Острянюк Т. С. Формування лідерської компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 254 с.
32. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культура : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2000. 211 с.
33. Педагогіка вищої школи : підручник / за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2014. 256 с.
34. Педагогічне лідерство: навчальний тренінг / уклад. Н. В. Складенко. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. 84 с.
35. Романовський О. Г. Педагогіка успіху : підручник. Харків : НТУ «ХП», 2011. 386 с.
36. Романовський О. Г., Гура Т. В. Теорія лідерства : навч. посіб. Харків : НТУ «ХП», 2016. 236 с.
37. Романовський О. Г., Пономарьов О. С. Філософія досягнення успіху. Харків : НТУ «ХП», 2015. 164 с.

38. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. Київ : Либідь, 1997. Кн. 1. 272 с.
39. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. С. 34–46.
40. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
41. Скиба Т. Ю. Психологічні особливості розвитку лідерських якостей майбутніх психологів : автореф. дис. канд. психол. наук : Київ, 2013. 20 с.
42. Скрипник М. І. Лідерство в освіті: від теорії до практики. Післядипломна освіта в Україні. 2015. № 2. С. 45–49.
43. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
44. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
45. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
46. Хараш А. У. Особистість, свідомість і спілкування: до обґрунтування інтерсуб'єктивного підходу в дослідженні впливу. Психолого-педагогічні проблеми спілкування. Київ : НПУ, 1998. С. 17–25.
47. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : Гнозис, 2003. 320 с.
48. Шкарлет С. М. Формування лідерських якостей майбутніх фахівців в умовах університетської освіти. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. Вип. 52. С. 12–20.
49. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

50. Ягоднікова В. В. Педагогіка лідерства: теорія і практика застосування у вищому навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2012. 184 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета діагностики лідерського потенціалу магістранта

Шановний студенте! Просимо Вас взяти участь у дослідженні, метою якого є вивчення особливостей прояву лідерських якостей у майбутніх викладачів.

Уважно прочитайте твердження та оцініть, наскільки вони характерні для Вас. Анкета є анонімною, результати будуть використані в узагальненому вигляді.

Шкала оцінювання: 4 – цілком згоден; 3 – скоріше згоден; 2 – важко сказати / іноді; 1 – скоріше не згоден; 0 – категорично не згоден.

№	Твердження	Оцінка (0-4)
1.	Я часто буваю ініціатором нових ідей у своїй групі.	
2.	Мені подобається організовувати людей для виконання спільної справи.	
3.	Я вмію переконувати інших у своїй правоті, не вдаючись до тиску.	
4.	У критичних ситуаціях я зберігаю спокій і здатність тверезо мислити.	
5.	Я відчуваю відповідальність не лише за себе, а й за результати роботи всієї команди.	
6.	Мені легко виступати перед великою аудиторією.	
7.	Люди часто звертаються до мене за порадою у складних ситуаціях.	
8.	Я вмію слухати інших і враховувати їхню думку при прийнятті рішень.	
9.	Я планую свій час і зазвичай встигаю виконати все заплановане.	
10.	Невдачі не зупиняють мене, а змушують шукати нові шляхи вирішення проблеми.	
11.	Я легко знаходжу спільну мову з новими людьми.	
12.	Я готовий(а) брати на себе роль лідера, якщо цього вимагає ситуація.	

13.	Мені подобається допомагати іншим розкривати їхній потенціал.	
14.	Я постійно працюю над своїм професійним та особистісним розвитком.	
15.	Я вмію конструктивно вирішувати конфлікти.	
16.	Я вважаю, що викладач повинен бути наставником, а не просто лектором.	
17.	Я чітко уявляю свої життєві та професійні цілі на найближчі 5 років.	
18.	Мене дратує, коли люди не мають власної думки і чекають вказівок.	
19.	Я готовий(а) ризикувати заради досягнення важливої мети.	
20.	Я вмію надихати інших своїм прикладом.	
21.	Критика на мою адресу допомагає мені ставати кращим.	
22.	Я вмію делегувати завдання іншим людям.	
23.	Я відчуваю емоційний стан співрозмовника.	
24.	Мені важливо, щоб у колективі панувала дружня атмосфера.	
25.	Я вважаю себе лідером.	

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Б

Програма спецкурсу «ПЕДАГОГІЧНЕ ЛІДЕРСТВО: ВІД ТЕОРІЇ ДО ДІЇ»

Пояснювальна записка: Спецкурс розроблено для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Програма спрямована на формування у майбутніх викладачів системи теоретичних знань про феномен лідерства та практичних навичок управлінської та організаторської діяльності.

Мета курсу: розвиток лідерської компетентності магістрантів як складової їхньої професійної майстерності.

Обсяг курсу: 90 годин. Аудиторні години: 32 год. (16 лекцій, 16 практичних).
Самостійна робота: 58 год.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСУ

Модуль 1. Теоретико-методологічні основи педагогічного лідерства

Тема 1. Лідерство як соціальний та психолого-педагогічний феномен.

Лекція 1. Еволюція теорій лідерства. Відмінність понять «лідер», «керівник», «менеджер». Специфіка педагогічного лідерства у вищій школі.

Семінарське заняття 1. Аналіз стилів педагогічного лідерства. Діагностика власного стилю керівництва.

Тема 2. Структура лідерської компетентності викладача.

Лекція 2. Hard skills та Soft skills сучасного викладача. Емоційний інтелект як основа лідерства.

Семінарське заняття 2. Побудова профілю ідеального викладача-лідера.

Робота з кейсами.

Тема 3. Психологія впливу та комунікації.

Лекція 3. Вербальні та невербальні засоби впливу. Техніки активного слухання. Маніпуляція та актуалізація в педагогічному спілкуванні. Тренінг (4 год). Розвиток комунікативних навичок та ораторської майстерності.

Модуль 2. Технології розвитку лідерського потенціалу

Тема 4. Управління командою та груповою динамікою.

Лекція 4. Етапи розвитку студентської групи. Роль куратора/викладача на різних етапах. Технології тимбілдінгу.

Практичне заняття 3. Вирішення конфліктів у студентському середовищі.
Медіація.

Тема 5. Тайм-менеджмент та особиста ефективність викладача.

Лекція 5. Принципи планування часу. Боротьба з прокрастинацією.

Профілактика професійного вигорання.

Практичне заняття 4. Розробка індивідуальної стратегії тайм-менеджменту.

SWOT-аналіз особистості.

Тема 6. Бренд викладача-лідера в освітньому середовищі.

Лекція 6. Імідж та авторитет викладача. Академічна доброчесність як складова репутації лідера. Лідерство в науковій діяльності.

Підсумкове заняття. Захист творчих проектів «Моя стратегія педагогічного лідерства».

ДОДАТОК В

Матеріали до тренінгових занять

Вправа 1. «Презентація лідера»

Мета: розвиток навичок самопрезентації, формування впевненості у собі.

Хід вправи: Учасники по черзі виходять у центр кола і за 1 хвилину повинні представити себе як лідера певної (реальної або вигаданої) організації чи групи. Необхідно переконати групу приєднатися до їхньої команди.

Обговорення: Чиї виступи були найбільш переконливими? Які аргументи спрацювали? Що заважало виступати?

Вправа 2. «Сліпий геометр»

Мета: розвиток організаторських здібностей, вміння працювати в команді, виявлення лідерів.

Хід вправи: Група стає в коло, всім зав'язують очі. У руки дається довга мотузка, кінці якої зв'язані.

Завдання: Не знімаючи пов'язок, побудувати з мотузки ідеальну фігуру (квадрат, трикутник або зірку).

Спостереження: Тренер спостерігає, хто бере на себе роль організатора, хто пропонує ідеї, а хто просто виконує команди.

Рефлексія: Як відбувався процес прийняття рішень? Хто керував процесом? Чи комфортно було виконавцям?

Вправа 3. «Джефферсонівська дискусія»

Мета: розвиток навичок аргументації та вміння відстоювати свою позицію.

Хід вправи: Аудиторія ділиться на три сектори: «Так», «Ні», «Важко відповісти». Ведучий зачитує дискусійне твердження (наприклад: «Лідер має право на жорсткі методи управління заради результату»). Учасники переходять у той сектор, який відповідає їхній думці. Кожен сектор має аргументувати свою позицію. У процесі дискусії учасники можуть змінювати сектор, якщо аргументи опонентів їх переконали.

Вправа 4. «Корабельна аварія»

Мета: аналіз групової взаємодії, вміння домовлятися та розставляти пріоритети.

Хід вправи: Легенда: корабель тоне, є шлюпка, але місце обмежене.

Учасникам надається список з 15 предметів (ніж, карта, сірники, шоколад тощо). Спочатку кожен індивідуально ранжує предмети за важливістю для виживання. Потім група має 15 хвилин, щоб скласти спільний список.

Аналіз: Чи вдалося групі прийти до згоди? Чий голос був вирішальним? Чи були конфлікти?

