

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ



завідувачка кафедри ПП та М

професор Юлія Герасименко

« 01 » 2026 р.
(дата)

«ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО
ПОТЕНЦІАЛУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ»

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові
науки Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-24-12-ЗМ

РЕДЬКО Наталя Володимирівна

(підпис)

Науковий керівник:
доктор психологічних наук

КЛОЧКО Алла Олексіївна

(підпис)

Біла Церква 2026

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: РЕДЬКО Наталя Володимирівна, група ПС-24-12-ЗМ

Назва: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Керівник: Клочко Алла Олексіївна

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності 1: 16.75%

Мікропробіли: 12

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 16,75% відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається до захисту/рецензування.

Дата 29.04.2026 р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис _____



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма “Психологія”



ЗАТВЕРДЖУЮ

завідувачка кафедри ПП та М

професор **Юлія Герасименко**

(підпис)


(дата)

2026 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ
Редько Наталя Володимирівна**

1. Тема роботи “Психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу в умовах соціальних трансформацій”

Науковий керівник Клочко Алла Олексіївна, доктор психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту, Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти.

Строк подання здобувачем освіти роботи “02 ” травня 2026 р.

Вихідні дані до роботи: полягає у визначенні ефективності тренінгової програми розвитку лідерського потенціалу педагогів в умовах соціальних трансформацій.

Перелік питань, які потрібно розробити: здійснити теоретичний аналіз проблеми лідерського потенціалу особистості в науковій літературі; розкрити психологічну сутність лідерського потенціалу та визначити його структурні компоненти; охарактеризувати вплив соціальних трансформацій на розвиток

лідерського потенціалу особистості; емпірично дослідити рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів та психологічні чинники, що його зумовлюють; здійснити аналіз взаємозв'язків між психологічними чинниками лідерського потенціалу педагогів; розробити та обґрунтувати тренінгову програму розвитку лідерського потенціалу педагогів; апробувати програму та проаналізувати результати її впровадження.

5. Консультанти розділів роботи

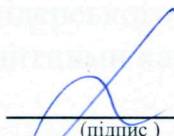
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Клочко А.О. професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	10.01.2026 р.	10.01.2026 р.
2	Клочко А.О. професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	14.02.2026 р.	14.02.2026 р.
3	Клочко А.О. професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	20.03.2026 р.	20.03.2026 р.

6. Дата видачі завдання 15.01.2026 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

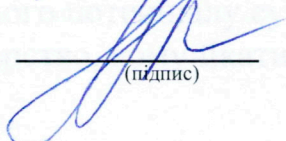
№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	січень	виконано
2	Вивчення літературних джерел	січень	виконано
3	Збирання матеріалу у закладі освіти	січень	виконано
4	Обробка матеріалу	січень	виконано
5	Виконання розділу 1	січень	виконано
6	Виконання розділу 2	лютий	виконано
7	Виконання розділу 3	березень	виконано
8	Формулювання висновків	березень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії, перевірка на плагіат	квітень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	квітень	виконано

Здобувачка освіти


(підпис)

Наталя РЕДЬКО
(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

Керівник роботи


(підпис)

Алла КЛОЧКО
(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

В І Д Г У К

**керівника на кваліфікаційну роботу здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня**

Редько Наталі Володимирівни
(прізвище, ім'я та по батькові здобувача)

за темою:

**«Психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу в умовах соціальних
трансформацій»**

Актуальність обраної теми кваліфікаційної роботи є цілком обґрунтованою. В умовах масштабних соціальних трансформацій, що переживає Україна, зростає потреба в педагогах, здатних не лише адаптуватися до змін, а й виступати їхніми агентами. Лідерський потенціал педагога забезпечує здатність ініціювати зміни, надихати учасників освітнього процесу та вибудувати ефективну командну взаємодію, що відповідає концепції Нової української школи. Дослідження психологічних чинників розвитку лідерського потенціалу педагогів є науково обґрунтованою необхідністю і має виразний прикладний вимір.

Перший розділ кваліфікаційної роботи містить ґрунтовний теоретичний аналіз феномену лідерського потенціалу особистості в контексті еволюції наукових підходів до лідерства – від теорії рис через поведінковий та ситуаційний підходи до концепцій трансформаційного лідерства, емоційного інтелекту, самоактуалізації та вітчизняних напрацювань у галузі педагогічного лідерства. Виокремлено чотири групи психологічних чинників – мотиваційно-ціннісні, емоційно-комунікативні, організаційно-регулятивні та рефлексивно-оцінювальні, – що утворюють ієрархічну систему розвитку лідерського потенціалу.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Білоцерківського академічного ліцею іноземних мов – гімназії № 9 Білоцерківської міської ради Київської області. За допомогою кореляційного аналізу встановлено системоутворюючу роль емоційного інтелекту, інтернальності та рефлексивності у структурі лідерського потенціалу педагогів, а також виявлено, що найбільш дефіцитними характеристиками є емоційний інтелект та схильність до лідерства.

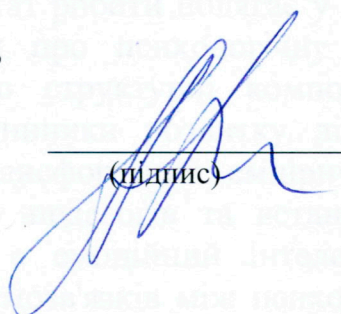
Практичним результатом роботи є авторська тренінгова програма «Лідерство в дії: формування професійного потенціалу сучасного педагога», що охоплює три модулі: особистісне лідерство, комунікативна та емоційна

компетентність, лідерство в освітніх змінах. Ефективність програми підтверджено за всіма діагностованими показниками. Результати рекомендовано до впровадження у навчальному закладі, де проводилося дослідження. Наукова новизна роботи полягає у визначенні ієрархічної структури психологічних чинників лідерського потенціалу педагогів із встановленням системоутворюючої ролі емоційного інтелекту, інтернальності та рефлексивності.

Редько Н.В. виявила здатність до системного наукового мислення, вміння охоплювати широкий масив наукової літератури та синтезувати різноманітні підходи у цілісну аналітичну концепцію. Робота вирізняється обсягом та якістю психодіагностичного інструментарію, репрезентативністю вибірки та чіткістю у виявленні системоутворюючих чинників. Відсоток оригінальності за системою StrikePlagiarism 16,75% відповідає встановленим вимогам до кваліфікаційних робіт.

Вважаю, що кваліфікаційна робота Редько Наталі Володимирівни розкрита на належному теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни, оформлена згідно встановлених вимог та рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії. Кваліфікаційна робота заслуговує 90 балів.

Науковий керівник:
професорка кафедри педагогіки,
психології та менеджмент БІНПО,
доктор психологічних наук,
доцент



(підпис)

А.О.Клочко
(ініціали та прізвище)

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота: 101 сторінок, 4 таблиці, 6 рисунків, 10 додатків, 58 джерел.

Об'єктом дослідження є лідерський потенціал особистості.

Предметом дослідження є психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу педагогів в умовах соціальних трансформацій.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу педагогів в умовах соціальних трансформацій та розробити програму його розвитку.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми дослідження); емпіричні (методика визначення рівня професійної спрямованості Т. Дубовицької; опитувальник САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна; опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк; методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла; методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів» В. Синявського та Б. Федоришина; методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова та Є. Крушельницького; методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової; методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація О. Ксенофонтової); методика діагностики рефлексивності А. Карпова; опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва); методи математичної статистики (кількісний та якісний аналіз отриманих даних, кореляційний аналіз).

Основний науковий результат роботи полягає у наступному: уточнено та доповнено наукові уявлення про психологічну сутність лідерського потенціалу особистості та його структурні компоненти; визначено та систематизовано психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу педагогів в умовах соціальних трансформацій; емпірично досліджено рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів та встановлено, що найбільш дефіцитними характеристиками є емоційний інтелект та схильність до лідерства; виявлено систему взаємозв'язків між психологічними чинниками лідерського потенціалу педагогів та визначено системоутворюючу роль емоційного інтелекту, інтернальності та рефлексивності; розроблено та теоретично обґрунтовано тренінгову програму «Лідерство в дії: формування професійного потенціалу сучасного педагога»; апробовано програму розвитку лідерського потенціалу педагогів та підтверджено її ефективність за всіма діагностованими показниками.

Результати рекомендовані до впровадження у професійну діяльність педагогічних працівників Білоцерківського академічного ліцею іноземних мов – гімназії № 9 Білоцерківської міської ради Київської області, що сприятиме розвитку лідерського потенціалу педагогів та підвищенню ефективності їхньої професійної діяльності в умовах соціальних трансформацій.

Ключові слова: лідерський потенціал, лідерство, педагоги, психологічні чинники, соціальні трансформації, емоційний інтелект, саморегуляція, рефлексивність, інтернальність, тренінгова програма, педагогічне лідерство.

ABSTRACT

Thesis: 101 pages, 4 tables, 6 figures, 10 appendices, 58 references.

The object of the study is an individual's leadership potential.

The subject of the study is the psychological factors influencing the development of teachers' leadership potential in the context of social transformations.

The aim of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological factors influencing the development of teachers' leadership potential in the context of social transformations and to develop a program for its development.

Research methods: theoretical (analysis, synthesis, generalization, systematization of scientific sources on the research problem); empirical (T. Dubovitskaya's methodology for determining the level of professional orientation; the SAMOAL questionnaire modified by N. Kalina and E. Lazukina; the "Teacher's Professional Positions" questionnaire by O. Martynyuk; N. Hall's methodology for determining the level of emotional intelligence; the "Assessment of Communicative and Organizational Aptitudes" methodology by V. Sinyavsky and B. Fedoryshyn; the "Diagnosis of Leadership Abilities" methodology by E. Zharikov and E. Krushelnitsky; the "Behavioral Self-Regulation Style" methodology by V. Morosanova; J. Rotter's methodology for assessing the level of subjective control (adapted by O. Ksenofontova); A. Karpov's methodology for diagnosing reflexivity; V. Andreyev's questionnaire "Assessment of Abilities for Self-Development and Self-Education"; methods of mathematical statistics (quantitative and qualitative analysis of the obtained data, correlation analysis).

The main scientific findings of this study are as follows: the scientific understanding of the psychological nature of an individual's leadership potential and its structural components has been refined and expanded; the psychological factors influencing the development of teachers' leadership potential in the context of social transformations have been identified and systematized; the level of development of teachers' leadership potential has been empirically investigated, and it has been established that the most deficient characteristics are emotional intelligence and a propensity for leadership; a system of interrelationships between the psychological factors of teachers' leadership potential has been identified, and the system-forming role of emotional intelligence, internality, and reflexivity has been determined; a training program titled "Leadership in Action: Developing the Professional Potential of the Modern Educator" was developed and theoretically substantiated; the program for developing educators' leadership potential was tested, and its effectiveness was confirmed across all assessed indicators.

The findings are recommended for implementation in the professional practice of teaching staff at the Bila Tserkva Academic Lyceum of Foreign Languages–Gymnasium № 9 of the Bila Tserkva City Council in Kyiv Oblast—which will contribute to the development of teachers' leadership potential and enhance the effectiveness of their professional activities in the context of social transformations.

Keywords: leadership potential, leadership, educators, psychological factors, social transformations, emotional intelligence, self-regulation, reflectivity, internalization, training program, educational leadership.

ЗМІСТ

ВСТУП.	9
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ.	12
1.1 Лідерський потенціал особистості як предмет психологічного дослідження.	12
1.2 Психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу.	17
1.3 Соціальні трансформації як контекст розвитку лідерського потенціалу.	24
Висновки до розділу 1.	30
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ.	32
2.1. Організація та методика дослідження лідерського потенціалу педагогів.	32
2.2. Аналіз результатів дослідження рівня розвитку лідерського потенціалу педагогів.	35
2.3. Аналіз взаємозв'язків психологічних чинників лідерського потенціалу педагогів.	44
Висновки до розділу 2.	50
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ.	52
3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку лідерського потенціалу педагогів.	52
3.2. Зміст та структура тренінгової програми розвитку лідерського потенціалу педагогів.	56
3.3. Аналіз результатів впровадження тренінгової програми.	62
Висновки до розділу 3.	66
ВИСНОВКИ.	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.	72
ДОДАТКИ.	77

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема розвитку лідерського потенціалу особистості належить до актуальних проблем сучасної психології. Особливої значущості вона набуває в умовах соціальних трансформацій, які переживає українське суспільство, оскільки саме в періоди нестабільності та змін зростає потреба в особистостях, здатних брати на себе відповідальність, надихати інших та ефективно діяти в умовах невизначеності. Лідерський потенціал при цьому розглядається не як вроджена привілея окремих осіб, а як психологічна властивість, що може цілеспрямовано розвиватися.

Особливого значення ця проблема набуває у професійній діяльності педагогів. Сучасний освітній простір вимагає від учителя не лише фахових знань, а й здатності ініціювати зміни, мотивувати учнів, вибудовувати партнерську взаємодію та брати активну участь у розвитку освітнього середовища. Педагог-лідер стає ключовою фігурою в реалізації освітніх реформ, тому дослідження психологічних чинників розвитку його лідерського потенціалу є науково обґрунтованою необхідністю.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить про те, що лідерський потенціал є багатовимірним психологічним феноменом, який формується під впливом мотиваційних, емоційних, комунікативних, регулятивних та рефлексивних чинників. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, питання психологічних чинників розвитку лідерського потенціалу педагогів в умовах соціальних трансформацій залишається недостатньо вивченим.

Практична значущість дослідження полягає в необхідності розробки психологічних програм розвитку лідерського потенціалу педагогів, які б ураховували специфіку їхньої професійної діяльності та сучасний соціальний контекст. Такі програми мають ґрунтуватися на комплексному підході та бути спрямованими на розвиток ключових психологічних характеристик педагога-лідера.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу педагогів в умовах соціальних трансформацій та розробити програму його розвитку.

Відповідно до мети було сформульовано наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми лідерського потенціалу особистості в науковій літературі.
2. Розкрити психологічну сутність лідерського потенціалу та визначити його структурні компоненти.
3. Охарактеризувати вплив соціальних трансформацій на розвиток лідерського потенціалу особистості.
4. Емпірично дослідити рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів та психологічні чинники, що його зумовлюють.
5. Здійснити аналіз взаємозв'язків між психологічними чинниками лідерського потенціалу педагогів.
6. Розробити та обґрунтувати тренінгову програму розвитку лідерського потенціалу педагогів.

Об'єкт дослідження – лідерський потенціал особистості.

Предмет дослідження – психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу педагогів в умовах соціальних трансформацій.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: положення про єдність свідомості та діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв); теорія особистісного розвитку та самоактуалізації (А. Маслоу, К. Роджерс); концепції лідерства та лідерського потенціалу (К. Левін, Б. Басс, Д. Гоулман); положення про роль емоційного інтелекту в лідерській діяльності (Д. Гоулман, Н. Холл); теоретичні підходи до розуміння педагогічного лідерства (Н. Білан, А. Василюк, О. Войцях, Г. Радчук); концепції саморегуляції особистості (В. Моросанова).

Для досягнення поставлених завдань дослідження використовувалися наступні **методи дослідження**: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми дослідження); емпіричні (методика визначення рівня професійної спрямованості Т. Дубовицької; опитувальник САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна; опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк; методика

визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла; методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів» В. Синявського та Б. Федоришина; методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова та Є. Крушельницького; методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової; методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація О. Ксенофонтової); методика діагностики рефлексивності А. Карпова; опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва); методи математичної статистики (кількісний та якісний аналіз отриманих даних, кореляційний аналіз).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Білоцерківського академічного ліцею іноземних мов – гімназії № 9 Білоцерківської міської ради Київської області. У дослідженні взяли участь 78 педагогічних працівників, які представляли різні предметні цикли та мали різний стаж роботи.

Практичне значення результатів дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці тренінгової програми «Лідерство в дії: формування професійного потенціалу сучасного педагога», спрямованої на розвиток лідерського потенціалу педагогів. Програма містить комплекс науково обґрунтованих методів і прийомів та охоплює три модулі: особистісне лідерство, комунікативна та емоційна компетентність, лідерство в освітніх змінах. Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами закладів освіти, керівниками шкіл та фахівцями з розвитку персоналу.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 101 сторінок, основний зміст викладено на 74 сторінках. Робота містить 4 таблиці, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Лідерський потенціал особистості як предмет психологічного дослідження

Проблема лідерства належить до фундаментальних проблем психологічної науки і привертає увагу дослідників упродовж багатьох десятиліть. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених різним аспектам цього феномену, інтерес до нього не лише не згасає, а й набуває нових вимірів у контексті сучасних суспільних трансформацій. Це пояснюється тим, що лідерство як соціально-психологічний феномен є надзвичайно динамічним явищем, яке змінює свої форми та зміст відповідно до викликів часу. У сучасній психологічній науці акцент поступово зміщується від вивчення лідерства як зовнішнього соціального явища до дослідження лідерського потенціалу як внутрішньої психологічної властивості особистості, що може цілеспрямовано розвиватися та актуалізуватися в різних умовах діяльності [23; 37].

Для з'ясування сутності поняття «лідерський потенціал» необхідно передусім звернутися до аналізу більш загальної категорії — «потенціал особистості». У психологічній науці потенціал особистості розглядається як інтегративна характеристика рівня особистісної зрілості, що відображає міру подолання особистістю зовнішніх та внутрішніх обмежень і детермінант поведінки [32; 52]. Потенціал є латентною характеристикою особистості – він існує як можливість, що може бути реалізована або залишитися нереалізованою залежно від умов діяльності та суб'єктивних зусиль особистості. Саме ця властивість потенціалу — його прихованість та здатність до актуалізації – є принципово важливою для розуміння природи лідерського потенціалу.

У науковій літературі виділяють різні види потенціалу особистості: інтелектуальний, творчий, комунікативний, професійний тощо. Лідерський потенціал є специфічним видом особистісного потенціалу, що інтегрує в собі різноманітні психологічні ресурси, необхідні для ефективного здійснення лідерської діяльності. На думку І. Павленка, лідерський потенціал є системною характеристикою особистості, що охоплює сукупність психологічних властивостей, здібностей та ресурсів, які забезпечують можливість ефективного впливу на інших людей, організацію їхньої спільної діяльності та досягнення групових цілей [37]. А. Василюк розглядає лідерський потенціал педагога як інтегративну психологічну властивість, що поєднує мотиваційну спрямованість на лідерство, систему лідерських здібностей та особистісних рис, а також комплекс професійних компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу [7].

Для глибшого розуміння природи лідерського потенціалу важливо простежити еволюцію наукових підходів до вивчення лідерства в психологічній науці. Ця еволюція відображає поступове розширення розуміння лідерства – від набору вроджених рис до складного динамічного феномену, що детермінується взаємодією особистісних, ситуативних та соціальних чинників.

Історично першим у психологічній науці сформувався підхід, відомий як «теорія рис» або «теорія великої людини». Представники цього підходу виходили з припущення, що лідерами народжуються, а не стають, і намагалися виокремити універсальний набір особистісних рис, притаманних успішним лідерам. Серед таких рис виділялися інтелект, упевненість у собі, домінантність, ініціативність, відповідальність та здатність до прийняття рішень [26]. Незважаючи на свою привабливість, теорія рис виявилася недостатньою для пояснення всього різноманіття лідерських феноменів. Критики цього підходу слушно зазначали, що в різних дослідженнях виявлялися суперечливі набори лідерських рис, а наявність певних

особистісних характеристик не гарантувала ефективного лідерства в усіх ситуаціях.

На зміну теорії рис прийшов поведінковий підхід, представники якого зосередили увагу не на тому, якими рисами володіє лідер, а на тому, як він поводить себе. У рамках цього підходу було проведено низку масштабних досліджень, зокрема відомі Огайські та Мічиганські дослідження, які дозволили виділити два основні виміри лідерської поведінки: орієнтацію на завдання та орієнтацію на стосунки [2]. Поведінковий підхід відкрив принципово нові перспективи для розуміння лідерства, оскільки, на відміну від теорії рис, передбачав можливість навчання лідерській поведінці. Однак і цей підхід виявився неповним, оскільки не враховував ситуативний контекст лідерської діяльності.

Ситуаційний підхід, розроблений К. Левіним та його послідовниками, акцентував увагу на взаємодії між особистістю лідера та конкретними умовами діяльності [26]. Фундаментальним положенням цього підходу є теза про те, що не існує єдиного найкращого стилю лідерства – ефективність лідера визначається відповідністю його стилю вимогам конкретної ситуації. У рамках ситуаційного підходу К. Левін виділив три основні стилі лідерства – авторитарний, демократичний та ліберальний – та дослідив їхній вплив на ефективність групової діяльності та психологічний клімат у групі [26]. Результати цих досліджень показали, що демократичний стиль лідерства є найбільш ефективним з точки зору якості діяльності та задоволеності членів групи, хоча в певних ситуаціях інші стилі можуть виявлятися більш доцільними.

Значний внесок у розвиток теорії лідерства зробив Б. Басс, який розробив концепцію трансформаційного лідерства [2]. На відміну від трансакційного лідерства, яке ґрунтується на принципі обміну – лідер пропонує винагороду в обмін на виконання завдань – трансформаційне лідерство передбачає глибоку зміну мотивації, цінностей та поведінки послідовників. Трансформаційний лідер надихає послідовників, формує у них

нові цінності та мотивацію, стимулює їхній інтелектуальний розвиток та сприяє особистісному зростанню [2]. Б. Басс виділив чотири компоненти трансформаційного лідерства: ідеалізований вплив, надихаюча мотивація, інтелектуальна стимуляція та індивідуальний підхід. Ця концепція виявилася особливо продуктивною для розуміння педагогічного лідерства, оскільки педагог за своєю природою є агентом змін та розвитку [8; 11].

Суттєвий вплив на сучасне розуміння лідерського потенціалу справила гуманістична психологія, зокрема концепція самоактуалізації А. Маслоу [32]. Згідно з цією концепцією, прагнення до повної реалізації власних можливостей є вищою потребою особистості, яка актуалізується після задоволення базових потреб. Лідерський потенціал у цьому контексті розглядається як складова загального особистісного потенціалу самоактуалізації, що виявляється через прагнення до творчості, відповідальності та позитивного впливу на оточення. К. Роджерс, розвиваючи ідеї гуманістичної психології, підкреслював роль автентичності, емпатії та конгруентності як ключових характеристик ефективного лідера [38]. На його думку, справжнє лідерство ґрунтується не на владі чи примусі, а на здатності встановлювати глибокі автентичні стосунки з іншими людьми та створювати умови для їхнього розвитку.

Революційний вплив на сучасне розуміння лідерського потенціалу справила концепція емоційного інтелекту Д. Гоулмана [10]. Спираючись на результати масштабних досліджень, вчений довів, що емоційний інтелект є більш значущим предиктором лідерської ефективності, ніж традиційний інтелект чи фахові знання. До складу емоційного інтелекту Д. Гоулман відносив п'ять ключових компонентів: самоусвідомлення – здатність розпізнавати власні емоції та розуміти їхній вплив на поведінку; саморегуляцію – здатність управляти власними емоціями та імпульсами; внутрішню мотивацію – прагнення досягати цілей з внутрішніх спонукань; емпатію – здатність розуміти емоційний стан інших людей; та соціальні навички – здатність ефективно взаємодіяти з людьми та управляти стосунками

[10]. Ці компоненти безпосередньо визначають здатність особистості впливати на інших, надихати їх та ефективно взаємодіяти в групі, що є серцевиною лідерського потенціалу [28].

В українській психологічній науці дослідження лідерського потенціалу особистості розвивається в кількох взаємопов'язаних напрямках. Перший напрям охоплює теоретико-методологічні дослідження, спрямовані на уточнення поняття лідерського потенціалу, визначення його структури та психологічних механізмів [23; 29; 45]. Другий напрям включає прикладні дослідження лідерського потенціалу в контексті конкретних видів професійної діяльності, насамперед педагогічної [4; 7; 12; 22]. Третій напрям представлений дослідженнями, присвяченими розробці та апробації психологічних програм розвитку лідерського потенціалу [37; 43].

М. Кононець визначає лідерський потенціал як систему взаємопов'язаних психологічних ресурсів особистості, що включає когнітивні, емоційні, вольові та комунікативні компоненти і забезпечує здатність ефективно впливати на інших людей та досягати спільних цілей [23]. Дослідниця наголошує на тому, що лідерський потенціал є не просто сумою окремих психологічних якостей, а цілісною системною утворенням, в якій окремі компоненти перебувають у складних взаємозв'язках і взаємно підсилюють один одного. О. Логвись та Г. Радчук розглядають лідерський потенціал як динамічну характеристику особистості, яка змінюється під впливом досвіду, навчання та цілеспрямованого саморозвитку [29]. На їхню думку, ключовою умовою актуалізації лідерського потенціалу є усвідомлення особистістю власних можливостей та готовність до їх реалізації.

Н. Білан досліджує психологічні чинники формування лідерських якостей учителя та доходить висновку, що провідну роль у цьому процесі відіграють мотиваційна спрямованість на педагогічну діяльність, розвиненість емоційно-вольової сфери та здатність до рефлексії [4]. О. Войцях у своєму дослідженні лідерства в освіті акцентує увагу на тому, що педагогічне лідерство є особливим видом лідерства, яке поєднує в собі як власне лідерські

характеристики, так і специфічні педагогічні компетентності [8]. Дослідниця стверджує, що педагог-лідер виконує подвійну функцію – він є лідером для своїх учнів і водночас агентом змін в освітній організації.

Я. Чаплак, аналізуючи психологічні механізми лідерства педагога, виділяє ідентифікацію, інтроєкцію та проєкцію як основні механізми впливу лідера на послідовників [45]. На думку дослідника, ефективний педагог-лідер свідомо використовує ці механізми для формування у своїх учнів позитивних цінностей, мотивації та поведінкових патернів. Н. Жигайло підкреслює, що в умовах сучасних освітніх реформ лідерський потенціал педагога набуває особливого значення, оскільки успішна реалізація реформ вимагає від учителя не лише фахової компетентності, а й здатності ініціювати зміни, надихати колег та вибудовувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу [14].

Отже, лідерський потенціал є інтегративною характеристикою особистості, що поєднує в собі мотиваційні, емоційні, когнітивні, комунікативні та регулятивні компоненти. Водночас він є динамічною властивістю, яка змінюється під впливом досвіду, навчання та цілеспрямованого саморозвитку. Важливо також підкреслити латентний характер лідерського потенціалу – він існує як можливість, що потребує певних умов для своєї актуалізації. Крім того, лідерський потенціал є контекстуально зумовленою характеристикою, оскільки його прояв та розвиток значною мірою залежать від специфіки діяльності та соціального середовища, в якому перебуває особистість.

1.2 Психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу

Дослідження психологічних чинників розвитку лідерського потенціалу є одним із центральних завдань сучасної психологічної науки. Розуміння того, які саме психологічні властивості та умови сприяють актуалізації та розвитку

лідерського потенціалу особистості, має не лише теоретичне, а й важливе практичне значення – насамперед для розробки ефективних програм психологічного супроводу та розвитку лідерських якостей у представників різних професій. У психологічній науці поняття «чинник» вживається для позначення рушійної сили певного процесу або явища, умови, що визначає його характер та спрямованість. Відповідно, психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу – це внутрішні психологічні властивості та утворення особистості, які детермінують можливість, спрямованість та ефективність розвитку її лідерського потенціалу [23; 37].

Розвиток лідерських якостей педагога є важливим чинником його фахового зростання. Дослідники зазначають, що лідерська компетентність як особистісне утворення забезпечує професійну успішність та прагнення до саморозвитку [30]. Саме лідерство, що проявляється у педагогічній практиці, є рушійною силою, здатною долати адміністративні перепони та втілювати в життя інноваційні підходи у викладацькій та науково-дослідній діяльності. При цьому наявності лише лідерського потенціалу чи лідерських якостей у педагога недостатньо – для реалізації академічних свобод в умовах сучасного освітнього середовища педагог має володіти сформованою лідерською компетентністю, що проявляється на всіх рівнях – від особистісних рис до сформованих знань, навичок та лідерських моделей поведінки.

У сучасних умовах педагогічний працівник здійснює не лише управління процесом особистісного та професійного розвитку здобувача освіти, а й організацію певного сегменту динамічного освітнього середовища закладу освіти, що обумовлює наявність не лише організаційних, а й комунікативних якостей особистості в контексті взаємодії з іншими педагогами в процесі створення ефективного освітнього середовища [5; 21]. Відтак лідерський потенціал педагога реалізується не лише у площині взаємодії з учнями, а й у широкому контексті колегіальної співпраці та спільного конструювання освітнього простору.

Лідерська компетентність є соціально-психологічною властивістю особистості, яка відображає як ситуаційно обумовлену, так і незалежну від ситуації здатність індивіда до успішного здійснення лідерства [34]. Рівень зазначеної компетентності визначається ступенем розвитку його індивідуальної складової – здібності, особистісні риси, цінності – та універсальної складової – досвід, навички, стилі лідерства, рольовий репертуар. Лідерський потенціал особистості при цьому охоплює комунікабельність, цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, мотивацію до успіху, урівноваженість, розсудливість, емпатію, позитивну самооцінку, упевненість у собі, щирість, рішучість, розвинуту інтуїцію, чутливість, готовність до ризику, інноваційність та критичне ставлення.

У сучасній психологічній літературі представлені різні підходи до класифікації психологічних чинників розвитку лідерського потенціалу. Одні дослідники виділяють когнітивні, емоційні та поведінкові чинники [10; 28; 39], інші структурують їх відповідно до компонентів лідерської діяльності – мотиваційних, комунікативних, регулятивних та рефлексивних [7; 29; 36]. Попри відмінності у підходах до класифікації, більшість дослідників сходяться на думці, що розвиток лідерського потенціалу є результатом складної взаємодії різноманітних психологічних чинників, жоден з яких не є достатнім сам по собі [16; 23; 45].

Одним із провідних психологічних чинників розвитку лідерського потенціалу є мотиваційно-ціннісна сфера особистості. А. Маслоу переконливо довів, що прагнення до самоактуалізації – повної реалізації власних можливостей – є потужним рушієм особистісного та професійного розвитку [32]. Особистість, яка прагне до самоактуалізації, характеризується внутрішньою мотивацією, орієнтацією на цінності, творчим ставленням до діяльності та готовністю брати на себе відповідальність – якостями, які безпосередньо пов'язані з лідерським потенціалом. Дослідження українських науковців підтверджують, що рівень професійної мотивації та орієнтація на

гуманістичні цінності є значущими предикторами розвитку лідерських якостей педагогів [4; 20; 40].

Важливу роль у розвитку лідерського потенціалу відіграє ціннісна система особистості. Цінності визначають спрямованість лідерської діяльності, її етичний вимір та здатність лідера надихати послідовників власним прикладом. Дослідники наголошують, що лідери, діяльність яких ґрунтується на чітких гуманістичних цінностях – повазі до особистості, справедливості, відповідальності та турботі про спільне благо – є більш ефективними та викликають більшу довіру з боку оточення [2; 8]. Л. Савченко підкреслює, що ціннісні аспекти педагогічного лідерства є визначальними для формування освітнього середовища, в якому розкривається потенціал кожного учасника освітнього процесу [40].

Не менш значущим психологічним чинником розвитку лідерського потенціалу є емоційний інтелект. Д. Гоулман у своїх дослідженнях переконливо показав, що здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, управляти власним емоційним станом та ефективно взаємодіяти з оточенням є ключовими детермінантами лідерської ефективності [10]. Емоційний інтелект забезпечує лідеру здатність встановлювати довірливі стосунки з послідовниками, адекватно реагувати на емоційний клімат у групі та ефективно вирішувати конфліктні ситуації. О. Литвиненко у своєму дослідженні доводить, що емоційний інтелект та лідерські компетентності педагога перебувають у тісному взаємозв'язку – розвиток емоційного інтелекту сприяє підвищенню ефективності педагогічного лідерства і навпаки [28].

Емпатія як складова емоційного інтелекту заслуговує на окремий розгляд у контексті лідерського потенціалу. Здатність розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати їм та враховувати їхні потреби у своїй діяльності є однією з ключових характеристик ефективного лідера [10]. Особливо важливою емпатія є для педагогічного лідерства, оскільки вона забезпечує педагогу здатність встановлювати глибокий емоційний контакт з

учнями, розуміти їхні труднощі та ефективно підтримувати їхній розвиток. Дослідження показують, що педагоги з високим рівнем емпатії є більш ефективними в мотивуванні учнів та створенні сприятливого освітнього середовища [4; 15].

Комунікативна компетентність є ще одним важливим психологічним чинником розвитку лідерського потенціалу. Лідерство за своєю природою є комунікативним феноменом – воно реалізується через взаємодію між лідером та послідовниками, через здатність лідера переконувати, надихати та об'єднувати людей навколо спільної мети [13; 22]. Комунікативна компетентність лідера охоплює не лише вміння чітко та переконливо висловлювати свої думки, а й здатність активно слухати, встановлювати зворотний зв'язок, вибудовувати конструктивний діалог та ефективно вирішувати комунікативні конфлікти. А. Коломієць та Л. Коломієць наголошують, що комунікативні та організаторські здібності є невід'ємними складовими лідерського потенціалу педагога, які забезпечують ефективність його взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу [22].

Організаторські здібності як психологічний чинник розвитку лідерського потенціалу відображають здатність особистості планувати та координувати спільну діяльність, розподіляти ролі та відповідальність, мотивувати учасників групи та забезпечувати досягнення поставлених цілей [42]. Дослідження свідчать, що організаторські здібності тісно пов'язані з іншими компонентами лідерського потенціалу – комунікативними навичками, саморегуляцією та схильністю до лідерства [22; 37]. О. Денисюк у своєму дослідженні доводить, що цілеспрямований розвиток організаторських здібностей педагогів сприяє підвищенню їхнього лідерського потенціалу та ефективності професійної діяльності загалом [12].

Саморегуляція є одним із найбільш значущих психологічних чинників розвитку лідерського потенціалу. В. Моросанова визначає саморегуляцію як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами і формами

довільної активності, що безпосередньо реалізують досягнення цілей, які приймаються людиною. Здатність до усвідомленої саморегуляції забезпечує лідеру можливість зберігати ефективність діяльності в умовах невизначеності та стресу, гнучко адаптувати свою поведінку до вимог ситуації та послідовно рухатися до поставлених цілей попри перешкоди [35]. Регуляторна гнучкість, як складова саморегуляції, є особливо важливою в умовах соціальних трансформацій, коли лідер змушений постійно адаптуватися до мінливих умов діяльності.

Локус контролю як психологічна характеристика особистості також відіграє важливу роль у розвитку лідерського потенціалу. Дж. Роттер, який запровадив це поняття у психологічну науку, розрізняв інтернальний локус контролю – переконання особистості в тому, що події її життя визначаються переважно її власними діями та рішеннями – та екстернальний локус контролю – схильність приписувати відповідальність за події зовнішнім чинникам [42]. Дослідження переконливо свідчать, що інтернальний локус контролю є значущим предиктором лідерської ефективності, оскільки він забезпечує особистості відчуття відповідальності за власну діяльність та її результати, упевненість у власних силах та здатність до проактивної поведінки [13; 37].

Рефлексивність є ще одним психологічним чинником, що відіграє важливу роль у розвитку лідерського потенціалу. Під рефлексивністю розуміється здатність особистості до усвідомленого аналізу власних думок, почуттів, поведінки та їхніх наслідків, а також до розуміння позицій, мотивів і поведінки інших людей [9; 29]. Рефлексивність забезпечує лідеру здатність об'єктивно оцінювати власні сильні сторони та зони розвитку, навчатися на власному досвіді та свідомо вдосконалювати свою лідерську поведінку. О. Логвись та Г. Радчук наголошують на тому, що розвиненість рефлексивності є необхідною умовою особистісного та професійного зростання лідера, оскільки вона забезпечує здатність до усвідомленого самовдосконалення [29].

Готовність до саморозвитку та самоосвіти є важливим психологічним чинником, що визначає динаміку лідерського потенціалу особистості. В умовах швидких соціальних змін лідер, який не прагне до постійного особистісного та професійного зростання, неминуче втрачає свою ефективність. О. Матвієнко у своєму дослідженні доводить, що готовність до саморозвитку є не лише умовою ефективного лідерства, а й важливою характеристикою педагога нової генерації, здатного відповідати на виклики сучасної освіти [33]. В. Химинець підкреслює, що лідерство є не кінцевою точкою професійного становлення педагога, а безперервним процесом, що потребує постійної роботи над собою та готовності до змін [44].

Самоствалення особистості, що охоплює аутосимпатію та саморозуміння, також є значущим психологічним чинником розвитку лідерського потенціалу. Позитивне самоствалення забезпечує особистості психологічну стійкість, упевненість у власних силах та здатність конструктивно реагувати на невдачі та критику. Дослідження показують, що лідери з розвиненим позитивним самостваленням є більш ефективними у взаємодії з іншими людьми, оскільки їхня поведінка не визначається потребою у зовнішньому схваленні чи страхом критики [32; 38]. Водночас позитивне самоствалення не означає некритичного сприйняття себе – воно поєднується з адекватним саморозумінням та готовністю до самовдосконалення.

Психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу утворюють складну ієрархічну систему, в якій виділяються чотири основні групи. Мотиваційно-ціннісні чинники охоплюють професійну мотивацію, прагнення до самоактуалізації та орієнтацію на гуманістичні цінності. Емоційно-комунікативні чинники включають емоційний інтелект, емпатію, комунікативну компетентність та організаторські здібності. Організаційно-регулятивні чинники представлені саморегуляцією, регуляторною гнучкістю, схильністю до лідерства та інтернальним локусом контролю. Рефлексивно-оцінювальні чинники охоплюють рефлексивність, позитивне самоствалення, саморозуміння та готовність до саморозвитку. Ці групи чинників перебувають

у тісному взаємозв'язку та взаємно детермінують одна одну, утворюючи цілісну психологічну систему, що забезпечує розвиток лідерського потенціалу особистості в різних умовах діяльності.

1.3 Соціальні трансформації як контекст розвитку лідерського потенціалу

Сучасне суспільство переживає період глибоких і масштабних трансформацій, які охоплюють усі сфери суспільного життя – економічну, політичну, культурну та освітню. Поняття «соціальні трансформації» у науковій літературі вживається для позначення якісних змін у соціальній структурі суспільства, його інститутах, цінностях та формах соціальної взаємодії, що відбуваються під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників [1; 13; 46]. На відміну від поступових еволюційних змін, соціальні трансформації характеризуються відносно швидким темпом, глибиною та всеохоплюючим характером, що створює принципово нові умови для розвитку особистості та реалізації її потенціалу.

Дослідники [3; 27] наголошують, що пріоритет особистісно орієнтованого лідерства поступово відходить у минуле й поступається місцем лідерству, в основі якого лежать взаємозв'язки та взаємодія в колективі, спроможність до змін та інновацій, досягнення цільових результатів організації. Саме тому в умовах сучасних освітніх реформ особливої значущості набуває здатність педагога до колективної взаємодії, ініціювання змін та орієнтації на спільний результат – якостей, що становлять серцевину лідерського потенціалу педагога нової генерації.

Для України сучасний період є особливо насиченим трансформаційними процесами. Демократизація суспільства, євроінтеграційні прагнення, реформування системи освіти створили унікальний соціально-психологічний контекст, який висуває якісно нові вимоги до особистості та її здатності діяти

ефективно в умовах невизначеності, змін та підвищеного стресу [8; 14]. Саме в таких умовах особливої актуальності набуває питання розвитку лідерського потенціалу – здатності особистості не лише адаптуватися до змін, а й ставати агентом позитивних перетворень у своєму професійному та соціальному середовищі.

Соціальні трансформації впливають на розвиток лідерського потенціалу особистості через кілька взаємопов'язаних механізмів. Насамперед вони створюють підвищений запит на лідерство – у нестабільних умовах люди особливо гостро відчують потребу в тих, хто здатний взяти на себе відповідальність, запропонувати бачення майбутнього та надихнути на спільні дії [2; 26]. Цей підвищений соціальний запит на лідерство стає потужним зовнішнім стимулом для актуалізації та розвитку лідерського потенціалу тих особистостей, які мають для цього відповідні внутрішні ресурси.

Водночас соціальні трансформації створюють якісно нові вимоги до самого змісту лідерства. Традиційні авторитарні моделі лідерства, що ґрунтуються на жорсткому контролі та одноосібному прийнятті рішень, виявляються неефективними в умовах швидких змін та підвищеної складності соціального середовища [2; 11]. Натомість затребуваними стають трансформаційні, розподілені та сервісні моделі лідерства, які передбачають здатність лідера надихати послідовників, розподіляти відповідальність та створювати умови для розкриття потенціалу кожного члена групи. Це означає, що соціальні трансформації не просто підвищують запит на лідерство, а й змінюють уявлення про те, яким має бути ефективний лідер [8; 23].

Трансформаційне лідерство є однією з найбільш досліджених та застосовуваних концепцій у сфері освіти. Воно передбачає здатність лідера надихати та мотивувати послідовників до досягнення цілей, що виходять за рамки їхніх безпосередніх інтересів, шляхом формування спільного бачення, стимулювання інтелектуального розвитку та індивідуалізованого підходу [48]. У кризових умовах та в період соціальних трансформацій трансформаційний лідер в освіті виступає як каталізатор змін, який не лише вказує шлях, а й

допомагає колективу усвідомити необхідність трансформації, мобілізуючи внутрішні ресурси для подолання перешкод. Саме тому концепція трансформаційного лідерства є особливо актуальною для розуміння лідерського потенціалу педагога в сучасному освітньому середовищі, яке перебуває в стані постійних змін та реформування.

Розподілене лідерство пропонує модель, за якої лідерські функції та відповідальність не зосереджені в одній особі, а розподіляються між різними членами колективу на різних рівнях ієрархії, що підвищує гнучкість, оперативність та залученість усіх учасників освітнього процесу [51; 54]. В освітніх закладах, що функціонують в умовах соціальних трансформацій та кризи, розподілене лідерство дозволяє швидше реагувати на локальні проблеми, використовувати різноманітні компетенції команди та знижувати навантаження на одного лідера. Окрім того, така модель сприяє розвитку самостійності та відповідальності серед педагогів і адміністративного персоналу, що є запорукою стійкості освітньої системи загалом. У цьому контексті розвиток лідерського потенціалу кожного педагога стає не лише його особистісним завданням, а й необхідною умовою ефективного функціонування всього закладу освіти в умовах змін.

Лідерство проявляється через здатність ініціювати та підтримувати процеси узгодження цілей, цінностей і рішень, створювати довіру та забезпечувати легітимність дій у межах організацій або суспільства загалом [47]. Відтак лідерство може проявлятися незалежно від посади чи ієрархічного статусу, а його ефективність визначається не адміністративними повноваженнями, а сприйняттям і визнанням з боку інших учасників взаємодії.

В умовах соціальних трансформацій лідер повинен підтримувати оптимальний рівень напруги – достатній для усвідомлення необхідності змін, але не надмірний, щоб не призвести до паралічу або професійного вигорання колективу, досягаючи цього шляхом дозованої комунікації, надання підтримки, створення безпечного простору для обговорення проблем та встановлення чітких, хоч і гнучких, меж діяльності. Для педагога-лідера така

здатність до регуляції групової динаміки є важливим проявом його емоційного інтелекту та саморегуляції – характеристик, які є ключовими чинниками розвитку лідерського потенціалу в умовах соціальних трансформацій [49; 53].

Трансформація лідерства зумовлюється глибокими соціальними та ціннісними зсувами, що відбуваються в сучасному суспільстві. Зростання уваги до сталого розвитку, соціальної відповідальності, різноманітності та інклюзії, а також до психологічного і соціального добробуту людей суттєво змінює очікування щодо ролі лідера [56]. Лідерство дедалі частіше оцінюється не лише за результатами діяльності, а й за відповідністю ширшим суспільним цінностям та етичним стандартам. Відтак лідерство набуває вираженого гуманістичного спрямування, орієнтованого на довгострокові наслідки рішень, якість соціальних відносин і здатність враховувати інтереси різних груп. Соціальні та ціннісні зсуви посилюють вимогу до лідерів діяти як носіїв суспільних сенсів і відповідальності, а не лише як ефективних організаторів. У цьому контексті сучасне педагогічне лідерство формується на перетині ефективності, етики та соціальної чутливості, що відображає загальну трансформацію суспільних очікувань щодо ролі педагога в умовах соціальних трансформацій.

В умовах гострої кризи та дефіциту часу лідеру доводиться покладатися на накопичений досвід, експертну інтуїцію та здатність бачити закономірності там, де інші бачать лише хаос. Йдеться не про відмову від логіки, а радше про поєднання аналітичного мислення з умінням відчувати ситуацію та приймати швидкі рішення на основі попереднього досвіду та знання контексту [58]. Досвід лідерства у подібних ситуаціях стає безцінним ресурсом, що дозволяє уникнути паралічу від надмірного аналізу та своєчасно перейти до дії. Для педагога-лідера розвиток такої інтегрованої здатності – поєднання рефлексивності, досвіду та інтуїції – є важливою умовою ефективної діяльності в умовах соціальних трансформацій, що характеризуються підвищеною невизначеністю та необхідністю швидкого реагування на зміни.

Особливого значення в умовах соціальних трансформацій набуває здатність лідера до роботи в умовах невизначеності та стресу. Дослідники зазначають, що трансформаційні процеси неминуче супроводжуються підвищеним рівнем тривоги, невизначеності та соціальної напруженості [14; 44]. У таких умовах ефективний лідер має не лише сам зберігати психологічну стійкість та здатність до раціонального прийняття рішень, а й бути джерелом психологічної підтримки для тих, хто його оточує. Саморегуляція, емоційний інтелект та рефлексивність стають у цьому контексті не просто бажаними, а необхідними характеристиками лідера [10; 35].

Соціальні трансформації впливають і на мотиваційну сферу особистості, що, у свою чергу, позначається на розвитку її лідерського потенціалу. З одного боку, умови невизначеності та змін можуть стимулювати особистість до пошуку нових смислів, переосмислення власних цінностей та активізації прагнення до самореалізації [32; 38]. З іншого боку, тривалий вплив стресових чинників може призводити до емоційного виснаження, зниження мотивації та відмови від лідерських амбіцій. Ці суперечливі тенденції визначають складний характер впливу соціальних трансформацій на розвиток лідерського потенціалу особистості [9; 44].

В освітньому середовищі вплив соціальних трансформацій на розвиток лідерського потенціалу педагогів набуває особливої специфіки. Реформування системи освіти в Україні передбачає зміну самої парадигми освітньої діяльності – перехід від авторитарної моделі навчання до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, від трансляції знань до розвитку компетентностей, від жорстких освітніх стандартів до гнучких індивідуалізованих підходів [8; 33]. Реалізація цих змін вимагає від педагога принципово нової позиції – позиції лідера, здатного не лише адаптуватися до нових вимог, а й самостійно ініціювати зміни у своїй професійній діяльності та освітньому середовищі загалом [11; 43].

О. Войцях наголошує, що в умовах освітніх реформ педагог перестає бути лише транслятором знань і стає агентом змін, провідником нових

цінностей та організатором розвивального освітнього середовища [8]. Н. Жигайло підкреслює, що успішна реалізація реформ в освіті безпосередньо залежить від рівня лідерського потенціалу педагогів, оскільки саме вони є ключовими суб'єктами освітніх перетворень на рівні конкретного закладу освіти та конкретної класної кімнати [14]. О. Товканець у своєму дослідженні доводить, що цілеспрямований розвиток лідерських якостей педагогів є необхідною умовою ефективного впровадження освітніх інновацій [43].

Важливим аспектом впливу соціальних трансформацій на розвиток лідерського потенціалу є зміна уявлень про роль та функції лідера в організації. Якщо традиційно лідерство асоціювалося переважно з управлінськими позиціями та формальною владою, то в умовах сучасних трансформацій дедалі більшого визнання набуває концепція розподіленого лідерства, яка передбачає, що лідерські функції можуть і повинні виконуватися різними членами організації відповідно до їхніх компетентностей та ситуативних потреб [2; 22]. У контексті освітньої організації це означає, що кожен педагог потенційно є лідером у своїй сфері компетентності, а розвиток лідерського потенціалу стає завданням не лише для керівників закладів освіти, а й для кожного вчителя.

Таким чином, соціальні трансформації є потужним контекстуальним чинником, який одночасно підвищує запит на лідерство, змінює уявлення про його зміст та форми, а також створює нові виклики для особистості лідера. В умовах соціальних трансформацій лідерський потенціал набуває особливого значення як психологічний ресурс, що забезпечує здатність особистості не лише адаптуватися до змін, а й активно впливати на них. Для педагогів, які перебувають на передньому краї освітніх реформ та щоденно взаємодіють з молодим поколінням, розвиток лідерського потенціалу в умовах соціальних трансформацій є не лише професійною необхідністю, а й важливою умовою особистісної самореалізації та відповідального громадянського служіння.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми лідерського потенціалу особистості, що дозволяє сформулювати такі висновки.

Проаналізовано основні підходи до вивчення лідерства в психологічній науці – теорію рис, поведінковий, ситуаційний та трансформаційний підходи – та встановлено, що еволюція наукових поглядів на лідерство відображає поступовий перехід від розуміння його як вродженої властивості окремих особистостей до розгляду лідерського потенціалу як динамічної психологічної характеристики, що може цілеспрямовано розвиватися під впливом відповідних умов та суб'єктивних зусиль особистості.

Встановлено, що лідерський потенціал особистості є інтегративною психологічною властивістю, що охоплює сукупність мотиваційних, емоційних, когнітивних, комунікативних та регулятивних ресурсів і забезпечує можливість ефективного здійснення лідерської діяльності в різних соціальних контекстах. Визначено ключові характеристики лідерського потенціалу як психологічного феномену – його інтегративний, динамічний, латентний та контекстуально зумовлений характер.

Виявлено, що психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу утворюють складну ієрархічну систему, в якій виділяються чотири основні групи. Мотиваційно-ціннісні чинники охоплюють професійну мотивацію, прагнення до самоактуалізації та орієнтацію на гуманістичні цінності. Емоційно-комунікативні чинники включають емоційний інтелект, емпатію та комунікативну компетентність. Організаційно-регулятивні чинники представлені саморегуляцією, організаторськими здібностями та інтернальним локусом контролю. Рефлексивно-оцінювальні чинники охоплюють рефлексивність, позитивне самоствалення та готовність до саморозвитку.

З'ясовано, що соціальні трансформації є потужним контекстуальним чинником, який одночасно підвищує суспільний запит на лідерство, змінює

уявлення про його зміст та форми і висуває нові вимоги до психологічних характеристик особистості лідера. Встановлено, що в умовах соціальних трансформацій особливої значущості набувають такі психологічні властивості лідера, як саморегуляція, емоційний інтелект, рефлексивність та готовність до змін, які забезпечують здатність ефективно діяти в умовах невизначеності та підвищеного стресу.

Обґрунтовано, що для педагогів розвиток лідерського потенціалу в умовах сучасних освітніх реформ є не лише професійною необхідністю, а й важливою умовою особистісної самореалізації. Доведено, що сучасний педагог-лідер виконує подвійну функцію – він є лідером для своїх учнів і водночас агентом змін в освітній організації, що визначає особливу актуальність дослідження психологічних чинників розвитку його лідерського потенціалу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ

2.1. Організація та методика дослідження лідерського потенціалу педагогів

Емпіричне дослідження психологічних чинників розвитку лідерського потенціалу педагогів було організоване та проведене відповідно до загальноприйнятих вимог до психологічних досліджень і передбачало дотримання принципів науковості, системності, комплексності та етичності. Дослідження здійснювалося в кілька етапів: підготовчий етап включав визначення мети, завдань та методичного інструментарію дослідження; констатувальний етап передбачав безпосереднє проведення психодіагностики та збір емпіричних даних; аналітичний етап охоплював кількісну та якісну обробку отриманих результатів, їхню інтерпретацію та узагальнення.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Білоцерківського академічного ліцею іноземних мов – гімназії № 9 Білоцерківської міської ради Київської області. Вибірку дослідження склали 78 педагогічних працівників, які представляли різні предметні цикли, мали різний стаж роботи та виконували різні професійні ролі в освітньому середовищі. Такий склад вибірки забезпечив її репрезентативність та дозволив отримати різнобічну картину особливостей розвитку лідерського потенціалу педагогів у реальних умовах професійної діяльності.

Мета емпіричного дослідження полягала у вивченні рівня розвитку лідерського потенціалу педагогів та психологічних чинників, що його детермінують. Відповідно до мети були сформульовані такі завдання емпіричного дослідження: діагностика рівня розвитку окремих психологічних характеристик, що входять до структури лідерського потенціалу педагогів; визначення загального рівня розвитку лідерського потенціалу вибірки;

виявлення взаємозв'язків між окремими психологічними чинниками лідерського потенціалу; інтерпретація отриманих результатів у контексті теоретичних положень, викладених у першому розділі.

Для реалізації поставлених завдань було розроблено інтегрований діагностичний комплекс, що охоплює чотири групи методик відповідно до виділених у теоретичному аналізі груп психологічних чинників лідерського потенціалу.

Першу групу склали методики діагностики мотиваційно-ціннісних чинників лідерського потенціалу. Методика визначення рівня професійної спрямованості Т. Дубовицької дозволяє оцінити ступінь орієнтованості педагога на свою професію, наявність внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності та стійкість професійних намірів [42] (додаток А). Опитувальник САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна є адаптованим варіантом методики вимірювання рівня самоактуалізації особистості та дозволяє оцінити ступінь реалізації особистістю власного потенціалу за одинадцятьма шкалами: орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність та гнучкість у спілкуванні [32] (додаток Б). Опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк дозволяє визначити домінуючу професійну позицію педагога – полісуб'єктну, предметоцентричну, егоцентричну, конформну чи дитиноцентричну – та оцінити характер його ціннісної орієнтації у педагогічній діяльності.

Другу групу склали методики діагностики емоційно-комунікативних чинників лідерського потенціалу. Методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла дозволяє оцінити загальний рівень емоційного інтелекту педагога та його окремі складові: емоційну обізнаність, управління емоціями, самомотивацію, емпатію та розпізнавання емоцій інших [10; 28]. Методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів» В. Синявського та Б. Федоришина у частині шкали комунікативних нахилів дозволяє визначити рівень розвитку комунікативних здібностей педагога, його прагнення до

спілкування та здатність встановлювати ефективні контакти з оточенням [42]. Шкали щирості, відкритості та гнучкості спілкування опитувальника САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна доповнюють діагностику емоційно-комунікативного компонента лідерського потенціалу.

Третю групу склали методики діагностики організаційно-регулятивних чинників лідерського потенціалу. Методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів» В. Синявського та Б. Федоришина у частині шкали організаторських нахилів дозволяє оцінити рівень розвитку організаторських здібностей педагога, його здатність до ініціативної та самостійної діяльності [42]. Методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова та Є. Крушельницького дозволяє визначити рівень розвитку лідерських здібностей та схильність особистості до лідерства. Методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової дозволяє оцінити загальний рівень усвідомленої саморегуляції та її окремі компоненти, зокрема регуляторну гнучкість як здатність адаптувати систему саморегуляції відповідно до змін умов діяльності. Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація О. Ксенофонтової) дозволяє визначити локус контролю особистості – ступінь її переконаності у власній здатності впливати на події власного життя [42].

Четверту групу склали методики діагностики рефлексивно-оцінювальних чинників лідерського потенціалу. Методика діагностики рефлексивності А. Карпова дозволяє оцінити загальний рівень рефлексивності особистості як її здатності до усвідомленого аналізу власних думок, почуттів та поведінки. Шкали аутосимпатії та саморозуміння опитувальника САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна дозволяють оцінити рівень позитивного самоствавлення та ступінь усвідомлення особистістю власних психологічних особливостей. Опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» В. Андрєєва дозволяє визначити рівень готовності педагога до цілеспрямованого особистісного та професійного зростання.

Для обробки та аналізу отриманих емпіричних даних використовувалися методи математичної статистики. Кількісний аналіз включав визначення абсолютних та відносних частот розподілу показників за рівнями, обчислення середніх значень та стандартних відхилень. Для виявлення взаємозв'язків між психологічними чинниками лідерського потенціалу застосовувався кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона. Обробка даних здійснювалася за допомогою стандартних статистичних процедур, що забезпечило об'єктивність та відтворюваність отриманих результатів.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівня розвитку лідерського потенціалу педагогів

Для визначення рівня професійної мотивації педагогів застосовувалася методика визначення рівня професійної спрямованості Т. Дубовицької. Результати дослідження показали, що більшість педагогів (69 %) мають середній рівень професійної спрямованості, тоді як 22 % демонструють низький рівень, і водночас не зафіксовано жодного випадку високого рівня (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Розподіл показників професійної мотивації за рівнями (у % від загальної кількості респондентів)

Отримані дані свідчать про те, що значна частина педагогічних працівників досліджуваної вибірки не має достатньо стійкої внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності. Низькі показники професійної мотивації вказують на те, що педагог працює на посаді не через глибокий внутрішній інтерес до професії, а з інших причин – через зручне розташування навчального закладу, стабільність зайнятості чи інші зовнішні обставини. Такий педагог не бачить себе у майбутній професії та при нагоді був би готовий змінити сферу діяльності.

Відсутність педагогів з високим рівнем професійної спрямованості є тривожним сигналом, оскільки саме висока професійна мотивація є одним із ключових чинників розвитку лідерського потенціалу педагога. Дослідники наголошують, що педагог, який не ідентифікує себе зі своєю професією та не вбачає в ній особистісного смислу, навряд чи здатний виконувати функції лідера в освітньому середовищі [7; 37].

За допомогою опитувальника О. Мартинюк «Професійні позиції вчителя» було досліджено домінуючі професійні позиції педагогів. Аналіз результатів показав, що домінуючою є полісуб'єктна позиція, яка оптимально інтегрує різні центрації та характеризується поліфункціональністю вчителя: високий рівень виявлено у 8 % педагогів, середній – у 19 %, низький – у 73 % (рис. 2.2).

Полісуб'єктна позиція передбачає цілепокладання на створення умов для повноцінного розвитку психологічного потенціалу учнів та вчителя, реалізацію потреб у самовизначенні та самоактуалізації, акцент на особистісно-значущих узагальнених способах діяльності та організацію саморегульованого навчання [17; 23].

Водночас результати дослідження свідчать про переважання низьких рівнів за більшістю шкал методики. Зокрема, за шкалою «Предметоцентризм» низький рівень виявлено у 95 % педагогів, за шкалою «Педагогічний егоцентризм» – у 88 %, за шкалою «Конформна позиція» – у 89 %, за шкалою «Дитиноцентризм» – у 91 %. Такий розподіл результатів свідчить про те, що більшість педагогів досліджуваної вибірки орієнтовані не лише на викладання

предмету, а й на процес, результат та суб'єктів освітньої взаємодії, що є позитивною тенденцією з точки зору розвитку лідерського потенціалу.

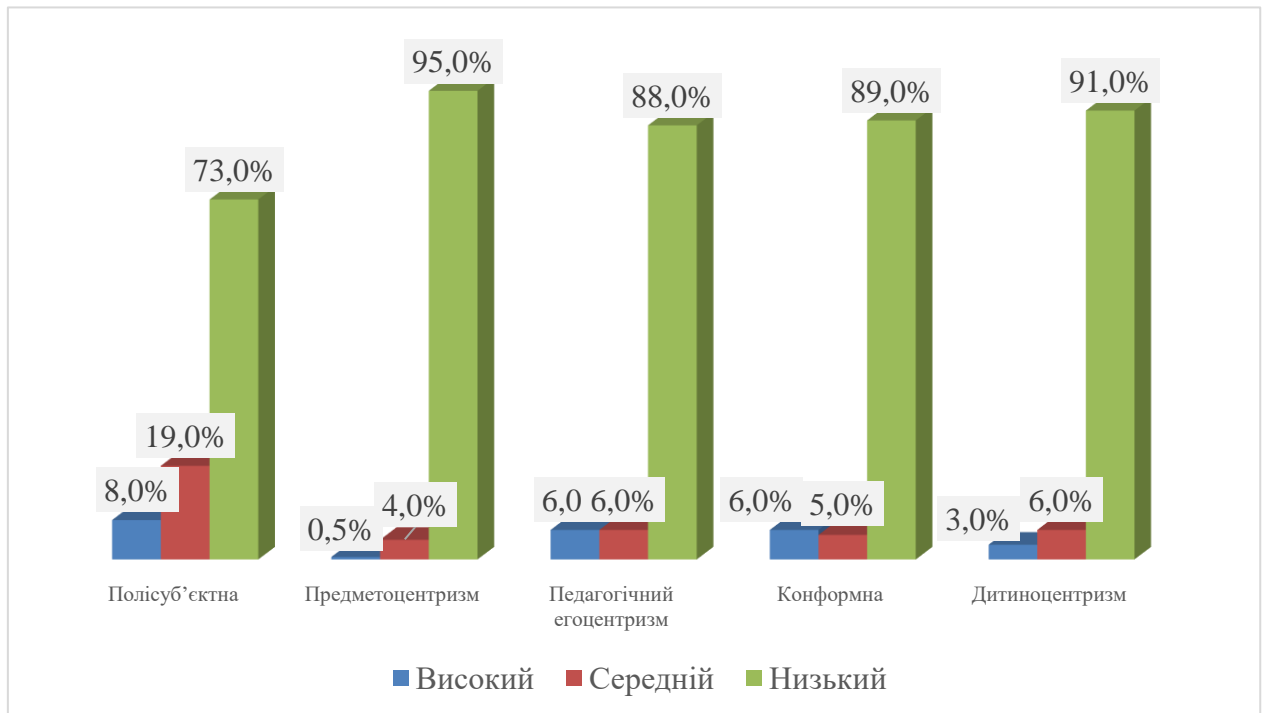


Рис. 2.2. Розподіл рівнів професійних позицій педагогів (у % від загальної кількості респондентів)

Показник прагнення до самоактуалізації оцінювався за допомогою методики САМОАЛ у модифікації Н. Каліної та Е. Лазукіна. Результати дослідження демонструють, що педагоги здебільшого мають середній рівень тенденції до самоактуалізації за більшістю шкал методики, що вказує на недостатню здатність усвідомлювати та реалізовувати свої можливості. Найвищі показники виявлені за шкалами «Креативність» – 35 % педагогів мають високий рівень, «Спонтанність» – 20 % та «Аутосимпатія» – 19 %. Натомість найнижчі значення спостерігались за шкалами «Погляд на природу людини» – 26 % мають низький рівень та «Контактність» – 23 % (табл. 2.1).

Отримані результати свідчать про те, що творчий потенціал педагогів є відносно розвиненим, однак здатність до спонтанної, автентичної поведінки та встановлення глибоких міжособистісних контактів залишається недостатньо сформованою. Це є важливим з огляду на те, що саме ці якості є необхідними для реалізації лідерського потенціалу в педагогічній діяльності [32; 38].

**Розподіл показників прагнення до самоактуалізації за рівнями
(у % від загальної кількості респондентів)**

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Орієнтація в часі	10,0%	83,0%	7,0%
Цінності	7,0%	91,0%	2,0%
Погляд на природу людини	26,0%	66,0%	8,0%
Потреба в життєвому пізнанні	12,0%	78,0%	10,0%
Креативність (прагнення до творчості)	15,0%	50,0%	35,0%
Автономність	13,0%	72,0%	15,0%
Спонтанність	21,0%	59,0%	20,0%
Саморозуміння	20,0%	70,0%	10,0%
Аутосимпатія	16,0%	65,0%	19,0%
Контактність	23,0%	76,0%	1,0%
Гнучкість у спілкуванні	10,0%	82,0%	8,0%

Діагностика емоційно-комунікативних чинників лідерського потенціалу педагогів здійснювалася за показниками емоційного інтелекту, комунікативних нахилів, емпатійності, відкритості та гнучкості у спілкуванні.

Застосування методики визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла дозволило отримати тривожні результати: у 88 % педагогів рівень емоційного інтелекту є низьким, а у 12 % – середнім інтегративним показником. Жодного педагога з високим рівнем емоційного інтелекту у досліджуваній вибірці виявлено не було. Дані свідчать про недостатню здатність педагогів розуміти емоційні стани – як власні, так і учнів та колег – та ефективно управляти своєю емоційною сферою [10; 28].

Аналіз окремих компонентів емоційного інтелекту виявив такі закономірності (табл. 2.2). Шкала «Управління емоціями» показала, що 58 % педагогів мають низький рівень, що вказує на труднощі у свідомому регулюванні власного емоційного стану та впливі на емоції інших. Середній рівень переважає за шкалами емоційної обізнаності – 46 %, емпатії – 42 %, самомотивації – 41 % та розпізнавання емоцій інших – 41 %. Отже, найбільш проблемною сферою є саме управління емоціями, тоді як здатність до розпізнавання та усвідомлення емоцій є дещо більш розвиненою.

**Розподіл рівнів показників емоційного інтелекту педагогів
(у % від загальної кількості респондентів)**

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційна обізнаність	22,0%	46,0%	32,0%
Управління емоціями	58,0%	28,0%	14,0%
Емпатія	21,0%	42,0%	37,0%
Самомотивація	32,0%	41,0%	27,0%
Розпізнавання емоцій інших	28,0%	41,0%	31,0%

Важливо підкреслити, що для педагога високий рівень емоційного інтелекту є критично необхідним, оскільки він забезпечує адекватне розуміння як власного емоційного стану, так і стану учнів, а також здатність до ефективної емоційної взаємодії в освітньому середовищі [8; 13]. Низькі показники емоційного інтелекту у переважній більшості педагогів досліджуваної вибірки свідчать про наявність суттєвого дефіциту, який обмежує розвиток їхнього лідерського потенціалу.

Результати діагностики комунікативних нахилів за методикою КОС В. Синявського та Б. Федоришина продемонстрували, що 22 % педагогів мають низький рівень розвитку комунікативних нахилів, 69 % – середній і 9% – високий рівень (рис. 2.3).

Це свідчить про те, що більшість педагогічних працівників не проявляють активного прагнення до спілкування, відчувають напруженість у колективі та зазнають труднощів у встановленні контактів [42]. Водночас майже третина педагогів демонструє високий рівень комунікативних нахилів, що відображає їхню потребу і готовність до ефективної комунікації та взаємодії.



Рис. 2.3. Розподіл рівнів комунікативних нахилів педагогів (у % від загальної кількості респондентів)

Щодо гнучкості у спілкуванні, переважна більшість педагогів (82 %) демонструє середній рівень, 10 % – низький, а високий рівень спостерігається лише у 8 %. Щодо відкритості у спілкуванні, за шкалою «Контактність» методики САМОАЛ результати розподілилися наступним чином: високий рівень – 1 %, середній – 76 %, низький – 23 %. Загалом отримані результати свідчать про те, що більшість педагогів здатні знаходити спільну мову з оточенням, проте їхня комунікативна компетентність потребує подальшого розвитку для забезпечення автентичної та ефективної взаємодії в освітньому середовищі.

Діагностика організаційно-регулятивних чинників лідерського потенціалу педагогів здійснювалася за показниками схильності до лідерства, організаторських нахилів, саморегуляції та інтернальності.

Результати діагностики за методикою «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова та Є. Крушельницького показали, що лише 1% педагогів мають високий рівень розвитку лідерських здібностей. 39% педагогічних працівників демонструють середній рівень, що свідчить про

помірну виразність лідерських здібностей. Натомість 60 % педагогів мають низький рівень, тобто їхні лідерські якості проявляються слабо (рис. 2.4).

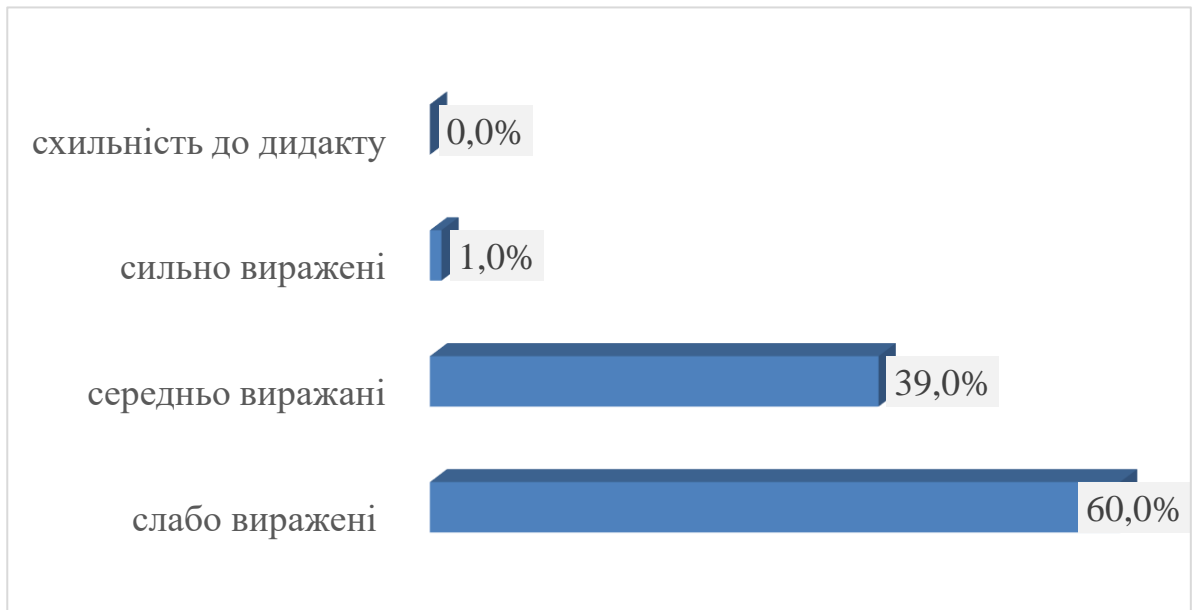


Рис. 2.4. Розподіл рівнів організаційно-регулятивних показників у педагогів (у % від загальної кількості респондентів)

Ці дані є особливо показовими, оскільки безпосередньо відображають рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів і свідчать про наявність суттєвого резерву для його розвитку.

Діагностика організаторських нахилів за методикою КОС виявила, що 22% педагогічних працівників мають низький рівень організаторських нахилів, 69% – середній і 9 % – високий рівень (рис. 2.5).

Низькі показники свідчать про те, що більшість педагогів рідко проявляють ініціативу в організаторській діяльності та уникають прийняття самостійних рішень [32]. Водночас 9 % педагогів демонструють високий рівень організаторських нахилів – вони активно прагнуть до організаторської діяльності, швидко орієнтуються в стресових ситуаціях та проявляють ініціативу.

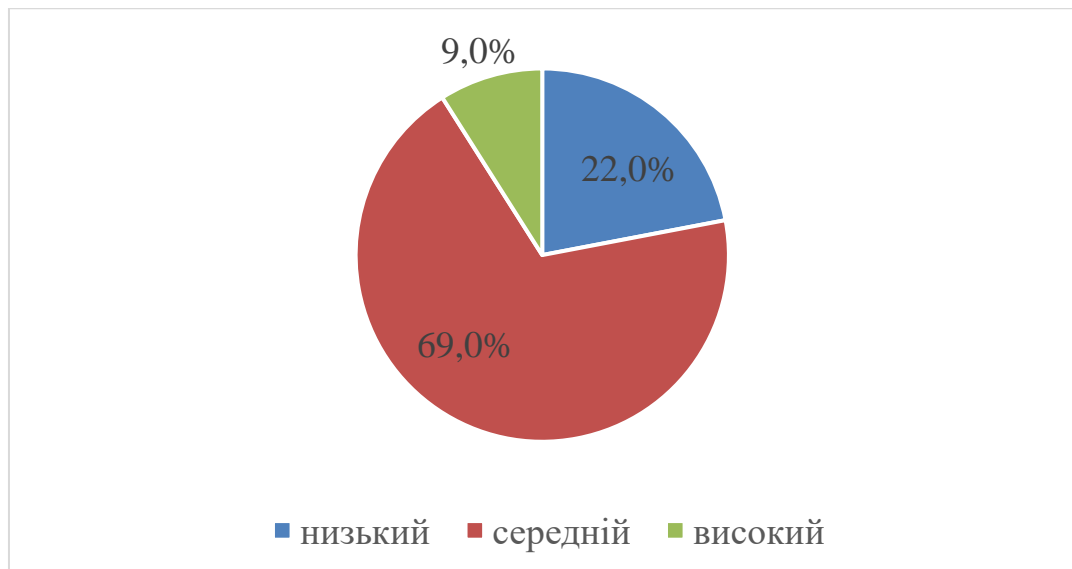


Рис. 2.5. Розподіл рівнів організаторських нахилів у педагогів (у % від загальної кількості респондентів)

Результати дослідження інтернальності за методикою Дж. Роттера (адаптація О. Ксенофонтової) показали, що лише 17 % опитаних педагогів демонструють інтернальний локус контролю, тоді як 83 % мають екстернальний (рис. 2.6).



Рис. 2.6. Розподіл показників суб'єктивного контролю у педагогів (у % від загальної кількості респондентів)

Переважання екстернального локусу контролю свідчить про те, що більшість педагогів схильні приписувати відповідальність за події свого життя зовнішнім чинникам, а не власним діям та рішенням. Такі особи, як правило,

характеризуються меншою упевненістю в собі, недостатньою самостійністю та підвищеною тривожністю. Середній рівень інтернальності спостерігається у 37 % опитаних, а високий рівень – лише у 15 % респондентів.

Аналіз результатів за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової показав, що лише 15 % педагогів мають високий рівень саморегуляції, середній рівень спостерігається у 62 % респондентів, а 23 % мають низький рівень. Педагоги з низьким рівнем саморегуляції характеризуються недостатньо сформованою потребою в усвідомленому плануванні та прогнозуванні власної поведінки, підвищеною залежністю від обставин та думки оточуючих. Щодо регуляторної гнучкості, низький рівень спостерігається у 14 % педагогів, середній – у 50 %, а високий – у 36 % респондентів. Відносно вищі показники регуляторної гнучкості порівняно із загальним рівнем саморегуляції свідчать про те, що педагоги є більш здатними до адаптації своєї поведінки в мінливих умовах, ніж до усвідомленого планування та цілеспрямованого досягнення поставлених цілей.

Діагностика рефлексивно-оцінювальних чинників лідерського потенціалу педагогів здійснювалася за показниками позитивного самоствавлення, рефлексивності та готовності до саморозвитку.

Аналіз показників самоствавлення за шкалами «Аутосимпатія» та «Саморозуміння» методики САМОАЛ виявив такі результати. За шкалою «Аутосимпатія» низький рівень виявлено у 16 % педагогів, середній – у 65 %, високий – у 19 %. За шкалою «Саморозуміння» низький рівень – 20 %, середній – 70 %, високий – 10 %. Отримані дані свідчать про те, що більшість педагогів мають адекватне і стабільне самоствавлення, усвідомлюють себе носіями позитивних якостей та здатні до об'єктивної самооцінки. Водночас значна частина педагогів проявляє недостатнє саморозуміння, що обмежує їхню здатність до усвідомленого саморозвитку та реалізації лідерського потенціалу.

Результати дослідження рефлексивності за опитувальником А. Карпова свідчать про те, що у більшості педагогів (53 %) рефлексивність перебуває на

середньому рівні, що вказує на поверхове усвідомлення власних внутрішніх особливостей та обмежену здатність до їх аналізу. Низький рівень рефлексивності виявлено у 43 % опитаних, що є досить значним показником. Педагоги з низьким рівнем рефлексивності характеризуються нечітким усвідомленням та слабким розумінням власних особливостей, міркувань і поведінки, а також обмеженим розумінням позицій і мотивів інших людей. Високий рівень рефлексивності спостерігався лише у 4 % респондентів, що свідчить про вкрай недостатній розвиток цієї важливої характеристики лідерського потенціалу у досліджуваній вибірці.

Результати дослідження готовності до саморозвитку за методикою В. Андрєєва показали: високий рівень – 9 %, середній – 69 %, низький – 22 %. Це свідчить про те, що переважна частина педагогів демонструє недостатній рівень прагнення до особистісного розвитку та самовдосконалення, що є суттєвим обмеженням для розвитку їхнього лідерського потенціалу. Зокрема, більшість педагогів не ідентифікує себе з роллю суб'єкта власного професійного розвитку та недостатньо усвідомлює власні можливості щодо саморозвитку та самоосвіти.

Загалом отримані дані свідчать про переважання середніх та низьких показників за більшістю діагностованих характеристик, що вказує на недостатній рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів та наявність значного резерву для його цілеспрямованого розвитку.

2.3. Аналіз взаємозв'язків психологічних чинників лідерського потенціалу педагогів

Аналіз кореляційних зв'язків показників професійних позицій педагогів виявив низку важливих закономірностей. Шкала «Предметоцентризм» на рівні $p \leq 0,01$ демонструє позитивні взаємозв'язки з конформною центрацією ($r=0,703$), емоційним інтелектом ($r=0,694$), педагогічним егоцентризмом

($r=0,672$), самомотивацією ($r=0,397$), цінностями ($r=0,199$) та рефлексивністю ($r=0,184$). Водночас відзначається негативна кореляція з полісуб'єктною позицією ($r=-0,480$) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Кореляції показників шкали «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк

Показник шкали	Конформна центрація	Емоційний інтелект	Педагогічний егоцентризм	Самомотивація	Цінності	Рефлексивність	Полісуб'єктна позиція
Предметоцентризм	0,703**	0,694**	0,672**	0,397**	,199**	0,184**	-0,480**

Примітка: ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$

Результати свідчать про те, що орієнтація педагога переважно на зміст навчального предмету поєднується з підвищеною конформністю та певним егоцентризмом у педагогічній взаємодії і є несумісною з полісуб'єктною позицією, яка є найбільш сприятливою для розвитку лідерського потенціалу.

Шкала «Педагогічний егоцентризм» на рівні $p \leq 0,01$ має значущі позитивні кореляції з конформною центрацією ($r=0,805$), предметоцентризмом ($r=0,672$) та самомотивацією ($r=0,482$). Натомість негативні взаємозв'язки зафіксовані з полісуб'єктною позицією ($r=-0,722$), емпатією ($r=-0,409$), дитиноцентризмом ($r=-0,394$), емоційним інтелектом ($r=-0,774$), розпізнаванням емоцій інших ($r=-0,529$) та рефлексивністю ($r=-0,214$) (табл.2.4).

Таблиця 2.4

Кореляції шкали «Педагогічний егоцентризм»

Показник шкали	Конформна центрація	Предметоцентризм	Самомотивація	Полісуб'єктна позиція	Емпатія	Дитиноцентризм	Емоційний інтелект
Педагогічний егоцентризм	0,805**	0,672**	0,482**	-0,722**	0,409**	-0,394**	-,774**

Отримані дані переконливо свідчать про те, що педагогічний егоцентризм є несумісним із розвиненим емоційним інтелектом та емпатією – характеристиками, які є ключовими для ефективного педагогічного лідерства.

Шкала «Полісуб'єктна позиція» на рівні $p \leq 0,01$ має найвищі позитивні кореляції з емоційним інтелектом ($r=0,860$), дитиноцентризмом ($r=0,712$), емоційною обізнаністю ($r=0,608$), емпатією ($r=0,582$), розпізнаванням емоцій інших ($r=0,554$), самомотивацією ($r=0,471$), цінностями ($r=0,296$), креативністю ($r=0,222$), рефлексивністю ($r=0,277$) та інтернальністю ($r=0,196$). Водночас відзначені негативні кореляції з педагогічним егоцентризмом ($r=-0,722$) та конформною центрацією ($r=-0,536$). Ці результати є надзвичайно важливими, оскільки підтверджують, що полісуб'єктна позиція педагога — найбільш сприятлива для лідерства — безпосередньо пов'язана з розвиненим емоційним інтелектом, емпатією та системою гуманістичних цінностей [6; 17].

Інтегральний показник емоційного інтелекту демонструє найбільш широку мережу кореляційних зв'язків серед усіх досліджуваних показників. На рівні $p \leq 0,01$ він має значущі позитивні кореляції з полісуб'єктною позицією ($r=0,860$), емоційною обізнаністю ($r=0,844$), емпатією ($r=0,775$), педагогічним егоцентризмом ($r=0,774$ — обернений зв'язок за змістом), дитиноцентризмом ($r=0,714$), предметоцентризмом ($r=0,694$), самомотивацією ($r=0,665$), рефлексивністю ($r=0,385$), цінностями ($r=0,364$), інтернальністю ($r=0,214$) та саморегуляцією ($r=0,182$).

Такий широкий спектр значущих кореляцій підтверджує центральне місце емоційного інтелекту в системі психологічних чинників лідерського потенціалу педагогів та узгоджується з теоретичними положеннями Д. Гоулмана про визначальну роль емоційного інтелекту в лідерській ефективності [10].

Показник емпатії також демонструє численні значущі кореляції. На рівні $p \leq 0,01$ він пов'язаний з розпізнаванням емоцій інших ($r=0,902$), емоційною обізнаністю ($r=0,840$), самомотивацією ($r=0,780$), емоційним інтелектом ($r=0,775$), управлінням емоціями ($r=0,645$), полісуб'єктною позицією ($r=0,582$),

дитиноцентризмом ($r=0,548$), організаторськими нахилами ($r=0,277$), рефлексивністю ($r=0,391$), цінностями ($r=0,354$), інтернальністю ($r=0,238$), саморегуляцією ($r=0,217$), креативністю ($r=0,206$) та комунікативними нахилами ($r=0,216$). На рівні $p \leq 0,05$ виявлено позитивні взаємозв'язки з гнучкістю спілкування ($r=0,150$) та схильністю до лідерства ($r=0,138$). Виключно висока кореляція між емпатією та розпізнаванням емоцій інших ($r=0,902$) свідчить про те, що ці два компоненти емоційного інтелекту є надзвичайно тісно пов'язаними між собою та фактично утворюють єдиний психологічний конструкт у структурі лідерського потенціалу педагогів [15; 28].

Аналіз кореляційних зв'язків показника саморегуляції виявив його значущі позитивні кореляції на рівні $p \leq 0,01$ з гнучкістю ($r=0,636$), організаторськими нахилами ($r=0,453$), схильністю до лідерства ($r=0,331$), інтернальністю ($r=0,330$), комунікативними нахилами ($r=0,310$), креативністю ($r=0,291$), цінностями ($r=0,281$), самомотивацією ($r=0,273$), аутоемпатією ($r=0,264$), управлінням емоціями ($r=0,256$), гнучкістю спілкування ($r=0,204$) та здібностями до саморозвитку ($r=0,180$). Особливо важливим є значущий зв'язок саморегуляції зі схильністю до лідерства ($r=0,331$) та організаторськими нахилами ($r=0,453$), що підтверджує теоретичні положення про роль саморегуляції як організаційно-регулятивного чинника лідерського потенціалу [27].

Показник регуляторної гнучкості демонструє значущі кореляції на рівні $p \leq 0,01$ з комунікативними нахилами ($r=0,454$), організаторськими нахилами ($r=0,389$), схильністю до лідерства ($r=0,311$), аутоемпатією ($r=0,391$), управлінням емоціями ($r=0,215$), інтернальністю ($r=0,212$), самомотивацією ($r=0,209$), креативністю ($r=0,206$) та цінностями ($r=0,184$). Отримані дані свідчать про те, що регуляторна гнучкість є важливою інтегративною характеристикою, яка поєднує організаційно-регулятивні та комунікативні аспекти лідерського потенціалу педагогів, що є особливо актуальним в умовах соціальних трансформацій [8; 35].

Аналіз кореляційних зв'язків показників комунікативних та організаторських нахилів виявив їхній тісний взаємозв'язок між собою ($r=0,663$) та спільний зв'язок зі схильністю до лідерства – $r=0,576$ та $r=0,572$ відповідно. Це підтверджує теоретичне положення про те, що комунікативні та організаторські здібності є взаємопов'язаними складовими лідерського потенціалу, які спільно детермінують схильність особистості до лідерської діяльності [22; 42]. Крім того, обидва показники на рівні $p \leq 0,01$ значущо пов'язані з інтернальністю – $r=0,303$ та $r=0,344$ відповідно – що свідчить про роль локусу контролю як системоутворюючого чинника організаційно-регулятивної складової лідерського потенціалу.

Показник схильності до лідерства демонструє численні статистично значущі позитивні кореляції на рівні $p \leq 0,01$ з управлінням емоціями ($r=0,255$), розпізнаванням емоцій інших ($r=0,203$), самомотивацією ($r=0,198$), саморегуляцією ($r=0,331$), гнучкістю ($r=0,311$), креативністю ($r=0,215$), аутосимпатією ($r=0,366$), саморозумінням ($r=0,291$), контактністю ($r=0,254$), гнучкістю спілкування ($r=0,250$), комунікативними нахилами ($r=0,576$), організаторськими нахилами ($r=0,572$) та інтернальністю ($r=0,248$). Широкий спектр значущих кореляцій схильності до лідерства з показниками різних груп психологічних чинників підтверджує її інтегративну природу та центральне місце в структурі лідерського потенціалу педагогів.

Показник інтернальності на рівні $p \leq 0,01$ демонструє значущі позитивні кореляції з дитиноцентризмом ($r=0,245$), полісуб'єктною позицією ($r=0,196$), емоційним інтелектом ($r=0,214$), управлінням емоціями ($r=0,288$), саморегуляцією ($r=0,330$), цінностями ($r=0,368$), креативністю ($r=0,232$), аутосимпатією ($r=0,203$), комунікативними нахилами ($r=0,303$), організаторськими нахилами ($r=0,344$), схильністю до лідерства ($r=0,248$) та рефлексивністю ($r=0,281$). Такий широкий спектр значущих кореляцій свідчить про те, що інтернальний локус контролю є важливим системоутворюючим чинником лідерського потенціалу, який пов'язаний із характеристиками всіх чотирьох груп його психологічних детермінант.

Рефлексивність на рівні $p \leq 0,01$ значущо корелює з показниками всіх чотирьох груп чинників лідерського потенціалу: предметоцентризмом ($r=0,184$), педагогічним егоцентризмом ($r=0,214$), конформною центрацією ($r=0,210$), дитиноцентризмом ($r=0,311$), полісуб'єктною позицією ($r=0,277$), емоційною обізнаністю ($r=0,410$), емоційним інтелектом ($r=0,385$), емпатією ($r=0,391$), самомотивацією ($r=0,347$), цінностями ($r=0,340$), креативністю ($r=0,281$) та інтернальністю ($r=0,281$). Зв'язок рефлексивності з показниками всіх груп чинників лідерського потенціалу підтверджує її роль як наскрізної характеристики, що пронизує всі аспекти лідерської діяльності педагога.

Показник аутосимпатії демонструє значущі позитивні кореляції на рівні $p \leq 0,01$ з інтернальністю ($r=0,233$), схильністю до лідерства ($r=0,366$), комунікативними нахилами ($r=0,426$), організаторськими нахилами ($r=0,306$), контактністю ($r=0,348$), саморозумінням ($r=0,475$), креативністю ($r=0,322$), цінностями ($r=0,259$), гнучкістю ($r=0,391$) та саморегуляцією ($r=0,264$). Особливо значущим є тісний зв'язок аутосимпатії із саморозумінням ($r=0,475$), що підтверджує теоретичне положення про нерозривність позитивного самоствавлення та адекватного самопізнання як складових рефлексивно-оцінювального компоненту лідерського потенціалу.

Показник готовності до саморозвитку, незважаючи на відносно меншу кількість значущих кореляцій порівняно з іншими показниками, демонструє значущі зв'язки з саморегуляцією ($r=0,180$) на рівні $p \leq 0,01$, а також з гнучкістю ($r=0,160$), аутосимпатією ($r=0,148$), комунікативними нахилами ($r=0,154$), організаторськими нахилами ($r=0,164$) та схильністю до лідерства ($r=0,167$) на рівні $p \leq 0,05$. Хоча ці зв'язки є менш тісними порівняно з іншими кореляційними парами, вони підтверджують включеність готовності до саморозвитку у загальну систему психологічних чинників лідерського потенціалу педагогів.

Висновки до розділу 2

У другому розділі здійснено емпіричне дослідження психологічних чинників розвитку лідерського потенціалу педагогів, що дозволяє сформулювати такі висновки.

Визначено організаційні засади та методичне забезпечення емпіричного дослідження. Обґрунтовано доцільність використання інтегрованого діагностичного комплексу, спрямованого на вивчення мотиваційно-ціннісних, емоційно-комунікативних, організаційно-регулятивних та рефлексивно-оцінювальних чинників лідерського потенціалу педагогів.

Проаналізовано результати діагностики психологічного профілю лідерського потенціалу педагогів досліджуваної вибірки. Встановлено, що загальний рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів є недостатнім — переважна більшість показників перебуває в межах середніх та низьких значень. Виявлено, що найбільш проблемними сферами є емоційний інтелект – 88 % педагогів мають низький рівень – та схильність до лідерства – 60 % мають низький рівень. Суттєвими є також дефіцити у розвитку організаторських нахилів – 64 % з низьким рівнем – та інтернальності – 83 % з екстернальним локусом контролю. Відносно більш розвиненими виявилися регуляторна гнучкість та показники самоствавлення педагогів.

З'ясовано, що мотиваційно-ціннісна сфера педагогів характеризується переважанням середнього рівня професійної спрямованості при повній відсутності педагогів з високим рівнем професійної мотивації. Встановлено, що більшість педагогів демонструють середній рівень прагнення до самоактуалізації, що вказує на недостатню здатність усвідомлювати та реалізовувати власні можливості. Домінуючою професійною позицією педагогів виявилася полісуб'єктна позиція, однак переважно на низькому рівні її розвитку.

Виявлено, що емоційно-комунікативна сфера педагогів є найбільш дефіцитною в структурі їхнього лідерського потенціалу. Встановлено

критично низький рівень емоційного інтелекту у переважної більшості педагогів, що обмежує їхню здатність до ефективної емоційної взаємодії в освітньому середовищі. Зафіксовано, що більшість педагогів мають низький рівень комунікативних нахилів та недостатньо розвинену здатність до встановлення глибоких емоційних контактів.

Встановлено, що організаційно-регулятивна сфера педагогів характеризується переважанням екстернального локусу контролю, низькими показниками організаторських нахилів та недостатнім рівнем усвідомленої саморегуляції. Виявлено, що лише незначна частина педагогів (1%) має високий рівень лідерських здібностей, тоді як 60 % демонструють низький рівень їх розвитку.

Здійснено кореляційний аналіз психологічних чинників лідерського потенціалу педагогів. Встановлено, що всі досліджувані психологічні характеристики утворюють єдину взаємопов'язану систему, що підтверджує інтегративну природу лідерського потенціалу як цілісного психологічного феномену. Виявлено, що центральне місце в системі психологічних чинників лідерського потенціалу педагогів посідають емоційний інтелект та схильність до лідерства як показники з найбільшою кількістю значущих кореляційних зв'язків. З'ясовано, що інтернальність та рефлексивність є наскрізними характеристиками лідерського потенціалу, оскільки демонструють значущі зв'язки з показниками всіх чотирьох груп психологічних чинників.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку лідерського потенціалу педагогів

Результати емпіричного дослідження, представлені у другому розділі, переконливо свідчать про недостатній рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів досліджуваної вибірки та наявність значного резерву для його цілеспрямованого розвитку. Це обґрунтовує необхідність розробки спеціальної психологічної програми, спрямованої на активізацію внутрішніх ресурсів педагога, формування його лідерського мислення та вдосконалення ключових професійно значущих компетентностей.

Теоретико-методологічну основу розробленої програми складає система взаємопов'язаних психологічних концепцій та підходів, які в сукупності забезпечують її наукову обґрунтованість та практичну ефективність.

Гуманістичний підхід, представлений концепціями А. Маслоу та К. Роджерса, є фундаментальним методологічним підґрунтям програми [32; 38]. Відповідно до положень гуманістичної психології, кожна особистість має внутрішній потенціал для зростання та самореалізації, а завданням психологічного втручання є створення умов для актуалізації цього потенціалу. У контексті програми розвитку лідерського потенціалу це означає, що тренінгова робота має бути спрямована не на формування зовнішніх поведінкових навичок, а на розкриття та активізацію внутрішніх психологічних ресурсів кожного педагога. К. Роджерс підкреслював, що ефективний розвиток особистості можливий лише в атмосфері безумовного позитивного прийняття, емпатії та автентичності, що визначає принципові вимоги до психологічного клімату тренінгових занять [38].

Концепція трансформаційного лідерства Б. Басса є важливим теоретичним підґрунтям для визначення змісту програми [2]. Відповідно до цієї концепції, трансформаційний лідер здатний надихати послідовників, формувати у них нові цінності та мотивацію, стимулювати їхній інтелектуальний розвиток та сприяти особистісному зростанню. Програма розвитку лідерського потенціалу педагогів спрямована саме на формування цих характеристик трансформаційного лідерства, оскільки вони є найбільш адекватними специфіці педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх реформ [8; 11].

Концепція емоційного інтелекту Д. Гоулмана відіграє особливу роль у теоретичному обґрунтуванні програми, оскільки результати емпіричного дослідження виявили емоційний інтелект як найбільш дефіцитну та водночас найбільш системоутворюючу характеристику лідерського потенціалу педагогів [10]. Відповідно до положень цієї концепції, емоційний інтелект є психологічно пластичною характеристикою, яка може суттєво розвиватися під впливом цілеспрямованих психологічних втручань. Д. Гоулман стверджував, що розвиток емоційного інтелекту є одним із найбільш ефективних шляхів підвищення лідерської ефективності, оскільки він забезпечує покращення якості взаємодії лідера з послідовниками в усіх її аспектах [10; 28].

Діяльнісний підхід, представлений у працях С. Рубінштейна та О. Леонтьєва, визначає принцип єдності свідомості та діяльності як методологічну основу побудови тренінгової програми. Відповідно до цього принципу, розвиток психологічних характеристик особистості відбувається не через пасивне засвоєння знань, а через активну діяльність та рефлексію власного досвіду. Це обґрунтовує переважання активних методів роботи у тренінговій програмі – рольових ігор, групових дискусій, кейс-методу, моделювання ситуацій професійної діяльності – над лекційними формами подачі матеріалу [23; 33].

Принцип саморегуляції, розроблений В. Моросановою, є важливим теоретичним підґрунтям для визначення одного з ключових напрямів

тренінгової роботи. Відповідно до цього принципу, розвиток усвідомленої саморегуляції є необхідною умовою ефективної лідерської діяльності, оскільки він забезпечує здатність особистості свідомо управляти власною поведінкою, гнучко адаптуватися до мінливих умов діяльності та послідовно досягати поставлених цілей [35]. Включення спеціальних вправ на розвиток саморегуляції та регуляторної гнучкості до програми є теоретично обґрунтованим з огляду на виявлені у дослідженні дефіцити саморегуляції у педагогів.

Концепція рефлексивного навчання, що ґрунтується на ідеях Д. Дьюї та розвинена у працях вітчизняних дослідників, визначає рефлексію як необхідну складову ефективного розвитку особистості [9; 29]. Відповідно до цієї концепції, справжній розвиток відбувається не просто через набуття нового досвіду, а через усвідомлення та осмислення цього досвіду. Тому кожне заняття тренінгової програми завершується рефлексивним блоком, який забезпечує педагогам можливість усвідомити отриманий досвід, сформулювати власні висновки та визначити подальші кроки у розвитку свого лідерського потенціалу.

Суб'єктно-діяльнісний підхід до розуміння особистості педагога визначає принципову позицію щодо учасників тренінгу як активних суб'єктів власного розвитку, а не пасивних об'єктів психологічного впливу [7; 33]. Тренінгова програма будується на принципах партнерської взаємодії між тренером та учасниками, поваги до індивідуального досвіду кожного педагога та врахування його особистісних особливостей і потреб. Такий підхід не лише підвищує ефективність програми, а й є важливим моделюючим впливом – педагоги на власному досвіді переживають суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яку згодом зможуть відтворити у своїй професійній діяльності.

Важливим теоретичним підґрунтям програми є також концепція зони найближчого розвитку Л. Виготського, відповідно до якої ефективний розвиток відбувається не на рівні вже сформованих здібностей, а на рівні тих, що перебувають у процесі становлення та потребують підтримки та

стимулювання [23]. У контексті тренінгової програми це означає, що завдання та вправи мають бути достатньо складними, щоб стимулювати розвиток, але не настільки складними, щоб викликати відчуття безпорадності та невдачі. Групова форма роботи при цьому відіграє роль колективного суб'єкта, який забезпечує необхідну підтримку для розвитку кожного учасника.

Відповідно до викладених теоретичних положень, розроблена тренінгова програма «Лідерство в дії: формування професійного потенціалу сучасного педагога» ґрунтується на таких принципах. Принцип системності передбачає комплексний вплив на всі компоненти лідерського потенціалу педагогів у їхньому взаємозв'язку. Принцип активності забезпечує переважання активних методів роботи над пасивними формами засвоєння інформації. Принцип рефлексивності передбачає обов'язкове усвідомлення та осмислення учасниками отриманого досвіду. Принцип суб'єктності визначає ставлення до учасників як до активних суб'єктів власного розвитку. Принцип індивідуалізації передбачає врахування індивідуальних особливостей та потреб кожного учасника. Принцип поступовості забезпечує послідовне ускладнення завдань та поглиблення рефлексії від заняття до заняття [18; 23; 43].

Цільовою групою програми є педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти, які прагнуть до розвитку власного лідерського потенціалу та підвищення ефективності своєї професійної діяльності. Оптимальна кількість учасників тренінгової групи складає 12–16 осіб, що забезпечує достатню динаміку групової взаємодії та можливість індивідуального підходу до кожного учасника. Тривалість програми складає десять занять, кожне з яких розраховане на 2–3 академічні години.

Очікуваними результатами реалізації програми є підвищення рівня усвідомлення педагогами власного лідерського потенціалу та його складових; розвиток емоційного інтелекту та навичок ефективної комунікації; підвищення рівня саморегуляції та регуляторної гнучкості; розвиток рефлексивності та позитивного самоставлення; формування готовності до

ініціювання змін та прийняття відповідальності за результати власної діяльності; підвищення загального рівня лідерського потенціалу педагогів.

3.2. Зміст та структура тренінгової програми розвитку лідерського потенціалу педагогів

Тренінгова програма «Лідерство в дії: формування професійного потенціалу сучасного педагога» є комплексною психологічною програмою, побудованою з урахуванням психологічних закономірностей розвитку особистості та специфіки професійної діяльності педагогів. Програма спрямована на активізацію внутрішніх ресурсів педагога, формування його лідерського мислення та вдосконалення ключових професійно значущих компетентностей, необхідних для реалізації лідерського потенціалу в освітньому процесі [18; 50; 57].

Метою тренінгу є розвиток лідерського потенціалу педагогів шляхом удосконалення комунікативних, організаційних, емоційно-вольових і рефлексивних умінь, які забезпечують ефективне здійснення професійної діяльності та реалізацію педагогом ролі агента освітніх змін.

Програма має модульну структуру та складається з трьох модулів, що охоплюють десять тематичних занять. Кожен модуль має власну тематичну спрямованість і логічно пов'язаний зі спільною метою розвитку лідерського потенціалу педагогів. Така структура забезпечує поступове поглиблення роботи — від усвідомлення власного лідерського потенціалу та особистісних цінностей через розвиток емоційної та комунікативної компетентності до формування готовності до ініціювання змін в освітньому середовищі.

Модуль 1. Особистісне лідерство педагога

Перший модуль спрямований на формування усвідомленого розуміння педагогами власного лідерського потенціалу, індивідуального стилю

лідерства та системи професійних цінностей. Він охоплює три заняття, кожне з яких послідовно поглиблює роботу з особистісними аспектами лідерства.

Заняття 1. «Я – педагог-лідер: усвідомлення власного потенціалу»

Метою першого заняття є формування уявлення про індивідуальний стиль лідерства та розвиток самоусвідомлення педагогів. Заняття розпочинається з вітального кола «Мій сьогоднішній ресурс», яке дозволяє учасникам налаштуватися на роботу та усвідомити власний актуальний стан. Асоціативна вправа «Образ лідера» спрямована на виявлення індивідуальних уявлень педагогів про лідерство та їх подальше осмислення у груповій дискусії. Тест «Мій лідерський тип» забезпечує отримання педагогами об'єктивної інформації про особливості їхнього лідерського стилю. Групова дискусія «Чим є педагогічне лідерство» створює простір для спільного осмислення феномену лідерства в освітньому контексті. Вправа «Мої сильні сторони» спрямована на усвідомлення педагогами власних ресурсів та переваг як потенційних лідерів. Рольова вправа «Ситуація вибору» моделює реальні ситуації педагогічної діяльності, що вимагають лідерської позиції. Вправа «Лідерські маркери» допомагає учасникам ідентифікувати конкретні прояви лідерства у власній поведінці. Робота в парах «Зворотний зв'язок» розвиває здатність до отримання та надання конструктивного зворотного зв'язку. Планування «Перший крок до змін» завершує змістовну частину заняття визначенням конкретних кроків у розвитку власного лідерського потенціалу. Рефлексія «Три відкриття» забезпечує усвідомлення та інтеграцію отриманого досвіду.

Заняття 2. «Лідерський стиль педагога: сильні та розвиткові сторони»

Метою другого заняття є поглиблення розуміння різних стилів лідерства та їх придатності в освітньому процесі. Вітальна вправа «Емоційне налаштування» забезпечує емоційну готовність учасників до роботи. Вправа «Мій стиль» спрямована на більш детальне дослідження індивідуального стилю лідерства кожного учасника. Вправа «Стиль у дії» у форматі моделювання педагогічних ситуацій дозволяє учасникам на практиці

дослідити особливості різних стилів лідерської поведінки. Груповий аналіз кейсу забезпечує осмислення реальних ситуацій педагогічного лідерства через призму різних стилів. Вправа «Переваги та ризики стилів» сприяє формуванню диференційованого розуміння сильних та слабких сторін кожного стилю лідерства. Вправа «Лідерська карта» допомагає учасникам скласти індивідуальну карту власного лідерського розвитку. Вправа «Зона розвитку» спрямована на усвідомлення конкретних аспектів лідерського потенціалу, що потребують цілеспрямованого розвитку. Рефлексивне коло завершує заняття спільним осмисленням отриманого досвіду.

Заняття 3. «Цінності педагога-лідера та їх вплив на професійну діяльність»

Метою третього заняття є усвідомлення власних професійних цінностей та їхнього впливу на поведінку й професійні рішення педагога. Вправа «Ціннісна драбина» спрямована на виявлення та ієрархізацію індивідуальних професійних цінностей кожного учасника. Індивідуальна робота «Мої ключові принципи» забезпечує глибше усвідомлення тих цінностей, які є визначальними у педагогічній діяльності. Вправа «Цінності в конфлікті» моделює ситуації ціннісних дилем та сприяє розвитку здатності до прийняття відповідальних рішень в умовах конфлікту цінностей. Дискусія «Цінності освітнього середовища» розширює перспективу – від індивідуальних до колективних та інституційних цінностей. Вправа «Ціннісний компас» допомагає учасникам усвідомити, наскільки їхня реальна педагогічна поведінка відповідає декларованим цінностям. Створення ціннісної декларації є підсумковою вправою, яка дозволяє кожному педагогу сформулювати власне ціннісне кредо як основу лідерської діяльності.

Модуль 2. Комунікативна та емоційна компетентність педагога

Другий модуль спрямований на розвиток емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та навичок ефективної взаємодії в освітньому середовищі. З огляду на те, що результати емпіричного дослідження виявили емоційний інтелект як найбільш дефіцитну характеристику лідерського

потенціалу педагогів, цьому модулю приділяється особлива увага. Він охоплює чотири заняття.

Заняття 4. «Ефективна комунікація як інструмент лідерства»

Метою четвертого заняття є розвиток навичок активного слухання та ефективного висловлення думок у педагогічній взаємодії. Вправа «Заборонені слова» сприяє усвідомленню педагогами звичних мовленнєвих патернів, які обмежують ефективність комунікації. Рольова вправа «Складний діалог» моделює ситуації педагогічної комунікації, що вимагають особливих комунікативних навичок. Вправа «Я-повідомлення» розвиває здатність до асертивного вираження власних думок та почуттів без звинувачень та маніпуляцій. Вправа «Чіткість меседжу» спрямована на розвиток уміння формулювати чіткі та зрозумілі повідомлення в різних ситуаціях педагогічної взаємодії.

Заняття 5. «Емоційний інтелект педагога»

Метою п'ятого заняття є формування навичок розпізнавання та регуляції емоцій як ключових складових лідерського потенціалу педагога. Вправа «Емоційна палітра» спрямована на розширення емоційного словника учасників та розвиток здатності до диференційованого розпізнавання емоцій. Техніка «Стоп-реакція» навчає педагогів свідомо переривати автоматичні емоційні реакції та обирати більш конструктивні способи реагування. Групова вправа «Емоції в дії» дозволяє учасникам дослідити, як емоції проявляються у педагогічній взаємодії та як ними можна ефективно управляти. Вправа «Переінтерпретація» розвиває здатність до когнітивної переоцінки емоційно складних ситуацій. Створення «емоційної карти» є індивідуальною підсумковою роботою, яка дозволяє кожному педагогу усвідомити власні емоційні патерни та визначити напрями їх розвитку.

Заняття 6. «Вирішення конфліктів у педагогічному середовищі»

Метою шостого заняття є розвиток конструктивних навичок поведінки в конфліктних ситуаціях як важливої складової лідерської компетентності педагога. Вправа «Переговори» розвиває навички конструктивного ведення

переговорів та пошуку взаємовигідних рішень. Моделювання «Медіація» знайомить учасників з основами медіативного підходу до вирішення конфліктів в освітньому середовищі. Вправа «Пошук інтересів» сприяє розвитку здатності бачити за позиціями сторін їхні справжні інтереси та потреби. Техніка «Пауза» навчає педагогів використовувати усвідомлену паузу як ефективний інструмент деескалації конфлікту. Вправа «Взаєморозуміння» завершує змістовну частину заняття формуванням навичок відновлення ефективної взаємодії після конфлікту.

Заняття 7. «Мотивування учнів та колег як прояв лідерства»

Метою сьомого заняття є формування навичок мотивування та підтримки інших як ключового прояву педагогічного лідерства. Вправа «Коло потреб» спрямована на розвиток здатності розуміти мотиваційні потреби інших людей та будувати взаємодію з їх урахуванням. Практикум «Надихаюче повідомлення» розвиває навички формулювання мотивуючих звернень до учнів та колег. Вправа «Підтримувальна фраза» формує арсенал конкретних комунікативних засобів підтримки та заохочення. Вправа «Мотиваційна помилка» сприяє усвідомленню типових помилок у мотивуванні інших та пошуку більш ефективних альтернатив.

Модуль 3. Лідерство в освітніх змінах та професійний розвиток

Третій модуль є завершальним та спрямований на інтеграцію набутих компетентностей у контексті реального освітнього середовища, розвиток готовності педагогів до ініціювання змін та формування стратегії власного професійного розвитку. Він охоплює три заняття.

Заняття 8. «Педагог як агент змін в освітньому середовищі»

Метою восьмого заняття є формування у педагогів усвідомленої позиції агента освітніх змін та розвиток готовності до ініціювання та підтримки інновацій. Вправа «Карта змін» спрямована на усвідомлення педагогами тих змін в освітньому середовищі, ініціаторами яких вони можуть стати. Групова робота «Бар'єри та ресурси» допомагає учасникам реалістично оцінити перешкоди та ресурси для реалізації освітніх змін. Вправа «Моя ініціатива»

забезпечує розробку кожним педагогом конкретної ініціативи щодо вдосконалення освітнього середовища. Дискусія «Лідерство в умовах невизначеності» сприяє осмисленню специфіки лідерської діяльності в умовах соціальних трансформацій.

Заняття 9. «Саморегуляція та стресостійкість педагога-лідера»

Метою дев'ятого заняття є розвиток навичок усвідомленої саморегуляції та психологічної стійкості як необхідних умов ефективного лідерства в умовах підвищеного стресу. Вправа «Ресурсний стан» спрямована на усвідомлення та активізацію власних психологічних ресурсів. Техніка «Заземлення» навчає педагогів ефективним стратегіям швидкої саморегуляції в стресових ситуаціях. Вправа «Перезавантаження» розвиває здатність до відновлення психологічного балансу після емоційно виснажливих ситуацій. Індивідуальна робота «Мій план саморегуляції» є підсумковою вправою, яка дозволяє кожному педагогу розробити індивідуальну стратегію управління власним психологічним станом у професійній діяльності.

Заняття 10. «Стратегія мого лідерського розвитку»

Завершальне заняття програми спрямоване на інтеграцію всього набутого досвіду та формування індивідуальної стратегії подальшого розвитку лідерського потенціалу кожного учасника. Вправа «Мій лідерський портрет» є підсумковою рефлексивною роботою, яка дозволяє кожному педагогу усвідомити зміни у власному лідерському потенціалі, що відбулися в процесі тренінгу. Групова вправа «Листи підтримки» завершує роботу групи як спільноти взаємної підтримки та надихання. Розробка «Індивідуального плану лідерського розвитку» є ключовою підсумковою вправою, яка забезпечує перенесення набутих компетентностей у реальну професійну діяльність педагога. Завершальна рефлексія «Мій внесок» та ритуал закриття групи забезпечують гідне завершення спільної роботи та підготовку учасників до самостійного подальшого розвитку.

Методичний арсенал програми охоплює широкий спектр активних методів психологічної роботи. Групові дискусії та мозковий штурм

забезпечують колективне осмислення проблем лідерства та генерування нових ідей. Рольові ігри та моделювання ситуацій дозволяють учасникам у безпечному середовищі відпрацьовувати нові поведінкові стратегії та отримувати зворотний зв'язок. Кейс-метод забезпечує аналіз реальних ситуацій педагогічного лідерства та розвиток здатності до прийняття обґрунтованих рішень. Індивідуальні рефлексивні вправи сприяють глибокому усвідомленню власного лідерського потенціалу та його складових. Психогімнастичні вправи та техніки тілесно-орієнтованої роботи забезпечують розвиток емоційної саморегуляції та зниження психологічної напруженості.

3.3. Аналіз результатів впровадження тренінгової програми

Оцінювання ефективності тренінгової програми «Лідерство в дії: формування професійного потенціалу сучасного педагога» здійснювалося на основі комплексного підходу, що передбачав збір та аналіз даних на різних рівнях – суб'єктивному рівні переживань та усвідомлень учасників і об'єктивному рівні змін у психологічних характеристиках, що входять до структури лідерського потенціалу педагогів. Для оцінювання ефективності програми використовувалися ті самі психодіагностичні методики, що й на констатувальному етапі дослідження, що забезпечило можливість коректного порівняння результатів до та після впровадження програми. Крім того, після кожного заняття учасники заповнювали короткі рефлексивні анкети, а після завершення всієї програми – розгорнуті анкети зворотного зв'язку, що дозволило отримати якісні дані про суб'єктивне переживання учасниками процесу та результатів тренінгу.

Аналіз результатів контрольного зрізу дозволив виявити позитивну динаміку за всіма діагностованими характеристиками лідерського потенціалу педагогів. Найбільш суттєві зміни зафіксовано за показниками емоційного

інтелекту, саморегуляції та рефлексивності – характеристик, яким у програмі приділялася особлива увага з огляду на виявлені на констатувальному етапі суттєві дефіцити.

Динаміка показників мотиваційно-ціннісних чинників лідерського потенціалу свідчить про позитивні зміни у мотиваційній сфері педагогів. Після впровадження програми частка педагогів з середнім рівнем професійної спрямованості збільшилася, а кількість педагогів з низьким рівнем суттєво зменшилася. Зокрема, зафіксовано появу педагогів з високим рівнем професійної спрямованості, яких на констатувальному етапі не було виявлено взагалі. Це свідчить про те, що тренінгова робота сприяла активізації внутрішньої мотивації педагогів до професійної діяльності та поглибленню їхньої ідентифікації з роллю педагога-лідера [4; 32].

Позитивні зміни зафіксовано також за показниками прагнення до самоактуалізації. Найбільш суттєве зростання спостерігалось за шкалами «Цінності», «Погляд на природу людини» та «Контактність» – саме тими показниками, які на констатувальному етапі демонстрували найнижчі результати. Це свідчить про те, що тренінгова робота сприяла глибшому усвідомленню педагогами власних цінностей, формуванню більш довірливого ставлення до оточуючих та розвитку здатності до встановлення глибоких емоційних контактів.

Найбільш значущі зміни у мотиваційно-ціннісній сфері педагогів стосуються їхніх професійних позицій. Після впровадження програми суттєво збільшилася частка педагогів з середнім та високим рівнями полісуб'єктної та дитиноцентричної позицій, тоді як показники педагогічного егоцентризму та конформності знизилися. Ці зміни свідчать про якісну трансформацію ціннісних орієнтацій педагогів у напрямі більш гуманістичного, суб'єктного підходу до педагогічної взаємодії, що є важливою умовою реалізації лідерського потенціалу в освітньому середовищі [8; 22].

Динаміка показників емоційно-комунікативних чинників лідерського потенціалу є найбільш вираженою серед усіх груп діагностованих

характеристик. Після впровадження програми суттєво зменшилася частка педагогів з низьким рівнем емоційного інтелекту — з 88 % до значно меншого показника — та відповідно збільшилася частка педагогів із середнім рівнем. Зафіксовано також появу педагогів з високим рівнем емоційного інтелекту. Найбільш суттєве зростання спостерігалось за шкалою «Управління емоціями» — саме тим показником, який на констатувальному етапі демонстрував найгірші результати [10; 28].

Позитивна динаміка зафіксована також за показниками комунікативних нахилів та гнучкості у спілкуванні. Після впровадження програми суттєво збільшилася частка педагогів із середнім та високим рівнями комунікативних нахилів, що свідчить про розвиток їхньої здатності до ефективної взаємодії в освітньому середовищі. Покращення показників гнучкості у спілкуванні та контактності свідчить про те, що педагоги стали більш відкритими до встановлення нових контактів та більш гнучкими у міжособистісній взаємодії.

Аналіз динаміки організаційно-регулятивних чинників лідерського потенціалу виявив позитивні зміни за всіма діагностованими показниками цієї групи. Найбільш суттєвою є динаміка показника схильності до лідерства — після впровадження програми суттєво зменшилася частка педагогів з низьким рівнем лідерських здібностей та збільшилася частка педагогів із середнім рівнем. Збільшилася також частка педагогів з високим рівнем лідерських здібностей, хоча цей показник залишається відносно невисоким, що свідчить про необхідність тривалішої та більш інтенсивної роботи у цьому напрямі.

Позитивні зміни зафіксовано також за показниками саморегуляції та регуляторної гнучкості. Після впровадження програми збільшилася частка педагогів з високим та середнім рівнями саморегуляції, що свідчить про розвиток їхньої здатності до усвідомленого планування власної діяльності та досягнення поставлених цілей. Суттєве покращення показників регуляторної гнучкості є особливо важливим в контексті роботи педагогів в умовах соціальних трансформацій, оскільки свідчить про підвищення їхньої здатності адаптуватися до мінливих умов діяльності [35; 55].

Після впровадження програми зафіксовано також позитивні зміни у показнику інтернальності – збільшилася частка педагогів з інтернальним локусом контролю та зменшилася частка з екстернальним, що свідчить про те, що тренінгова робота сприяла підвищенню відчуття педагогами власної суб'єктності та відповідальності за результати своєї діяльності – якостей, що є принципово важливими для реалізації лідерського потенціалу.

Динаміка рефлексивно-оцінювальних чинників лідерського потенціалу також демонструє позитивні зміни. Після впровадження програми суттєво збільшилася частка педагогів із середнім та високим рівнями рефлексивності – з 53 % на констатувальному етапі до значно більшого показника. Відповідно зменшилася частка педагогів з низьким рівнем рефлексивності. Це свідчить про те, що систематична рефлексивна робота протягом усієї програми сприяла розвитку здатності педагогів до усвідомленого аналізу власної діяльності та поведінки [9; 29].

Позитивна динаміка зафіксована також за показниками аутосимпатії, саморозуміння та готовності до саморозвитку. Після впровадження програми збільшилася частка педагогів з високим рівнем позитивного самоствавлення та саморозуміння, що свідчить про підвищення рівня їхньої психологічної зрілості та самоприйняття. Зростання показника готовності до саморозвитку є особливо важливим, оскільки свідчить про формування у педагогів стійкої мотивації до подальшого особистісного та професійного зростання.

Якісний аналіз результатів анкет зворотного зв'язку дозволив виявити суб'єктивне ставлення учасників до програми та їхню оцінку її ефективності. Переважна більшість педагогів відзначила, що програма допомогла їм краще усвідомити власний лідерський потенціал та знайти нові ресурси для його розвитку. Учасники зазначали, що особливо корисними виявилися заняття, присвячені розвитку емоційного інтелекту та навичок ефективної комунікації, оскільки саме ці аспекти є найбільш актуальними для повсякденної педагогічної практики. Значна частина педагогів відмітила, що після проходження програми почала більш усвідомлено ставитися до своєї ролі в

освітньому середовищі та відчула більшу готовність до ініціювання позитивних змін.

Разом з тим якісний аналіз виявив і певні обмеження програми. Частина учасників зазначила, що десяти занять виявилось недостатньо для глибокого опрацювання всіх тем, і висловила побажання щодо розширення програми. Деякі педагоги відмітили, що хотіли б більше практичних вправ, безпосередньо пов'язаних з реальними ситуаціями їхньої педагогічної діяльності. Ці зауваження є цінним зворотним зв'язком для подальшого вдосконалення програми.

На основі результатів впровадження програми сформульовано рекомендації щодо її подальшого використання. По-перше, програму доцільно реалізовувати у поєднанні з індивідуальним психологічним супроводом педагогів, що дозволить забезпечити більш глибоку та персоналізовану роботу з розвитку лідерського потенціалу. По-друге, для забезпечення стійкості досягнутих результатів доцільно передбачити проведення підтримуючих зустрічей учасників через один-два місяці після завершення основного курсу. По-третє, програму доцільно доповнити блоком роботи з адміністрацією закладів освіти, оскільки розвиток лідерського потенціалу педагогів потребує підтримки з боку організаційного середовища. По-четверте, для підвищення практичної спрямованості програми доцільно залучати учасників до розробки та реалізації реальних мікропроектів з вдосконалення освітнього середовища в межах тренінгового курсу.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі здійснено теоретичне обґрунтування, розробку та аналіз результатів впровадження тренінгової програми розвитку лідерського потенціалу педагогів, що дозволяє сформулювати такі висновки.

Обґрунтовано теоретико-методологічні засади програми розвитку лідерського потенціалу педагогів. Встановлено, що теоретичну основу програми складає система взаємопов'язаних психологічних концепцій – гуманістичний підхід, концепція трансформаційного лідерства, концепція емоційного інтелекту, діяльнісний підхід, принцип саморегуляції особистості та концепція рефлексивного навчання. Визначено, що тренінгова форма роботи є найбільш оптимальною для розвитку лідерського потенціалу педагогів, оскільки забезпечує поєднання теоретичного осмислення та практичного відпрацювання необхідних психологічних навичок в умовах групової взаємодії.

Розроблено зміст та структуру тренінгової програми «Лідерство в дії: формування професійного потенціалу сучасного педагога». Встановлено, що програма має модульну структуру та складається з трьох взаємопов'язаних модулів, що охоплюють десять тематичних занять. З'ясовано, що перший модуль «Особистісне лідерство педагога» спрямований на формування усвідомленого розуміння педагогами власного лідерського потенціалу та системи професійних цінностей. Виявлено, що другий модуль «Комунікативна та емоційна компетентність педагога» забезпечує розвиток емоційного інтелекту, навичок ефективної комунікації та конструктивного вирішення конфліктів. Встановлено, що третій модуль «Лідерство в освітніх змінах та професійний розвиток» спрямований на інтеграцію набутих компетентностей та формування готовності педагогів до ініціювання змін в освітньому середовищі.

Проаналізовано результати впровадження тренінгової програми. Встановлено, що після реалізації програми зафіксовано позитивну динаміку за всіма діагностованими характеристиками лідерського потенціалу педагогів. Виявлено, що найбільш суттєві зміни спостерігалися за показниками емоційного інтелекту, саморегуляції та рефлексивності – характеристик, яким у програмі приділялася особлива увага з огляду на виявлені на констатувальному етапі суттєві дефіцити. З'ясовано, що суттєво покращилися

показники мотиваційно-ціннісної сфери педагогів – зросла професійна спрямованість, поглибилося прагнення до самоактуалізації та відбулася позитивна трансформація професійних позицій у напрямі більш гуманістичного підходу до педагогічної взаємодії.

Встановлено, що якісний аналіз анкет зворотного зв'язку підтвердив суб'єктивну ефективність програми – переважна більшість учасників відзначила підвищення усвідомленості власного лідерського потенціалу, розвиток навичок ефективної комунікації та зростання готовності до ініціювання позитивних змін в освітньому середовищі. Виявлено також певні обмеження програми, зокрема недостатність десяти занять для глибокого опрацювання всіх тем, що обґрунтовує необхідність її подальшого вдосконалення та розширення.

Сформульовано рекомендації щодо подальшого використання програми, які передбачають її поєднання з індивідуальним психологічним супроводом педагогів, проведення підтримуючих зустрічей після завершення основного курсу, залучення адміністрації закладів освіти до підтримки процесу розвитку лідерського потенціалу педагогів та доповнення програми блоком практичних мікропроектів з вдосконалення освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки.

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми лідерського потенціалу особистості в науковій літературі. Встановлено, що еволюція наукових підходів до вивчення лідерства відображає поступовий перехід від розуміння його як вродженої властивості окремих особистостей до розгляду лідерського потенціалу як динамічної психологічної характеристики, що може цілеспрямовано розвиватися. Визначено, що лідерський потенціал особистості є інтегративною психологічною властивістю, що охоплює сукупність мотиваційних, емоційних, когнітивних, комунікативних та регулятивних ресурсів і забезпечує можливість ефективного здійснення лідерської діяльності в різних соціальних контекстах.

2. Розкрито психологічну сутність лідерського потенціалу та визначено його структурні компоненти. Виявлено, що лідерський потенціал характеризується інтегративністю, динамічністю, латентністю та контекстуальною зумовленістю. Встановлено, що психологічні чинники розвитку лідерського потенціалу утворюють складну ієрархічну систему, в якій виділяються чотири основні групи – мотиваційно-ціннісні, емоційно-комунікативні, організаційно-регулятивні та рефлексивно-оцінювальні чинники, що перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємно детермінують одна одну.

3. Охарактеризовано вплив соціальних трансформацій на розвиток лідерського потенціалу особистості. З'ясовано, що соціальні трансформації є потужним контекстуальним чинником, який одночасно підвищує суспільний запит на лідерство, змінює уявлення про його зміст та форми і висуває нові вимоги до психологічних характеристик особистості лідера. Встановлено, що в умовах соціальних трансформацій особливої значущості набувають саморегуляція, емоційний інтелект, рефлексивність та готовність до змін як

психологічні властивості, що забезпечують здатність ефективно діяти в умовах невизначеності.

4. Емпірично досліджено рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів та психологічні чинники, що його зумовлюють. Встановлено, що загальний рівень розвитку лідерського потенціалу педагогів досліджуваної вибірки є недостатнім — переважна більшість показників перебуває в межах середніх та низьких значень. Виявлено, що найбільш проблемними сферами є емоційний інтелект – 88 % педагогів мають низький рівень, та схильність до лідерства – 60 % мають низький рівень. Суттєвими є також дефіцити у розвитку організаторських нахилів – 64 % з низьким рівнем, та інтернальності – 83 % з екстернальним локусом контролю.

5. Здійснено аналіз взаємозв'язків між психологічними чинниками лідерського потенціалу педагогів. Встановлено, що всі досліджувані психологічні характеристики утворюють єдину взаємопов'язану систему, що підтверджує інтегративну природу лідерського потенціалу як цілісного психологічного феномену. Виявлено, що центральне місце в системі психологічних чинників лідерського потенціалу педагогів посідають емоційний інтелект та схильність до лідерства як показники з найбільшою кількістю значущих кореляційних зв'язків. З'ясовано, що інтернальність та рефлексивність є наскрізними характеристиками лідерського потенціалу, оскільки демонструють значущі зв'язки з показниками всіх чотирьох груп психологічних чинників.

6. Розроблено та теоретично обґрунтовано тренінгову програму розвитку лідерського потенціалу педагогів «Лідерство в дії: формування професійного потенціалу сучасного педагога». Встановлено, що програма має модульну структуру та складається з трьох взаємопов'язаних модулів – «Особистісне лідерство педагога», «Комунікативна та емоційна компетентність педагога» та «Лідерство в освітніх змінах та професійний розвиток» – що охоплюють десять тематичних занять. Визначено, що теоретико-методологічну основу програми складає система взаємопов'язаних

психологічних концепцій – гуманістичний підхід, концепція трансформаційного лідерства, концепція емоційного інтелекту, діяльнісний підхід, принцип саморегуляції особистості та концепція рефлексивного навчання.

7. Проаналізовано результати впровадження тренінгової програми. Встановлено, що після реалізації програми зафіксовано позитивну динаміку за всіма діагностованими характеристиками лідерського потенціалу педагогів. Виявлено, що найбільш суттєві зміни спостерігалися за показниками емоційного інтелекту, саморегуляції та рефлексивності. З'ясовано, що суттєво покращилися показники мотиваційно-ціннісної сфери педагогів – зросла професійна спрямованість, поглибилося прагнення до самоактуалізації та відбулася позитивна трансформація професійних позицій у напрямі більш гуманістичного підходу до педагогічної взаємодії. Отримані результати підтверджують теоретичне положення про психологічну пластичність лідерського потенціалу та можливість його цілеспрямованого розвитку засобами тренінгової роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєва Г. М. Психологія соціальної взаємодії. Київ: Либідь, 2017. 286 с.
2. Басс Б. М. Лідерство і продуктивність. Москва: Прогрес, 1985. 320 с.
3. Біда О., Орос І., Чичук А. Зміст і сутність поняття «Лідерство». *Наукові записки Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 197. С. 17 – 20.
4. Білан Н. В. Психологічні чинники формування лідерських якостей учителя. *Психологія і суспільство*. 2018. №4. С. 94–101.
5. Бойчук Ю.Д., Кузнецов М.А., Кабусь Н.Д. Факторна структура та психологічні особливості лідерської позиції майбутніх освітян. *Психологічний часопис*. 2025. №11(5).
6. Бондар Т. С. Професійна компетентність педагога: лідерський вимір. Київ: Педагогічна думка, 2020. 212 с.
7. Василюк А. В. Лідерський потенціал педагога: психологічні особливості розвитку. *Педагогічні науки*. 2021. №85. С. 37–45.
8. Войцях О. М. Лідерство в освіті: теорія і практика. Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2022. 254 с.
9. Гаврилюк Т. Є. Психологічні аспекти професійного зростання педагогів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2017. №55. С. 112–118.
10. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Київ: Vivat, 2019. 512 с.
11. Гриньова М. В. Педагогічне лідерство: сучасні підходи. Полтава: ПНПУ, 2019. 198 с.
12. Денисюк О. С. Формування лідерських якостей у педагогічних працівників. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2020. №3. С. 84–91.
13. Довгань Л. Є. Лідерство в організації: психологічні аспекти. Київ: КНЕУ, 2016. 304 с.
14. Жигайло Н. І. Психологія управління і лідерства в освіті. Львів: Сполом, 2021. 176 с.

15. Жорнова М. Психологія лідерства у педагогічних колективах. *Соціально-психологічні проблеми сучасності*. 2021. №2. С. 49–55.
16. Заболотна В.О. Основи лідерства в контексті вміння спрямувати зусилля працівників організації на досягнення мети. Психологічні основи управління персоналом : навч. посіб. Київ : Гнозис, 2021. С. 86–112.
17. Зайчук В. О. Особливості розвитку професійної ідентичності та лідерства педагога. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. №4. С. 23–29.
18. Кабусь Н.Д., Кузнецов М.А. Психологічні аспекти лідерства в освіті. *Scientific achievements of contemporary society: Proceedings of IV International Scientific and Practical Conference (November 7-9, 2024)*. Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2024. P.518-523.
19. Каменська О. Психологічні засади лідерства в освітньому середовищі. *Педагогічний дискурс*, 2019, №26, С. 78–83.
20. Карпенко З. Лідерські якості вчителя як чинник ефективності освітнього процесу. *Психологія та педагогіка*. 2020. №1. С. 14–21.
21. Ковальська В. Педагогічне лідерство як умова формування стимулюючого освітнього середовища сучасного закладу освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 1. С. 157 – 160.
22. Коломієць А. М., Коломієць Л. О. Психолого-педагогічні засади розвитку лідерських якостей учителів. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. №1. С. 91–106.
23. Кононець М. О. Психологія лідерства. Київ: КВІЦ, 2020. 298 с.
24. Кононець Н. В. Основи лідерства. Полтава: ПУЕТ, 2018. 164 с.
25. Кравченко О. Педагогічна майстерність і лідерство педагога. Харків: ХНПУ ім. Сковороди, 2018. 128 с.
26. Левін К. Динамічна психологія. Москва: Смысл, 2001. 572 с.
27. Линьов К. О. Лідерство у контексті еволюції підходів до осмислення феномену в освіті. *ScienceRise: Pedagogical Education*. August 2016. Volume 8 (4). С.29-34.

28. Литвиненко О. А. Емоційний інтелект і лідерські компетентності педагога. *Психологічний журнал*. 2020. №7. С. 54–62.
29. Логвись О. Я., Радчук Г. К. Лідерські якості в структурі особистості педагога. *Науковий вісник ХДУ. Психологічні науки*. 2021. №4. С. 31–40.
30. Лютий М. Уявлення учасників освітнього процесу закладу вищої освіти про показники лідерської компетентності майбутнього викладача. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 3. С. 85–97.
31. Малихін О. Лідерські вміння та ефективність педагогічної діяльності. *Наука і освіта*. 2018. №5. С. 96–102.
32. Маслоу А. Мотивація і особистість. Київ: Априорі, 2014. 390 с.
33. Матвієнко О. Розвиток професійної компетентності вчителя засобами лідерства. *Педагогічна освіта*. 2021. №33. С. 57–64.
34. Міляєва В.Р. Освітнє лідерство: від теорії до практики: монографія. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ–Кривий Ріг: Вид. Р.А.Козлов. 2021.
35. Носко Н. Психологічні умови формування лідерського стилю в педагогічній діяльності. *Вісник психології і педагогіки*. 2017. №18. С. 122–128.
36. Огнев'юк В.О. Лідери для Нової української школи. Неперервна освіта: акмеологічні студії. Педагогічні науки. *Психологічні науки*. 2017. 1. С. 4–13.
37. Павленко І. Лідерський потенціал педагогів: діагностика і розвиток. *Освітологічний дискурс*. 2020. №3. С. 45–53.
38. Роджерс К. Свобода вчитися. Київ: PSYLIB, 2004. 357 с.
39. Романовський О., Михайличенко В., Гура Т. Поняття «лідерський потенціал» і «лідерські якості»: зміст та використання у науковій думці. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. Вип.1 С. 107-117.
40. Савченко Л. Ціннісні аспекти педагогічного лідерства. *Український педагогічний журнал*. 2023. №2. С. 156–161.

41. Семьонов І. Психологія управління та педагогічного лідерства. Одеса: ОНУ ім. Мечникова, 2019. 214 с.
42. Синявський В. М., Федоришин В. Т. Комунікативні та організаторські схильності: методика оцінювання лідерського потенціалу. Київ: КМК, 2016. 72 с.
43. Товканець О. Розвиток лідерських якостей педагога у закладах освіти. *Збірник наукових праць ДВНЗ*. 2024. №1. С. 89–96.
44. Химинець В. Лідерство як чинник професійного становлення педагога. *Педагогіка та психологія*. 2020. №2. С. 33–41.
45. Чаплак Я. Психологічні механізми лідерства педагога. *Психологічні науки: реалії та перспективи*. 2021. №15. С. 118–125.
46. Яценко Г. Шляхи стимулювання лідерства та інновацій у воєнний та повоєнний час. *Економіка та суспільство*. 2022. Вип. 43.
47. Ángeles López-Cabarcos M., Vázquez-Rodríguez P., & Quiñoá-Piñeiro L. M. An approach to employees' job performance through work environmental variables and leadership behaviours. *Journal of Business Research*. 2022. № 140. P. 361–369.
48. Avolio B. J., Bass B. M. Transformational leadership (3rd ed.). Psychology Press. 2023.
49. Balahurovska I. The influence of leadership style on team psychological climate and employee productivity. Scientific Papers of Silesian University of Technology. *Organization and Management Series*. 2024. №(210). P. 9–18.
50. Banks G. C., Dionne S. D., Mast M. S., Sayama, H. Leadership in the digital era: A review of who, what, when, where, and why. *The Leadership Quarterly*. 2022. №33(5).
51. Burns R.W. Teacher Leader Preparation and Development in PDS: Themes and Recommendations, Hunzicker, J. (Ed.) Teacher Leadership in Professional Development Schools, Emerald Publishing Limited, Bingley. 2018. P. 277–288.

52. Fischer T., Sitkin S. B. Leadership Styles: A Comprehensive Assessment and Way Forward. *Academy of Management Annals*. 2022.
53. Fullan M. The right drivers for whole system success. Corwin Press. 2023.
54. Harris A., Jones M., Ismail N. Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*. 2022. 42(5). P.438–456.
55. Kaufman S.B., Yaden D.B., Hyde E., Tsukayama E. The light vs. dark triad of personality: Contrasting two very different profiles of human nature. *Frontiers in Psychology*. 10. 2019. P.467-467.
56. Piwowar-Sulej K., Iqbal Q. Leadership styles and sustainable performance: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*. 2022. №382. 134600.
57. Schermuly C. C., Creon L., Gerlach P., Graßmann C., Koch J. Leadership Styles and Psychological Empowerment: A Meta-Analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2022. №29(1). P. 73–95.
58. Sternberg R. J., Jarvin L., Desmet O. A. Lessons from the Conservatory Model as a Basis for Undergraduate Education and the Development of Intelligence. *J. Intell.* 2022. 10(2). P.34.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика визначення рівня професійної спрямованості (Т. Дубовицька)

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає його інтересам і схильностям.
2. Якби мені представилася можливість почати вчитися заново, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримую.
3. Вимушено вчувся на даному факультеті через певні обставини, а не із бажання отримати дану професію.
4. Моє бажання отримати дану професію і працювати за нею є достатньо стійким і обґрунтованим.
5. Вчився перш за все для того, щоб здобути вищу освіту, моя професія мені малоцікава.
6. Бачу мало доброго для себе в моїй професії.
7. Мої захоплення і заняття у вільний час пов'язані з професією.
8. В світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя професія.
9. За власною ініціативою читаю додаткову літературу стосовно моєї професії.
10. Буду далі удосконалюватися і підвищувати кваліфікацію у обраній галузі, щоб працювати ефективніше.
11. Моя професія та робота за нею навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення.
12. Постараюся зробити все необхідне, щоб не працювати за обраною професією.
13. Навіть якщо це буде важко бажаю працювати за професією.
14. На даний час працюю за обраним фахом.
15. У мене немає бажання працювати за обраним фахом.
16. При нагоді прагну ближче познайомитися з роботою фахівців у галузі обраної професії.
17. Якщо я і працюватиму за отриманою професією, то недовго.
18. Робота за фахом дозволить мені в майбутньому повною мірою виявляти себе, свої здібності.
19. Бажаю отримати другу професію і працюватиму за нею.
20. У житті людини не все залежить від неї та доводиться інколи миритися з обставинами.

Методика САМОАЛ (модифікація Н.Ф. Каліної, А.О. Лазукіна)

1.
 - А) Настане час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз.
 - Б) Я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.
2.
 - А) Я дуже захоплений власною професією.
 - Б) Не можу сказати, що мені подобається моя робота і те, чим я займаюсь.
3.
 - А) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, я почуваю себе зобов'язаним їй.
 - Б) Приймаючи послугу незнайомої людини, я не почуваю себе зобов'язаним їй.
4.
 - А) Мені буває важко зрозуміти свої почуття.
 - Б) Я завжди можу зрозуміти свої почуття.
5.
 - А) Я часто замислююсь над тим, чи правильно я поведив себе в тій або іншій ситуації.
 - Б) Я рідко замислююсь над тим, наскільки правильна моя поведінка.
6.
 - А) Я внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
 - Б) Я рідко ніяковію, коли мені кажуть компліменти.
7.
 - А) Здатність до творчості – природна властивість людини.
 - Б) Далеко не всі люди наділені здатністю до творчості.
8.
 - А) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинками літератури і мистецтва.
 - Б) Я докладаю зусиль, намагаючись стежити за новинками літератури і мистецтва.
9.
 - А) Я часто приймаю ризиковані рішення.
 - Б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
10.
 - А) Інколи я можу дати співрозмовнику зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.
 - Б) Я вважаю неприпустимим дати зрозуміти людині, що вона мені здається дурною і нецікавою.
11.
 - А) Я люблю залишати приємне “на потім”.
 - Б) Я не залишаю приємне “на потім”.
12.
 - А) Я вважаю нечемним переривати розмову, якщо вона цікава тільки моєму співрозмовнику.

Б) Я можу швидко і невимушено переривати розмову, яка цікава тільки одній стороні.

13.

А) Я прагну до досягнення внутрішньої гармонії.

Б) Стан внутрішньої гармонії майже недосяжний.

14.

А) Не можу сказати, що я собі подобаюсь.

Б) Я собі подобаюсь.

15.

А) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.

Б) Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

16.

А) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.

Б) Цікава, творча робота – сама по собі вже винагорода.

17.

А) Досить часто мені нудно.

Б) Мені ніколи не буває нудно.

18.

А) Я не буду відступати від власних принципів навіть заради корисних справ, за які міг би розраховувати на людську вдячність.

Б) Я б відступив від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.

19.

А) Ніколи мені важко бути щирим.

Б) Мені завжди вдається бути щирим.

20.

А) Коли я подобаюсь собі, мені здається, що я подобаюсь і оточуючим.

Б) Навіть коли я собі подобаюсь, я розумію, що є люди, яким я неприємний.

21.

А) Я довіряю своїм зненацька виниклим бажанням.

Б) Свої раптові бажання я завжди намагаюся осмислити.

22.

А) Я повинен бути досконалим у всьому, що я роблю.

Б) Я не занадто засмучуюсь, якщо мені не вдається бути досконалим.

23.

А) Егоїзм – природна властивість будь-якої людини.

Б) Більшості людей егоїзм не властивий.

24.

А) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на деякий час.

Б) Я буду шукати відповідь на питання, що цікавить мене, незважаючи на витрати часу.

25.

А) Я люблю перечитувати книги, які мені сподобались.

Б) Краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до прочитаної.

26.

- А) Я намагаюся поводитись так, як очікують оточуючі.
- Б) Я не схильний задумуватись над тим, чого чекають від мене оточуючі.

27.

- А) Минуле, нинішнє і майбутнє здаються мені єдиним цілим.
- Б) Думаю, моє нинішнє не дуже пов'язане з минулим або майбутнім.

28.

- А) Більша частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.
- Б) Лише деякі з моїх занять по-справжньому мене тішать.

29.

- А) Прагнучи розібратись в характері і почуттях оточуючих, люди часто бувають нетактовні.
- Б) Прагнення розібратись в характері і почуттях оточуючих людей цілком природне і виправдовує деяку нетактовність.

30.

- А) Я добре знаю, які почуття я здатен відчувати, а які – ні.
- Б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатен відчувати.

31.

- А) Я відчуваю докори сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.
- Б) Я не відчуваю докорів сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.

32.

- А) Людина повинна спокійно ставитись до того, що вона може почути про себе від інших.
- Б) Цілком природно образитись, почувши неприємну думку про себе.

33.

- А) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять користь.
- Б) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять задоволення.

34.

- А) В складних ситуаціях треба діяти випробованими засобами – це гарантує успіх.
- Б) В складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.

35.

- А) Люди рідко дратують мене.
- Б) Люди часто мене дратують.

36.

- А) Якщо б була можливість повернути минуле, я б там багато чого змінив.
- Б) Я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.

37.

- А) Головне в житті – приносити користь і подібатись людям.
- Б) Головне в житті – робити добро і служити істині.

38.

- А) Інколи я боюся виглядати занадто ніжним.
- Б) Я ніколи не боюся проявляти свою ніжність.

39.

- А) Я вважаю, що висловити свої почуття важливо за будь-яких обставин.
Б) Не варто необдуманно висловлювати свої почуття, не зваживши ситуацію.
40.
- А) Я вірю в себе лише тоді, коли відчуваю, що можу вирішити свої проблеми.
Б) Я вірю в себе навіть тоді, коли не здатен вирішити свої проблеми.
41.
- А) Здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами.
Б) По своїй природі люди схильні піклуватись лише про власні інтереси.
42.
- А) Мене цікавлять всі нововведення в моїй професійній сфері.
Б) Я скептично ставлюсь до більшості нововведень в своїй професійній області.
43.
- А) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям.
Б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людям задоволення.
44.
- А) У мене завжди є своя власна точка зору з важливих питань.
Б) Формуючи свою точку зору, я схильний прислуховуватися до думок поважних і авторитетних людей.
45.
- А) Секс без любові не є цінністю.
Б) Навіть без любові секс – дуже значуща цінність.
46.
- А) Я почуваю себе відповідальним за настрій співрозмовника.
Б) Я не почуваю себе відповідальним за це.
47.
- А) Я легко мирюся зі своїми слабкостями.
Б) Змиритися зі своїми слабкостями мені нелегко.
48.
- А) Успіх в спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому.
Б) Успіх в спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої переваги і приховати недоліки.
49.
- А) Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досягнув.
Б) Моє почуття самоповаги не залежить від моїх досягнень.
50.
- А) Більшість людей призвичаїлися діяти “за лінією найменшого опору”.
Б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.
51.
- А) Вузька спеціалізація необхідна для вченого.
Б) Заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
52.
- А) Дуже важливо, чи є у людини в житті радощі пізнання і творчості.

Б) В житті дуже важливо приносити користь людям.

53.

А) Мені подобається брати участь в палких суперечках.

Б) Я не люблю суперечок.

54.

А) Я цікавлюся віщуваннями, гороскопами, астрологічними прогнозами.

Б) Подібні речі мене не цікавлять.

55.

А) Людина повинна працювати заради задоволення своїх потреб і блага своєї сім'ї.

Б) Людина повинна працювати, щоб реалізувати свої здібності і бажання.

56.

А) У вирішенні особистих проблем я керуюсь загальноновизнаними уявленнями.

Б) Свої проблеми я вирішую так, як вважаю за потрібне.

57.

А) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати почуття.

Б) Головне призначення волі – підштовхувати зусилля і збільшувати енергію людини.

58.

А) Я не соромлюсь своїх слабкостей перед друзями.

Б) Мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.

59.

А) Людині властиве прагнення до нового.

Б) Люди прагнуть до нового лише за необхідністю.

60.

А) Я думаю, що вираз “вік живи – вік навчайся” є хибним.

Б) Вираз “вік живи – вік навчайся” я вважаю істинним.

61.

А) Я думаю, що сенс життя полягає в творчості.

Б) Навряд чи в творчості можна знайти сенс життя.

62.

А) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатична.

Б) Я не маю труднощів, знайомлячись з будь-ким.

63.

А) Мене засмучує, що значна частина життя минає даремно.

Б) Не можу сказати, що деяка частина мого життя минає даремно.

64.

А) Для обдарованої людини є неприпустимим нехтування своїм обов'язком.

Б) Талант і здібність важать більше, ніж обов'язок.

65.

А) Мені добре вдається маніпулювати людьми.

Б) Я вважаю, що маніпулювати людьми неетично.

66.

А) Я намагаюся уникати засмучення.

Б) Я роблю те, що вважаю за потрібне, незважаючи на можливі засмучення.

67.

А) В більшості ситуацій я не можу дозволити собі блазнювати.

Б) Є безліч ситуацій, в яких я можу дозволити собі блазнювати.

68.

А) Критика на мою адресу знижує мою самооцінку.

Б) Критика практично не впливає на мою самооцінку.

69.

А) Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що їх обійшли.

Б) Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.

70.

А) Вибираючи для себе заняття, людина повинна враховувати його суспільну значимість.

Б) Людина повинна займатися передусім тим, що їй цікаво.

71.

А) Я думаю, що для творчості необхідні знання в обраній області.

Б) Я думаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові.

72.

А) Я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

Б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

73.

А) Я думаю, що люди мають аналізувати себе і своє життя.

Б) Я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.

74.

А) Я намагаюся знайти пояснення навіть для тих своїх вчинків, котрі роблю просто тому, що мені це хочеться.

Б) Я не шукаю пояснення для своїх дій і вчинків.

75.

А) Я впевнений, що кожний може прожити своє життя так, як йому хочеться.

Б) Я думаю, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як хотілося б.

76.

А) Про людину ніколи не можна сказати із впевненістю, добра вона чи зла.

Б) Добра людина чи зла – це видно одразу.

77.

А) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.

Б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.

78.

А) Зазвичай я бажаю переконати співрозмовника, що я маю рацію.

Б) В суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконати його.

79.

А) Якщо я роблю щось винятково для себе, мені буває ніяково.

Б) Я не відчуваю ніяковості в такій ситуації.

80.

А) Я вважаю себе творцем свого майбутнього.

Б) Навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє.

81.

А) Вираз “добро має бути з кулаками” я вважаю правильним.

Б) Навряд чи правильний вираз “добро має бути з кулаками”.

82.

А) Я думаю, недоліки людей значно помітніші, ніж їхні чесноти.

Б) Чесноти людини побачити значно легше, ніж її недоліки.

83.

А) Інколи я боюся бути самим собою.

Б) Я ніколи не боюся бути самим собою.

84.

А) Я намагаюся не згадувати про свої минулі неприємності.

Б) Час від часу я схильний повертатися до спогадів про минулі невдачі.

85.

А) Я вважаю, що метою життя повинно бути щось значне.

Б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно повинно бути щось значне.

86.

А) Люди прагнуть того, щоб розуміти і довіряти одна одній.

Б) Замикаючись в колі власних інтересів, люди не розуміють оточуючих.

87.

А) Я намагаюся не бути “білою вороною”.

Б) Я дозволяю собі бути “білою вороною”.

88.

А) В довірливій бесіді люди, зазвичай, щирі.

Б) Навіть в довірливій бесіді людині важко бути щирою.

89.

А) Буває, що я соромлюсь виявляти свої почуття.

Б) Я ніколи цього не соромлюсь.

90.

А) Я можу робити щось для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

Б) Я маю право очікувати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.

91.

А) Я виявляю свою приязнь до людини незалежно від того, чи взаємна вона.

Б) Я рідко виявляю свою приязнь до людини, не бувши впевненим, що вона взаємна.

92.

А) Я думаю, що в спілкуванні потрібно відкрито виявляти своє невдоволення іншими.

Б) Мені здається, що в спілкуванні люди повинні приховувати взаємне невдоволення.

93.

А) Я приймаю наявність протиріч в самому собі.

Б) Внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.

94.

А) Я прагну відкрито висловлювати свої почуття.

Б) Думаю, що у відкритому прояві почуттів завжди є елемент нестриманості.

95.

А) Я впевнений в собі.

Б) Не можу сказати, що я впевнений в собі.

96.

А) Досягнення щастя не може бути головною метою людських стосунків.

Б) Досягнення щастя – головна мета людських стосунків.

97.

А) Мене люблять, тому що я цього заслуговую.

Б) Мене люблять, тому що я сам здатен любити.

98.

А) Нерозділене кохання здатне зробити життя нестерпним.

Б) Життя без кохання гірше, ніж нерозділене кохання в житті.

99.

А) Якщо розмова не вдалася, я спробую побудувати її інакше.

Б) Зазвичай розмова не складається через неухважність співрозмовника.

100.

А) Я намагаюся справити на людей гарне враження.

Б) Люди бачать мене таким, який я насправді

Опитувальник «Професійні позиції вчителя» О. Мартинюк

1. Головними результатами діяльності вчителя повинні бути показники навчання учнів, зміст та об'єм їх знань, вмінь, навичок.
2. У педагогічному процесі вчитель перш за все має дбати про збереження своєї працездатності, вибудовуючи систему власних психологічних захистів.
3. У будь-якій ситуації вчитель повинен захищати авторитет колег-учителів, „честь мундиру”
4. У роботі з учнями треба прагнути до максимального розвитку їх здібностей
5. Вчитель перш за все повинен мати за мету формування майбутнього образу дитини, виходячи з неї самої та з її участю
6. Головним обов'язком учителя є формування в учнів наукової картини світу, розвиток їх здатності постійно та цілеспрямовано поповнювати запас своїх знань
7. Роль вчителя дає можливість особистісно самостверджуватись
8. Процес та результати педагогічної діяльності повинні відповідати соціальному замовленню
9. Організуючи педагогічний процес, вчитель перш за все повинен виходити з інтересів учнів
10. Вчитель повинен прагнути до спільного з учнями особистісного розвитку та мати можливість задовольняти базові потреби не тільки своїх учнів, але й власні
11. Основна форма спілкування вчителя з учнями – це ділове спілкування, навчально –інформаційний обмін
12. Розбіжність цілей та зіткнення волі вчителя та учня неминучі; учень обов'язково буде здійснювати опір вчителю, тому його необхідно примусити вчитися суворими вимогами
13. У роботі вчителя важлива не стільки його індивідуальність, скільки відповідність уявленням оточуючих про те, яким повинен бути вчитель
14. Кожний учень має суб'єктний досвід, індивідуальну готовність та особистісну значущість навчання, на які й треба спиратися вчителю
15. Вчитель має дозувати ступінь своєї активності, розподіляти увагу між усіма учнями
16. Вчитель перш за все повинен бути спеціалістом - предметником
17. Вчитель – це зразок для наслідування, безумовного його копіювання учнями
18. Вчитель – це той, хто запобігає та злагоджує міжособові конфлікти
19. Вчитель перш за все покликаний допомогти дитині усвідомити власний потенціал, зрозуміти саму себе, визначити цілі саморозвитку
20. Вчитель повинен бути з дітьми самим собою, щирим у прояві власних почуттів, думок

21. Головна якість учня – наявність інтересу до навчальної дисципліни
22. У дитини не повинно бути таємниць від вчителя
23. Педагогічні погляди вчителів школи повинні співпадати в усьому, що є запорукою добрих стосунків з колегами
24. Любити та поважати треба сьогоденішнього учня, навіть коли він нічим цього не заслугував та дає підстави для негативного ставлення до нього
25. Всі учасники педагогічного процесу, знаходячись у партнерських стосунках, однаково відповідають за його результати
26. Якість роботи вчителя перш за все визначається навченістю дітей
27. Робота вчителя повинна оцінюватись відповідно тому, як йому вдається передати учням свої переконання, ідеали
28. Головний критерій розвитку особистості – пристосування до соціального середовища, навички соціальної поведінки, рольова відповідність
29. До цінних якостей учня відносяться здатність до саморозвитку, готовність до самостійного вибору та відповідальності за нього
30. Основний показник ефективності освіти – це актуалізація та формування власне людського у дітей

Методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я слідкую за тим, як я себе почуваю.
8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.
9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююся на негативних емоціях.
11. Я чуйна до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.
13. Я можу заставити себе знову і знову встати перед лицем перешкод
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрій, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоюватися після неочікуваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки “хорошої форми”.
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не ви- явлені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний покращити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.

**Методика «Оцінка комунікативних і організаторських нахилів»
(В. Синявського та Б. Федоришина)**

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне Вам кимось з Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за будь-якими іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старший за Вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Ви вмикаєте в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б ви-конати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли у відповідних виї з Вашою думкою?
15. Чи важко Ви освоюєтесь в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Вас дратують оточуючі люди і чи хочеться Вам побути одному?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь у незнайомій для Вас обстановки?
21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви почуття утруднення, незручності або утруднення,

якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

24. Чи правда, що Ви стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?

25. Чи любите Ви брати участь в колективних іграх?

26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що зачіпають інтереси Ваших товаришів?

27. Чи правда, що Ви почуваете себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?

28. Чи правда, що Ви рідко прагнете до доведення своєї правоти?

29. Чи думаєте Ви, що Вам не доставляє особливих зусиль внести пожвавлення в малознайомих Вам компанію?

30. Чи берете Ви участь у громадській роботі в школі?

31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?

32. Чи правда, що Ви прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийнято Вашими товаришами?

33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?

34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх друзів?

35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

36. Чи часто Ви запізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто Ви стривожились? Відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Методика «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жарикова, Є. Крушельницького)

Інструкція до тесту. Вам пропонується 50 висловлювань, на які потрібно такти відповідь «так» чи «ні». Середнього значення у відповідях не передбачено. Довго не замислюйтесь над висловлюваннями. Якщо сумніваєтеся, все-таки зробіть позначку на «>» або «->» («а» або «б») на користь того альтернативної відповіді, до якого ви найбільше схильєтеся.

Тестовий матеріал

1. Чи часто ви буваєте в центрі уваги оточуючих?
2. Чи вважаєте ви, що багато хто з навколишніх вас людей займають більш високе положення по службі, що ви?
3. Перебуваючи на зборах людей, рівних вам за службовим положенням, відчуваєте ви бажання не висловлювати своєї думки, навіть коли це необхідно?
4. Коли ви були дитиною, подобалося вам бути лідером серед однолітків?
5. Чи відчуваєте ви задоволення, коли вам вдається переконати когось в чому-небудь?
6. Трапляється чи, що вас називають нерішучою людиною?
7. Чи згодні ви з твердженням: «Усе саме корисне в світі є результат діяльності невеликого числа видатних людей»?
8. Чи відчуваєте ви нагальну необхідність у пораднику, який міг би направити вашу професійну активність?
9. Втрачали ви іноді холонокровність у розмові з людьми?
10. Доставляє вам задоволення бачити, що навколишні побоюються вас?
11. Намагаєтесь ви «позичати» за столом (на зборах, в компанії і т. п.) таке місце, яке дозволяло б вам бути в центрі уваги і контролювати ситуацію?
12. Чи вважаєте ви, що робите на людей значне (імпозантне) враження?
13. Чи вважаєте ви себе мрійником?
14. Губитесь ви, якщо люди, що оточують вас, висловлюють незгоду з вами?
15. Чи траплялося вам за особистою ініціативою займатися організацією трудових, спортивних та інших команд і колективів?
16. Якщо те, що ви намітили, не дало очікуваних результатів, то ви:
 - а) будете раді, якщо відповідальність за цю справу покладуть на когось іншого;
 - б) візьмете на себе відповідальність і самі доведете справу до кінця.
17. Яка з двох думок вам ближче?
 - а) справжній керівник повинен сам робити ту справу, якою він керує, і особисто брати участь у ній;
 - б) справжній керівник повинен тільки вміти керувати іншими і не

обов'язково робити справу сам.

18. З ким ви вважаєте за краще працювати?

а) з покiрними людьми;

б) з незалежними i самостiйними людьми.

19. Намагаєтесь ви уникати гострих дискусiй?

20. Коли ви були дитиною, чи часто ви стикалися з владнiстю вашого батька?

21. Чи вмиєте ви в дискусiї на професiйну тему залучити на свiй бiк тих, хто ранiше був з вами не згоден?

22. Уявіть собі таку сцену: пiд час прогулянки з друзями по лiсi ви втратили дорогу. Наближається вечiр i потрiбно приймати рiшення. Як ви зробите?

а) надасте ухвалення рiшення найбільш компетентному з вас;

б) просто не будете нічого робити, розраховуючи на інших.

23. Є таке прислiв'я: «Краще бути першим на селi, нiж останнiм у мiстi». Чи справедлива вона?

24. Чи вважаєте ви себе людиною, яка має вплив на інших?

25. Чи може невдача у проявi iнiцiативи змусити вас бiльше нiколи цього не робити?

26. Хто, на ваш погляд, справжнiй лiдер?

а) найбільш компетентна людина;

б) той, у кого самий сильний характер.

27. Чи завжди ви намагаєтесь зрозумiти i належно оцiнити людей?

28. Поважаєте ви дисциплiну?

29. Який з наступних двох керiвникiв для вас краще?

а) той, який все вирiшує сам;

б) той, який завжди радиться i прислухається до думок інших.

30. Який з наступних стилiв керiвництва, на вашу думку, найкращий для роботи установи того типу, в якому ви працюєте?

а) колегiальний;

б) авторитарний.

31. Чи часто у вас створюється враження, що iншi зловживають вами?

32. Який з наступних портретiв бiльше нагадує вас?

а) людина з гучним голосом, виразними жестами, за словом в кишеню не полiзе;

б) людина зi спокiйним, тихим голосом, стриманий, замислений.

33. Як ви поведетеся на зборах i нарадi, якщо вважаєте свою думку єдино правильною, але iншi з вами не згоднi?

а) промовчите;

б) будете вiдстоювати свою думку.

34. Пiдкоряєте ви свої iнтереси i поведiнку iнших людей справи, якою займаєтесь?

35. Чи виникає у вас вiдчуття тривоги, якщо на вас покладено вiдповiдальнiсть за яку-небудь важливу справу?

36. Що б ви хотiли?

- а) працювати під керівництвом хорошої людини;
 - б) працювати самостійно, без керівників.
37. Як ви ставитеся до твердження: «Для того щоб сімейне життя було гарним, необхідно, щоб рішення в сім'ї брав один з подружжя?»
- а) згоден;
 - б) не згоден.
38. Чи траплялося вам купувати що-небудь під впливом думки інших людей, а не виходячи з власної потреби?
39. Чи вважаєте ви свої організаторські здібності хорошими?
40. Як ви ведете себе, зіткнувшись з труднощами?
- а) опускаєте руки;
 - б) з'являється сильне бажання їх подолати.
41. Чи дорікаєте ви людям, якщо вони цього заслуговують?
42. Чи вважаєте ви, що ваша нервова система здатна витримати життєві навантаження?
43. Як ви зробите, якщо вам запропонують реорганізувати ваше установа чи організацію?
- а) введу потрібні зміни негайно;
 - б) не буду поспішати і спочатку все ретельно обдумаю.
44. Зумієте ви перервати занадто балакучого співрозмовника, якщо це необхідно?
45. Чи згодні ви з твердженням: «Для того щоб бути щасливим, треба жити непомітно»?
46. Чи вважаєте ви, що кожна людина повинна зробити щось видатне?
47. Ким би ви хотіли стати?
- а) художником, поетом, композитором, вченим;
 - б) видатним керівником, політичним діячем.
48. Яку музику вам приємніше слухати?
- а) могутню та урочисту;
 - б) тиху й ліричну.
49. Чи відчуваєте ви хвилювання, очікуючи зустрічі з важливими і відомими людьми?
50. Чи часто ви зустрічали людей з більш сильною волею, ніж ваша?

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.

31. Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.
38. Рідко відступаю від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41. Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.
42. Я не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.
45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46. Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.

**Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера
(адаптація О. Ксенофонтової)**

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається із за того, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба - справа випадку, якщо вже судилося захворіти, то вже нічого не вдієш.
4. Люди стають самотніми через те, то самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння чи невезіння.
6. Марно докладати зусилля для того, щоб завойовувати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини, батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки самого подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Мої оцінки в школі, в інституті часто залежать від випадкових обставин (наприклад, настрою викладача) більше, ніж від моїх власних зусиль.
10. Коли я будую плани, то, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.
11. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
12. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися, налагодити сімейне життя все одно не зможуть.
13. Те хороше, що я роблю, переважно гідно оцінюється іншими.
14. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.
15. Я не намагаюся планувати своє життя далеко наперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
16. У конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
17. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
18. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначити, що і як робити.
19. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
20. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху у своїх справах.
21. В кінці кінців, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
22. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в обставинах, що склалися.
23. Якщо я дуже захочу, то зможу прихилити до себе майже кожного.
24. На підростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля батьків щодо її виховання часто виявляються марними.
25. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.

26. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.
27. Людина, яка не змогла добитися успіху у своїй роботі, швидше за все, не виявила достатньо зусиль.
28. Частіше за все я можу добитися від оточуючих того, що хочу.
29. В неприємностях і невдачах, що були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.
30. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за ним стежити і правильно одягати.
31. У складний обставин я вважаю за краще почекати, поки проблеми не вирішаться самі собою.
32. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від успіху чи везіння.
33. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.
34. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.
35. Я завжди вважаю за краще приймати рішення і діяти самостійно, ніж сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.
36. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.
37. У житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при дуже сильному бажанні.
38. Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому лише себе.
39. Багато моїх успіхів стали можливими тільки завдяки допомозі інших людей.
40. Більшість моїх невдач сталися від невміння, незнання чи ліні.

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план.
12. Я волю діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, бб якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами. 26. Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

**Опитувальник «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти»
В. Андрєєва**

Оберіть твердження, яке найбільше Вам підходить.

1. За що Вас цінують Ваші друзі?

- a) За те, що Ви відданий і вірний друг.
- b) Сильний і готовий у важку хвилину постояти за друзів.
- c) Ерудований, цікавий співрозмовник.

2. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?

- a) Цілеспрямований.
- b) Працьовитий.
- c) Чуйний.

3. Як Ви ставитеся до ідеї ведення особистого щоденника, до планування своєї роботи на рік, місяць, найближчий тиждень, день?

- a) Думаю, що найчастіше це марна трата часу.
- b) Я намагався це робити, але не регулярно.
- c) Позитивно, так як я давно це роблю.

4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися, краще вчитися?

- a) Немає достатньо часу.
- b) Немає підходящої літератури та умов,
- c) Не завжди вистачає сили волі та наполегливості.

5. Які типові причини Ваших помилок і промахів?

- a) Неуважний.
- b) Переоцінюю свої здібності.
- c) Точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?

- a) Наполегливий.
- b) Посидючий.
- c) Доброзичливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?

- a) Рішучий.
- b) Допитливий.
- c) Справедливий.

8. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?

- a) Генератор ідей.
- b) Критик
- c) Організатор

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у Вас

розвинені більшою мірою?

- a) Сила волі.
- b) Пам'ять.
- c) Обов'язковість.

10. Що найчастіше Ви робите, коли у Вас з'являється вільний час?

- a) Займаюся улюбленою справою, у мене є хобі.
- b) Читаю художню літературу.
- c) Проводжу час з друзями, або в колі сім'ї.

11. Що з нижче наведених сфер для Вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- a) Наукова фантастика.
- b) Релігія
- c) Психологія.

12. Ким би Ви могли себе максимумно реалізувати?

- a) Спортсменом.
- b) Ученим.
- c) Художником.

13. Яким найчастіше вважають або вважали Вас вчителя?

- a) Працьовитим.
- b) Кмітливим.
- c) Дисциплінованим.

14. Який з трьох принципів Вам найближче і якого Ви дотримуетесь найчастіше?

- a) Живи і насолоджуйся життям.
- b) Жити, щоб більше знати і вміти.
- c) Життя прожити - не поле перейти.

15. Хто ближче всього до Вашого ідеалу?

- a) Людина здоровий, сильний духом.
- b) Людина, багато знає і вміє.
- c) Людина незалежна і впевнений у собі.

16. Чи вдасться Вам у житті домогтися того, про що Ви мрієте?

- a) Думаю, що так.
- b) Швидше за все так.
- c) Як пощастить.

17. Які фільми Вам більше всього подобаються?

- a) Пригодницькі та романтичні.
- b) Комедійно -розважальні.
- c) Філософські.

18. Уявіть собі, що Ви заробили мільйон. Куди б Ви віддали перевагу його витратити?

- a) Подорожував б і подивився світ.
- b) Поїхав би вчитися за кордон або вклав би гроші в улюблену справу.
- c) Купив би котедж з басейном, меблі, шикарну машину і жив би в своє задоволення.