

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МАХНОВСЬКИЙ СЕРГІЙ СЕРГІЙОВИЧ

УДК 378.4.035:316.46 (477) (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

13.00.07 – теорія і методика виховання

01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

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

_____ С. С. Махновський

Науковий керівник:

Ткачова Наталія Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2018

АНОТАЦІЯ

Формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.07 «Теорія і методика виховання». – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ), Харків, 2018.

Дисертацію присвячено теоретико-експериментальному вивченню проблеми формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.

У дисертації доведено, що в умовах сучасних інтенсивних трансформацій усіх сфер життєдіяльності українського суспільства надзвичайно актуальною проблемою є формування лідерської позиції студентів класичних університетів, які є сьогодні провідними науковими, освітніми та культурними осередками та відіграють чільну роль у підготовці кваліфікованих фахівців для різних галузей. Актуальність визначеної проблематики посилюється необхідністю усунення таких виявлених суперечностей: між потребою суспільства у формуванні майбутніх фахівців як лідерів нової генерації та фактичним незадовільним станом виявлення ними лідерства в спільній діяльності; між значними потенційними можливостями формування лідерської позиції у студентській молоді в класичних університетах та недостатнім рівнем реалізації цих можливостей у реальній виховній практиці; між потребою викладачів у науково-методичному забезпеченні формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі університету й слабким опрацюванням цього питання в педагогічній теорії та практиці.

У дисертації під лідерською позицією студента розуміється особистісне утворення, що надає людині змогу зайняти центральне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спроможною значною мірою впливати на її членів та вести їх за собою на шляху досягнення поставленої загальної мети. Установлено, що носій лідерської позиції виконує такі важливі функції: *ціннісно-смыслову* (уособлює загальногрупові цінності, визначає та підтримує загальногрупові норми та правила поведінки, визначає й пояснює особистісний сенс майбутньої діяльності для групи й кожного її члена), *мотиваційно-спонукальну* (мотивує, спонукає групу щодо виконання запланованої спільної діяльності); *аналітико-прогностичну* (оцінює наявні можливості та резерви задля виконання поставлених завдань, розробляє план майбутніх дій, прогнозує можливі труднощі та визначає способи їх подолання тощо); *організаційно-координаційну* (упорядковує взаємодію членів групи відповідно до визначених вимог та умов діяльності, координує зусилля учасників); *інструментальну* (забезпечує виконання поставлених цілей, здійснення запланованої діяльності); *афективно-надихаючу* (створює сприятливий мікроклімат у групі, підбадьорює учасників, які відчують певні проблеми, допомагає їм ці проблеми подолати), *контрольно-регулятивну* (здійснює аналіз й оцінку поточної ситуації, контроль перебігу й результатів спільної діяльності, у разі потреби вносить певні корективи у власні дії та поведінку інших членів групи).

Під час проведення дослідження визначено, що лідерська позиція студента включає такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний (розвиненість мотивів студентів щодо оволодіння лідерською позицією та її прояву, сформованість позитивного ціннісного ставлення до кожної людини, до лідерства як феномена), емоційно-вольовий компонент (спроможність здійснювати емоційно-вольову регуляцію поведінки та спільної діяльності, прояв емоційної сприйнятливості, стійкості), інтелектуально-когнітивний

(сформованість інтелектуальних здібностей та визначених знань), діяльнісно-поведінковий (сформованість лідерських умінь: інформаційно-аналітичних, організаційно-комунікативних, рефлексивно-оцінних), особистісно-креативний (сукупність лідерських якостей: самостійність, гнучкість, упевненість, комунікабельність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість).

У межах дослідження теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. Експериментальною перевіркою визначених умов доведено їх ефективність. Вірогідність результатів експериментальної роботи доведена засобами математичної статистики.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягають у тому, що *вперше*: теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету (використання інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища; дотримання оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням; забезпечення збагачення майбутніми фахівцями досвіду прояву цієї позиції під час участі в різних видах суспільно корисної діяльності); *уточнено* суть лідерської позиції як стійкого особистісного утворення людини, що дає їй змогу посісти провідне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спроможною значною мірою впливати на її членів та координувати їхні дії на шляху досягнення поставленої загальної мети; структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-креативний) та їх змістове наповнення, а також критерії (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-дієвий, емоційно-особистісний) й показники сформованості лідерської позиції студента;

подальшого розвитку набули форми й методи формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в можливості реалізації теоретично обґрунтованих й експериментально перевічених умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету, в освітньому процесі інших закладів вищої освіти цього типу.

Основні результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 0501-40 від 18.09.2017), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка № 25.01-01-2174 від 17.10.2017), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 36/15-2802 від 25.10.2017).

Розроблені науково-методичні доробки з питань формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету *можуть* *послугуватися* викладачам, кураторам студентських груп для використання в педагогічній діяльності, укладання підручників і навчально-методичних посібників, а також студентам при написанні бакалаврських і магістерських робіт.

Ключові слова: лідерська позиція, студент, освітнє середовище, класичний університет, виховання.

SUMMARY

Makhnovskiy S. S. The formation of the leadership position of students in the educational environment of the classical university. – The qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (the doctor of philosophy) in specialty 13.00.07 “Theory and methodology of

education”. – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Taras Shevchenko Luhansk National University, Kharkiv, 2017.

Annotation content

The dissertation is devoted to the theoretical and experimental study of the problem of forming the leadership position of students in the educational environment of the classical university.

In the dissertation it was proved that in today’s intensive transformations of all spheres of vital activity of Ukrainian society, the formation of a leading position of students of classical universities, that today are the leading scientific, educational and cultural centers, plays an extremely important problem and plays a leading role in the training of qualified specialists for various fields. The relevance of the identified problem is compounded by the need to eliminate the following contradictions: between the need of society in forming future specialists as leaders of a new generation and the actual unsatisfactory state of identifying their leadership in joint activities; between the significant potentialities of forming a leadership position among the students in classical universities and insufficient level of the realization of these opportunities in a real educational practice; between the need for teachers to provide scientific and methodological support for the formation of leadership positions of students in the educational environment of the university and the weak development of this issue in the pedagogical theory and practice.

It has been established that the leader of the leading position carries out such important functions: *value-semantic* (represents the general group values, defines and supports general group norms and rules of behavior, defines and explains the personal meaning of future activities for the group and each member), *motivational-inductive* (motivates, prompts group on implementation of planned joint activities); *analytical and forecasting* (evaluates existing opportunities and reserves for fulfilling the tasks set, develops a plan for future actions, forecasts the possible difficulties and identifies ways to overcome them, etc.); *organizational*

coordination (organizes the interaction of members of the group in accordance with the defined requirements and conditions of activity, coordinates the efforts of the participants), *instrumental* (ensures the fulfillment of the goals set, the implementation of the planned activities), *affective-inspirational* (creates favorable microclimate in the group, encourages participants who are experiencing certain problems, helps them to overcome these problems), *controlling and regulatory* (carries out analysis and evaluation of the current situation, control of the flow and results of joint activity, when necessary to contribute certain adjustments to the actions and behavior of other members of the group).

During the research, it was determined that the student's leadership stance includes the following structural components: motivational-value (the student's motivation to master the leadership position and its manifestation, the formation of a positive value relation to each person, to leadership as a phenomenon), the emotional-volitional component (the ability to exercise emotional and volitional regulation and behavior and joint activity, manifestation of emotional susceptibility, stability), intellectual and cognitive (the formation of intellectual abilities and defined knowledge), activity-behavioral (formation of leadership skills: informational-analytical, organizational-communicative, reflexive-evaluative), personal and creative (a set of leadership qualities: independence, flexibility, confidence, sociability, initiative, purposefulness, persistence).

Within the framework of the study, the pedagogical conditions for forming the leadership position of students in the educational environment of the classical university are theoretically substantiated. Experimental testing of the proposed technology has proven its effectiveness. The probability of the results of experimental work is proved by means of mathematical statistics.

The scientific novelty and theoretical significance of the research lies in the fact that *for the first time*: it has been theoretically grounded and experimentally verified the pedagogical conditions for the formation of the students' leadership position in the educational environment of the classical

university (purposeful use of the innovative-reflexive potential of the created educational environment; observance of the optimal correlation between the pedagogical leadership and the activity of various permanent and temporary by the composition of student communities and students' self-government; secured I enriching future professionals experience the manifestation of this position while participating in various types of socially useful activity). *It was clarified* the essence of the leader's position as a stable personality of the person is specified, that gives it the opportunity to take the leading place in the status-role structure of a certain group, and also be able to significantly influence its members and coordinate their actions towards the achievement of the stated general goal; structural components (motivational-value, emotional-volitional-intellectual-cognitive, activity-behavioral, personally-creative) and their content content, as well as criteria (motivational-axiological, cognitive-effective, emotional-personal) and indicators of the formation of a student's leadership position. *Further development* of forms and methods of its formation in the educational environment of the classical university were got.

The practical significance of the results obtained in the study is the possibility of realization of theoretically substantiated and experimentally tested conditions for the formation of the leadership position in the educational environment of students of the classical university in the educational process of other higher education institutions of this type.

The main results of the research were *implemented* in the educational process V. N. Karazin Kharkiv National University (reference number 0501-40 from 18.09.2017), I.I. Mechnikov Odesa National University (reference number 25.01-01-2174 of 17.10.2017), Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (certificate number 36/15-2802 dated 25.10.2017).

Developed scientific and methodological developments on the issues of forming the leadership position of students in the educational environment of the classical university *can be provided and served to* teachers, curators of student

groups for use in teaching activities, textbooks and teaching aids, as well as students when writing bachelor's and master's papers.

Key words: leadership position, student, educational environment, classical university, education.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати

дослідження

1. Махновський С. С. Визначення сутності поняття «лідерська позиція» в науковій літературі. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету. Херсон, 2015. Вип. № 1 (12). С. 60-62.

2. Махновський С. С., Ткачова Н. О. Рефлексивне виховне середовище: сутність і роль у вихованні студентів вищої школи. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Хар. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. Вип. 54. С. 119-126.

3. Махновський С. С. Практична реалізація педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Х., 2017. Вип. 2(82). С. 53-62.

4. Махновський С. С. Аналіз результатів експериментальної роботи з формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. праць. Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. К., 2017. №1 (55). С. 23-28.

5. Махновський С. С. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Педагогіка формування творчої особистості у*

вищій і загальноосвітніх школах: зб. наук. праць. Класич. приват. ун-ту. Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 214-219.

6. Махновський С. С. Формування лідерської позиції студентів класичного університету як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*: зб. наук. праць. Класич. приват. ун-ту. Запоріжжя, 2016. Вип. 49 (102). С. 335-339.

7. Mahnovskyi S., Tkachova N. Criteria, indicators and formation levels of leadership position among university students. *News of Science and Education*. 2017. № 6 (54). P. 35-39.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Махновський С. С. До питання формування лідерської позиції студента як чинника активізації його духовної самореалізації. *Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті*: зб. тез за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Суми, 16-17 листопада 2016 р.). Суми, 2016. С. 82-85.

9. Махновський С. С. Освітнє середовище як засіб формування лідерської позиції студентів класичного університету. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді*: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених (м. Харків, 11-12 травня 2017 р.). Х., 2017. С. 32-35.

10. Махновський С. С. Про створення рефлексивного виховного середовища у вищому навчальному закладі. *Педагогізація соціального середовища в роботі з різними соціальними суб'єктами*: матер. наук.- практик. конф. (м. Харків, 22 листопада 2016 р.). Харків, 2016. С. 66-67.

11. Махновський С. С. Про формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Efektivni nastroje modernich ved – 2017: materialy XIII Mezinarodni vedecko - prakticka conference* (m. Praha, 22-30 kvetna 2017 r.). Pedagogicke vedy. Praha, 2017. № 8. P. 75-77.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	20
1.1 Генезис та термінологічне поле дослідження феномену лідерської позиції студентів.....	20
1.2 Визначення сутності лідерської позиції майбутніх фахівців.....	40
1.3 Структура та зміст лідерської позиції студентів.....	58
Висновки до розділу 1.....	81
РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	83
2.1 Освітнє середовище класичного університету як засіб формування лідерської позиції студентів.....	83
2.2 Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.....	103
Висновки до розділу 2.....	126
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	128
3.1 Організація експериментальної роботи.....	128
3.2 Реалізація педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.....	145
3.3 Аналіз результатів експериментальної роботи.....	166
Висновки до розділу 3.....	180
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	185
ДОДАТКИ.....	221

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах сучасних інтенсивних трансформацій українського суспільства надзвичайно актуальною проблемою є формування лідерської позиції студентів закладів вищої освіти, що дасть змогу забезпечити підготовку кваліфікованих фахівців, здатних активно працювати заради розквіту рідної країни, успішно виконувати поставлені перед ними професійні завдання на основі розбудови активної взаємодії з іншими працівниками. На необхідності виконання цих завдань наголошується в таких нормативних освітніх документах, як закони України «Про вищу освіту» та «Про освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

У дослідженні визначено, що серед різних типів закладів вищої освіти особливе місце посідають класичні університети, які традиційно забезпечують професійну підготовку майбутньої національної еліти. Як результат, випускники таких університетів вирізняються з-поміж інших високою конкурентоспроможністю на ринку праці та традиційно користуються високим попитом серед працедавців у різних професійних царинах. Оскільки студенти в майбутній професійній діяльності мають організовувати взаємодію з різними людьми та спрямовувати колективні зусилля на успішне розв'язання поставлених фахових завдань, це вимагає від людини прояву лідерської позиції.

Важливо також відзначити, що, за наведеними статистичними даними, більшість випускників університетів у подальшому обіймають керівні посади різного рівня. В такому випадку вимоги до рівня сформованості лідерської позиції фахівців зростають ще більше. Отже, проблема формування цієї позиції у студентів в освітньому середовищі класичного університету набуває особливої актуальності.

Дані проведеного пілотного дослідження, в якому брали участь 376 студентів класичних університетів, засвідчують, що тільки 8,4 % опитаних характеризуються сформованою лідерською позицією. Крім того, визначено, що викладачі та куратори не забезпечують цілеспрямоване формування цієї позиції в майбутніх фахівців під час здійснення освітнього процесу. На підставі викладеного зроблено висновок про необхідність проведення в університеті системної виховної роботи, спрямованої на формування лідерської позиції студентів.

Як встановлено під час проведення дослідження, певні аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення в різних наукових джерелах. Так, визначено, що вагома роль суспільства в життєдіяльності його членів відзначалась ще в працях стародавніх мислителів (Конфуцій, Платон, Сенека та ін.). Шляхи оволодіння прийомами ефективного лідерства висвітлено в дослідженнях таких вітчизняних та зарубіжних учених, як М. Вебер, Д. Джуліан, І. Грищенко, С. Калашнікова, Б. Паригін, Е. Холландер та ін. Науково-методичні засади формування лідерської позиції, лідерських якостей особистості в закладах освіти різного типу обґрунтовано в наукових працях Д. Алфімова, Є. Зеленова, Т. Гури, В. Мороза, Н. Семченко та ін. Методи й форми формування лідерської позиції в учнів та студентів проаналізовано в наукових доробках Г. Авдєєвої, Н. Гутарьової, Н. Мараховської та ін.

Особливості здійснення освітнього процесу в класичному університеті розкрито в наукових розвідках В. Бакірова, А. Павка, О. Мещанінова, І. Тарапова та ін. Специфіку розбудови освітнього середовища у закладі вищої освіти й, зокрема, у класичному університеті з'ясовано такими вченими, як В. Желанова, К. Крутій, Ю. Старосельська, І. Шендрик та ін. Характеристику основних форм студентського самоврядування як зовнішнього вияву самоврядної активності особистості представлено в наукових працях Д. Гончарова, Ю. Краценка, К. Потопи та ін.

Науковці зробили вагомий внесок у дослідження різних питань формування лідерської позиції студентів класичного університету. Однак, як засвідчує аналіз наукової літератури, проблема формування лідерської позиції студентів класичних університетів ще не була предметом окремого дослідження.

Актуальність визначеної проблематики посилюється необхідністю усунення таких виявлених суперечностей:

- між потребою суспільства у формуванні майбутніх фахівців як лідерів нової генерації та фактичним незадовільним станом виявлення ними лідерства в спільній діяльності;

- між значними потенційними можливостями формування лідерської позиції у студентської молоді в класичних університетах та недостатнім рівнем реалізації цих можливостей у реальній виховній практиці;

- між потребою викладачів у науково-методичному забезпеченні формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі університету й слабким опрацюванням цього питання в педагогічній теорії та практиці.

Актуальність порушеної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, а також нагальна необхідність у подоланні виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами й темами. Дослідження виконане згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Підвищення ефективності педагогічного процесу в середніх загальноосвітніх і вищих закладах» (ДР № 0111U008880).

Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 1 від 26.02.2016 р.) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (витяг із рішення бюро № 3 від 29.03.2016 р.).

Об'єкт дослідження – процес виховання лідерської позиції студентів класичного університету.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.

Мета дослідження – підвищити рівень сформованості лідерської позиції студентів класичного університету шляхом створення в його освітньому середовищі відповідних теоретично обґрунтованих педагогічних умов.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрити суть лідерської позиції студентів та змістове наповнення її структурних компонентів.
2. З'ясувати специфіку формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.
3. Визначити критерії й показники сформованості лідерської позиції студентів.
4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що сформованість лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету забезпечується реалізацією таких педагогічних умов: використання інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища; дотримання оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом

студентських спільнот та студентським самоврядуванням; забезпечення збагачення майбутніми фахівцями досвіду прояву цієї позиції під час участі в різних видах суспільно корисної діяльності.

Вирішення поставлених завдань здійснювалося за допомогою використання комплексу таких **методів дослідження**: *теоретичних*: аналіз, порівняння, узагальнення з метою вивчення наукової літератури для визначення стану розробки порушеної проблеми, визначення теоретичних засад і ключових понять дослідження; *емпіричних*: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, незалежне оцінювання, педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету; *статистичних*: методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягають у тому, що:

– *уперше*: теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету (використання інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища; дотримання оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням; забезпечення збагачення майбутніми фахівцями досвіду прояву цієї позиції під час участі в різних видах суспільно корисної діяльності);

– *уточнено* суть лідерської позиції як стійкого особистісного утворення, що дає людині змогу посісти провідне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спроможною значною мірою впливати на її членів та координувати їхні дії на шляху досягнення поставленої загальної мети; структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, емоційно-

вольовий, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-креативний) та їх змістове наповнення, а також критерії (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-дієвий, емоційно-особистісний) й показники сформованості лідерської позиції студента;

– *подальшого розвитку* набули форми й методи формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в можливості реалізації теоретично обґрунтованих й експериментально перевірених умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету, в освітньому процесі інших закладів вищої освіти цього типу.

Основні результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 0501-40 від 18.09.2017), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка № 25.01-01-2174 від 17.10.2017), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 36/15-2802 від 25.10.2017).

Розроблені науково-методичні доробки з питань формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету *можуть* *послугуватися* викладачам, кураторам студентських груп для використання в педагогічній діяльності, укладання підручників і навчально-методичних посібників, а також студентам при написанні бакалаврських і магістерських робіт.

Особистий внесок здобувача. У працях, опублікованих у співавторстві, здобувачеві належать (відповідно до списку наукових праць): [207] – розкриття сутності понять «освітнє середовище» й «рефлексивне виховне середовище»; [369] – визначення критеріїв та показників сформованості лідерської позиції у студентів класичного університету.

Апробація результатів дисертації. Основні положення, висновки, результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2014–2017 рр.) та репрезентовано на науково-практичних конференціях: «Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Харків, 2013), «Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців технічного, економічного та гуманітарного профілю» (Херсон, 2014), «Кафедра педагогіки в системі підготовки майбутнього вчителя» (Харків, 2015), «Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті» (Суми, 2016), «Педагогізація соціального середовища в роботі з різними соціальними суб'єктами» (Харків, 2016), «Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді» (Харків, 2017).

Публікації. Основні положення та результати дослідження знайшли своє відображення у 11 публікаціях, із них 6 – у провідних фахових виданнях України (з них 5 – одноосібних), 1 – у міжнародному науковому виданні, 4 – матеріали конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1 Генезис та термінологічне поле дослідження феномена лідерської позиції студентів

Лідерська позиція людини визначається проявом лідерства як унікального феномена, який виник ще на етапі виділення людської істоти зі світу тварин. Витоком лідерства було таке природне явище, як «протолідерство». Воно проявляється у світі тварин, які ведуть груповий спосіб життя (наприклад, у стадах мавп чи оленів, прайдах левів, зграях вовків тощо). Згідно з біологічними законами, спільнотою цих тварин керує вожак, який є найсильнішим серед них, відрізняється хитрістю і розумом [11; 104]. Очевидно, що можливість виживання кожної тваринної спільноти переважною мірою залежить від поведінки її вожака.

У процесі історичного розвитку людства, поступового перетворення людини з біологічної в соціально-біологічну істоту замість первісного стада як першої форми людського співжиття сформувались родові общини, племена. Унаслідок цього явище протолідерства в людській спільноті, поступово набуваючи певних соціальних ознак, трансформувалось у лідерство як соціально-психологічний феномен.

Як з'ясовано в дослідженні, поняття «лідерство» і «лідер» походять від англійського слова «lead», котре перекладається як «вести». За висновками фахівців, термін «лідер» (англ. – leader) у значеннях «керівник», «провідник», «той, хто веде», «ватажок» почали використовувати в суспільстві ще в XIII ст. [270; 284].

Важливо підкреслити, що вже на етапі створення перших рабовласницьких держав феномен лідерства став сприйматися як важлива суспільна цінність. Провідні мислителі стародавніх держав (Китаю, Греції,

Риму) вважали, що в суспільстві є невелика група людей, які з огляду на свої надзвичайні можливості можуть та мають керувати народними масами.

Так, Конфуцій стверджував, що порядок та гармонія в суспільстві забезпечується шляхом управління «благородними людьми» народними масами, які складають «нижчі люди». Таке право надається представникам першої групи не тільки на основі врахування їхньої належності до знатних родин, членам якої спадково передаються відповідні природні задатки й здібності, але й завдяки отриманню ними відповідної освіти, формуванню в них важливих особистісних якостей, здатності до прояву відповідної позиції стосовно інших людей [147; 148].

У своїх працях видатний старокитайський мислитель докладно проаналізував ці лідерські якості та ознаки прояву лідерської позиції. Так, він стверджував, що «благородний чоловік» повинен бути строгим, милостивим до нижчих людей, чесним, добродійним. Крім того, він має: бути вимогливим до своїх манер, щоб не допускати грубощів, завжди зберігати спокій (тоді люди переймуться до нього довірою); у спілкуванні ретельно добирати слова і тон промови, щоб не допускати вульгарності й помилок; завжди пам'ятати про свій громадянський обов'язок, на відміну від «нижчої людини», яка думає тільки про свою вигоду; висувати високі вимоги насамперед до себе, а вже потім до інших людей. На думку мислителя, лише в такому випадку благородний чоловік, який керує іншими людьми, займе достойне місце в суспільстві та стане подібним Полярній зірці, що найяскравіше сяє на небі в оточенні інших зірок [147; 148]. Загалом Конфуцій та його послідовники вважали, що благородні люди в ролі державних діячів принципово не можуть змінити історію, але вони здатні своїми правильними словами та діями забезпечити справедливий і гармонійний розвиток суспільства, не допустити в державі «смути».

На відміну від китайських мислителів, відомі старогрецькі й давньоримські діячі стверджували, що саме люди з розвиненими лідерськими

якостями, сформованою активною позицією своїми діями та вчинками визначають подальший хід історичних подій. До того ж у деяких працях того часу визначено основні характерні ознаки людини, яка є лідером.

Так, на думку Платона, правителі й наближені до них представники вищих верств населення повинні володіти мистецтвом управління народом, виявляючи при цьому такі важливі особистісні якості, як мудрість, мужність, розсудливість та справедливість, бо тільки в цьому випадку держава буде характеризуватися аналогічними рисами. Видатний грецький філософ був переконаний у тому, що справжнє мистецтво управління обраного чоловіка (дослівно за текстом – «найсильнішого» [247, с. 121]) проявляється в задоволенні ним не власних інтересів, а потреб тих людей, якими він керує [247, с. 122].

Вагомою заслугою Платона було також визначення першої у світі типології лідерів із різними позиціями: 1) державний діяч, який керує на основі розуму філософського складу та справедливості; 2) воєначальник, який захищає державу й підкоряє інших людей власній волі; в) ділова людина, яка свою активність спрямовує на задоволення матеріальних потреб і створення інших матеріальних цінностей [193]. Доцільно також відзначити, що, за висновками Платона, людина, яка виконує роль кермача, керуючи діями людей в певній діяльності, не обов'язково має бути добре обізнаною в ній, однак повинна вміти організувати взаємодію інших людей. Платон достатньо образно пояснив свою думку такою фразою: «кермач у повному розумінні цього слова – це управитель веслярів, але не весляр» [247, с. 121].

Значний внесок у розвиток ідей лідерства зробив також Сенека. Зокрема, він зазначав, що людині нескладно обрати правильний напрямок під час поїздки в інше місто, бо для цього достатньо просто вибрати найїжджену колію чи при необхідності запитати перехожих. На відміну від вибору дороги, обрати правильні життєво важливі рішення, визначити власну позицію щодо вчинків інших людині набагато складніше. Тому багато членів

громади керуються під час здійснення такого вибору не власними міркуваннями, а суспільною думкою, тобто їхні рішення ґрунтуються не на власних роздумах, а на вірі, що колективний висновок більшості членів спільноти не може бути помилковим. Як зауважив Сенека, ці люди уподібнюються «вівцям, які завжди біжать слідом за стадом, прямуючи не туди, куди потрібно, а туди, куди всі йдуть». За висновками мислителя, саме звичка узгоджувати власні дії з громадською думкою, автоматично визнаючи її як найкращу, сприймати за благо все те, що визнається добром більшістю, готовність жити «не розумінням, а наслідуванням» є основними причинами тих бід та негараздів, які часто виникають у житті членів суспільства [283].

У світлі цього Сенека закликав людей, щоб вони вчилися самотійно аналізувати різні суспільні події та явища і на цій основі визначали власну позицію, формували свою точку зору стосовно них. Якщо це не вдається зробити, на крайній випадок мислитель рекомендував звертатися до обізнаних громадян, які зможуть стати для них своєрідними поводитирями по життю. Як вважав Сенека, гідно виконати роль поводитиря людина зможе тільки в тому випадку, якщо для неї матеріальні блага мають другорядне значення порівняно з духовними цінностями, якщо вона має вільний, безстрашний і стійкий дух, якщо демонструє терпіння й готовність до змін, проте водночас проявляє стійку життєву позицію, якщо вона спроможна впливати на інших людей.

Видатний мислитель також сформулював цінні поради для державних лідерів. Він підкреслював, що особа, яка хоче впливати на інших людей, зокрема на їхні уподобання, не повинна робити щось демонстративне наперекір натовпу, налаштовуючи людей проти себе, бо це може мати для промовця погані наслідки. Водночас особа, яка претендує на роль ватажка, не повинна намагатися підлаштовуватися під погляди натовпу, відмовляючись від власних переконань та цінностей.

Як констатував Сенека, коли публічні персони знаходяться в zenіті своєї слави, багато людей вихваляють їхнє красномовство та могутність. Проте цим особам важливо пам'ятати, що серед оточуючих їх людей ворогів, заздрісників може бути навіть більше, ніж справжніх шанувальників. Саме ці супротивники в тяжкий для людини час можуть нанести їй неочікуваний удар в спину. Тому не слід повністю довіряти тим людям, які клянуться у своїй відданості. Публічним персонам треба також дуже обережно ставитись до тих благ, які випадково з'являються в житті, адже їх можуть природно створити недоброзичливці як приманку. Філософ нагадував, що дурних тварин теж заманюють в пастку аналогічним способом [282; 283]. Отже, Сенека не тільки визначив важливі особистісні якості, які забезпечують виконання людиною значущої ролі в суспільстві, але й сформулював своєрідні рекомендації щодо її поведінки з іншими його членами, прояву лідерської позиції стосовно них.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що на подальший розвиток ідеї лідерства значною мірою вплинули ідеї Н. Макіавеллі, які він виклав у своїй широко відомій праці «Государ» [188]. У процесі наукового пошуку визначено, що багато думок цього автора сприймаються сьогодні і фахівцями з проблеми лідерства, і пересічними громадянами досить неоднозначно. Тому вважаємо за доцільне зупинитися на аналізові тільки тих його ідей, які становлять інтерес у контексті порушеної проблеми дослідження.

Н. Макіавеллі стверджував, що активна людина, яка намагається старі порядки замінити новими, має усвідомлювати небезпечність таких дій. Автор пояснював, що ті люди, яким вигідні старі порядки, з ворожістю сприйматимуть будь-які зміни, а ті, кому ці зміни вигідні, попервах теж сприйматимуть їх досить насторожено, бо будь-яка людина недовірко ставиться до всього нового до тих пір, поки доцільність нововведень не буде підтверджена тривалим досвідом. Крім того, на етапі перебудови прихильники старих порядків, як правило, активно й агресивно виступають

проти змін, у той час як прихильники нового обороняються мляво, невпевнено. Тому будь-які реформації можуть закінчитися удачею тільки в тому випадку, якщо новатори є достатньо самодостатніми, проявляють активну позицію й не залежать у своїх діях від підтримки з боку інших людей [188].

За рекомендаціями Н. Макіавеллі, той, хто намагається вести за собою групу людей, а тим паче – народні маси, повинен також пам'ятати, що захопити своїми ідеями, на певний час «навернути до своєї віри» не викликає особливих труднощів (для цього достатньо бути гарним оратором), проте утримати людей у цій вірі набагато складніше. Тому лідер має чітко розуміти, що він буде робити, коли терпіння в людей уже закінчиться, «віра в народу вичерпається», а поставлена мета ще не буде досягнута. Як вважав Н. Макіавеллі, якщо людина, котра знаходиться попереду натовпу, зможе своєчасно подолати наявні проблеми, вирішити існуючі суперечності й у результаті – досягти поставленої мети, вона «заслужить визнання підданих». Це дозволить їй потім тривалий час відчувати «могутність, спокій, почесні й щастя» [188]. Водночас кожний лідер має усвідомлювати, що якщо поставлена мета не буде досягнута, тобто він зазнає поразки, наслідки для нього можуть бути дуже важкими, особливо якщо перетворення, які він розпочав, відрізнялись масштабністю.

Узагальнюючи свої думки, Н. Макіавеллі дав в образній формі таку пораду: той, хто управляє людьми, має уподібнитися досвідченому стрілку. Коли цей стрілок бачить, що мішень є дуже віддаленою в просторі, він відправляє стрілу набагато вище, ніж в ситуації близької мішені. У такому випадку високий приціл дає стрілку, який добре знає силу свого лука, змогу потрапити точно у віддалену мішень [188]. Це дозволяє зробити такий висновок: людина, яка вміє правильно прогнозувати подальші дії, буде більш успішною в управлінні іншими людьми, ніж та, яка враховує тільки найближчі цілі.

Ідеї провідних мислителів різних часів про якості державного чи суспільного діяча, що забезпечують його спроможність ефективно управляти людськими масами, про важливість прояву ними активної позиції стосовно інших людей стали важливими витоками для становлення й розвитку різних теорій лідерства, які почали виникати в ХХ ст. та були тісно пов'язані з наукою та мистецтвом управління. Як встановлено, у науковій літературі виокремлено декілька основних груп таких теорій.

Так, першу за часом створення групу складають особистісні теорії лідерства. До цієї групи відноситься «теорія великих людей», яку розробляли з ХІХ ст. її засновник Т. Кайлайл, а пізніше його послідовники (Дж. Дауд, Е. Дженнінгс, Г. Лебон та ін.). Відповідно до цієї теорії, лідерські якості, які дають людині змогу проявляти лідерську позицію, захоплювати народні маси й залучати їх до своїх ідей, передаються у спадок. Пізніше на основі вказаної теорії виникла так звана «теорія рис», яку розвивали Л. Бернард, В. Бінхам, О. Тед, С. Кілбоурн, Г. Лассуел та ін. Відповідно до її основної ідеї, лідерство притаманне тій людині, яка характеризується набором певних, типових якостей і властивостей («рис») успішних лідерів. Однак встановлено, що в своїх наукових працях прибічники цієї теорії визначали різні списки лідерських якостей за їх кількістю та змістом, які визначають лідерську позицію людини. Слід також зазначити, що автори цієї концепції, на відміну від розробників попередньої теорії, стверджували, що лідерські якості (і в результаті – лідерська позиція) визначаються не тільки природними властивостями особи, але й отриманою нею освітою, накопиченим життєвим досвідом тощо.

До визначеної групи концепцій лідерства можна віднести також «харизматичну теорію» лідерства, згідно з якою деякі діти вже народжуються із задатками ватажка, що свідчить про наявність у них харизми (від грецького слова *charisma* – дар, милість Бога). Прихильники цієї теорії (М. Артур,

В. Басс, М. Вебер та ін.) стверджували, що лідер впливає на інших людей засобами власної привабливості [177; 356; 358; 368; 372-374].

Визначені особистісні теорії лідерства, безсумнівно, мають наукову цінність. Адаже не викликає сумніву, що лідером не може бути людина, в якій не сформовані певні організаційні, комунікативні та інші якості. Водночас слід зауважити, що теорія рис має багато слабких місць. Адаже очевидно, що неможливо чітко визначити перелік потенційно важливих лідерських якостей, який би вичерпав їх усі. Поготів ця теорія не враховує, що в різних соціально-культурних, політичних, економічних умовах, у конкретних ситуаціях групової взаємодії найбільшу значущість набувають різні лідерські якості людини. Вагомим недоліком зазначеної теорії є також те, що більшість її прибічників сприймають лідерство як вроджений комплекс біопсихічних характеристик особи, що забезпечують її спроможність впливати на інших людей та управляти їхньою діяльністю, проявляти активну позицію стосовно них, тобто не враховують можливість розвитку цих якостей під впливом різних соціальних чинників [76; 127-129; 198; 274; 275].

Виявлені недоліки названих вище концепцій підштовхнули дослідників до нових наукових пошуків у визначеній сфері, одним із результатів яких стало зародження поведінкових теорій лідерства. До їх числа насамперед належать теорії «Х» і «У» Д. МакГрегора, в яких визначено різні варіанти співвідношення між внутрішніми стимулами людини сумлінно працювати й зовнішнім примусом до роботи. Доцільно назвати також теорію лідерства К. Левіна, в якій виокремлено три стилі поведінки лідера: авторитарний, що характеризується високим ступенем одноосібної влади керівника; демократичний, у межах прояву якого керівництво характеризується поділом влади й участю інших членів групи в управлінні; ліберальний, який характеризується мінімальною участю лідера в управлінні та наданням групі значної свободи у самостійному прийнятті рішень. Крім цього, до поведінкових теорій лідерства відноситься континуум стилів керівництва

Р. Лайкерта, згідно з яким на основі врахування продуктивності діяльності людей праці визначаються різні стилі поведінки лідера, що класифікуються по континууму, який розміщений між двома такими межами: зосереджений на роботі та зосереджений на людині. Зокрема, на цій підставі виокремлено такі стилі лідерства: експлуаторського-авторитарний; прихильно-авторитарний; консультативно-демократичний; партисипативно-демократичний. У процесі проведення дослідження в нагоді також стала управлінська решітка Р. Блейка та Д. Моутана, що відображає типову поведінку лідера в «силовому полі» між вектором «виробництво» (здатність структурувати та розв'язувати проблему) і вектором «людський фактор» (відображає відносини лідера з підлеглими). У межах цієї решітки визначено такі стилі поведінки лідера: диктатор, демократ, песиміст, маніпулятор, організатор [92; 210].

Зазначимо, що наукові погляди прихильників указаних вище теорій значно відрізняються між собою. Проте всі вони ґрунтуються на ідеї, що лідерство зумовлюється не стільки певними індивідуальними якостями індивіда, скільки його реальними діями, відпрацюванням ефективних форм поведінки під час взаємодії з іншими членами групи, активної позиції стосовно них.

Чільне місце в історії теорії лідерства займають також ситуативні лідерські концепції, в основу яких покладено положення про те, що феномен лідерства забезпечується не тільки сформованістю певних лідерських якостей людини, демонстрацією нею в процесі колективної взаємодії ефективного стилю управління групою, але й урахуванням лідером різних ситуаційних факторів (наприклад, потреб і особистих якостей членів групи, змісту та характеру поставленого завдання, впливу зовнішнього середовища тощо). У свою чергу, це вимагає від лідера обрання для різних ситуацій тих форм поведінки, які будуть оптимальними саме для наявних обставин.

До зазначеної групи теорій, наприклад, відносять такі:

- ситуаційна модель Ф. Фідлера, що передбачає обрання й призначення керівником групи людини на основі врахування таких критеріїв: характеру відносин між нею й підлеглими, змісту та структури завдання, а також посадових повноважень керівника (вважалось, що стиль його управління є незмінним параметром);

- модель «шлях – мета» Хауза – Мітчелла, що спрямована на досягнення високих результатів шляхом оптимального поєднання різноманітних стилів управління, забезпечення максимальної гнучкості у власних діях й наданні постійної можливості вибору;

- модель ситуаційного лідерства П. Херсі та К. Бланшара, відповідно до якої ефективність стилю керівництва залежить від наявного на кожний конкретний момент часу ступеня «зрілості» виконавців; на цій основі виділено такі стилі керування виконавцями: «давати вказівки», «продавати» (передбачає орієнтацію і на людину, і на роботу); стиль, що ґрунтується на залученні підлеглих до прийняття рішень; «делегування» [53; 92; 209; 210].

Як визначено в дослідженні, пізніше на основі узагальнення наукових доробок представників визначених вище теорій сформувалась системна (синтетична) теорія лідерства. З позиції цієї теорії лідерство розглядається як «функція групи» (Р. Бейлі, Ф. Слеттері), як процес організації міжособових стосунків у групі, як продукт спільної діяльності при виконанні певного завдання, коли деякі її учасники мають виявити свою спроможність організувати групу для розв'язання поставленої перед нею проблеми. Отже, відповідно до вказаної теорії, лідерство виникає й формується в процесі спільної діяльності, причому специфіка його прояву залежить від нагальності її мети, широти поставлених завдань, наявності зовнішніх умов під час реалізації взаємодії тощо. А це значить, що саме у спільній діяльності виокремлюється конкретний лідер як суб'єкт управління процесом її

організації [195; 229]. Ця теорія отримала подальший розвиток у багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців.

Як визначено в процесі дослідження, указані вище теорії заклали теоретичні підґрунтя для розвитку менеджменту як науки. На цій підставі можна підсумувати, що тривалий час теорії лідерства розвивались у межах становлення науки менеджменту, причому поняття лідерства та керівництва (управління) використовувались у них як синоніми. Проте пізніше більшість авторів почали сприймати лідерство й керівництво як різні феномени. Зокрема, Ф. С. Файлі, Дж. Хаус та С. Керр стверджували, що управління (керівництво) є розумовим і фізичним процесом, під час якого підлеглі виконують поставлені перед ними завдання, а лідерство – це процес, при якому відбувається вплив однієї людини на інших членів групи завдяки прояву нею відповідної активної позиції [358].

Більш чітко відмінності між цими процесами визначено в наукових працях таких учених, як А. Карпов, В. Москаленко, Б. Паригін, Н. Семченко [135; 217; 238; 239; 281] та ін. Так, на думку А. Карпова, керівництво здійснюється тільки в межах функціонування формальної (офіційної) організації, що являє собою інституційно встановлену спільноту людей, об'єднаних для реалізації поставленої мети, у той час як лідерство може проявлятися не тільки у формальних, але й у неформальних організаціях (групах) людей, що створюються завдяки їхній нерегламентованій активності для задоволення певних потреб.

Учений також зауважує, що обидва типи організацій вимагають організації спільної діяльності її членів. Для цього у формальній організації за розпорядженням керівництва більш високого рангу призначається керівник (формальний лідер), який на основі отриманих повноважень управляє певною формальною групою людей. Ці люди мають підкорятися йому з огляду на його статус. У неформальній організації людина на роль лідера виділяється самою групою, члени якої добровільно делегують їй

функцію координації їхніх дій. У цьому випадку вони підкоряються рішенню неформального лідера тому, що вони йому довіряють, він завоював у них високий авторитет [135, с. 497, 500].

Основними відмінностями між неформальним і формальним лідерством є такі:

- лідерство забезпечує оформлення й регулювання відносин усередині групи, що мають неінституційний характер; інституційне керівництво є засобом регулювання інституційних стосунків в межах формальної організації;

- лідерство виявляється на рівні мікросередовища; керівництво – на рівні макросередовища, потреби якого визначають вимоги до структури та здійснення управління підлеглими;

- лідерство виникає стихійно в процесі спілкування та колективної діяльності людей; керівництво здійснюється в межах функціонування певної інституційної системи;

- лідерство не відрізняється стабільністю, бо його основою є змінні настрої членів групи та відносини між ними; ознакою керівництва є достатньо висока сталість;

- за невиконання розпоряджень лідера до членів групи санкції не застосовуються; офіційний керівник при необхідності може застосовувати певні санкції;

- лідерство проявляється в межах мікросередовища, його підґрунтям є ставлення симпатії, визнання, підтримки з боку членів групи; керівництво забезпечує офіційний контроль міжособистісних стосунків усередині колективу;

- лідерство виникає за умови демонстрації членами групи високого рівня самостійності в процесі організації колективної взаємодії; керівництво пов'язано з тривалим процесом прийняття рішень, що відбувається під значним впливом зовнішніх обставин [217; 238; 239; 281].

У контексті дослідження доцільно також уточнити, як корелюють між собою поняття керування й управління. Зокрема, у відповідних джерелах визначено, що керівництво слід розуміти як соціально-адміністративну характеристику управління людьми, яка визначає розподіл ролей управління й підпорядкування та передбачає дотримання принципів правових стосунків, контролю та системи санкцій; право особи давати офіційні доручення підлеглим і вимагати їх виконання. У свою чергу, управління можна визначити як діяльність, що спрямована на забезпечення найбільш ефективного досягнення цілей підприємства та особистісних цілей працівників [130-132; 135; 253].

На основі викладеного зроблено висновок про те, що керівництво й управління пов'язані із функціонуванням формальної організації. При цьому керівництво, будучи результатом передачі певному працівникові деяких офіційних повноважень, є процесом реалізації ним своїх трудових функцій та виконання поставлених завдань, а управління – це безпосередня організація діяльності своїх підлеглих із метою ефективного досягнення поставлених цілей.

На відміну від керівництва, лідерство може виявлятися як у формальній, так і в неформальній групі. Воно пов'язано з особистою здатністю людини здійснювати ефективний вплив на інших членів групи, координувати їхні дії з метою досягнення поставленої мети. Як встановлено, оптимальним варіантом для функціонування організації є той, коли працівники, які знаходяться на посаді керівників певних її структурних підрозділів, тобто є офіційними лідерами певних груп людей, водночас сприймаються ними як неофіційні лідери, бо мають у них високий авторитет, виявляють відповідні особистісні якості та лідерську позицію.

Зазначимо, що для коректного визначення в дисертації поняття «лідерська позиція» необхідно спочатку розкрити сутність понять

«лідерство» і «лідер». З цією метою було опрацьовано відповідну наукову й довідкову літературу.

Зокрема, визначено, що в довідковій літературі перший із названих термінів визначається як: позначення здійснення повноважень влади або впливу всередині соціальної групи; провідне положення окремої особистості чи соціальної групи, що зумовлено найбільш ефективними результатами різного виду її діяльності; процеси внутрішньої самоорганізації та самоуправління групи, що обумовлені індивідуальною ініціативою їхніх членів; відношення домінування й підкорення, впливу та наслідування в системі міжособистісних стосунків усередині групи; провідний вплив людини на групу в цілому [153; 242; 266].

Як встановлено, в науковій літературі пропонуються також різні визначення поняття «лідерство». Деякі з них наведено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення поняття «лідерство» у науковій літературі

Визначення поняття «лідерство»	Автор, джерело
1	2
здатність окремої особистості приймати відповідальні рішення, спонукати інших діяти, «запалювати», надихати їх на активність і діяльність; переконувати інших людей прагнути до певних цілей, визначати ціннісне поле розвитку; уміння пробудити в людей мрію, до якої вони наблизатимуться, «вдихнути» в них потрібну для руху енергію; спроможність впливати на окремі особистості та соціальні групи, трудові колективи, спрямовувати їхні зусилля на досягнення колективної мети; сфера взаємодії, продуктом стосунків лідера з людьми, які йдуть за ним; механізм інтеграції студентів у групі; процес впливу на інших членів групи заради досягнення поставлених цілей; процес мобілізації послідовників на досягнення результату в обраному напрямку, прийоми, що дозволяють привести послідовників до досягнення результату	В. Мороз [215], Л. Сергеева, В. Кондратьєва, М. Хромей [284], А. Первиська [243]
один із базових механізмів диференціації соціальної діяльності, регулювання відносин між людьми, соціальними групами, що передбачає досягнення особливого (лідуючого) положення особою (індивідуальне лідерство) або частиною групи (групове лідерство) щодо решти членів групи; відносини панування (домінування) й підлеглості (підпорядкування), впливу й наслідування, прямування, субординації, імперативності в системі міжособистісних відносин у групі; не стільки функція особистості чи групи, скільки результат складного і багатопланового впливу різних ситуацій та факторів	Т. Водолазська [48], А. Дяків [101], А. Первиська [243]

Продовж. табл. 1.1

1	2
вибір групою одного або кількох членів, до якого або до яких вона звертається, щоб зорієнтуватися в об'єкті групової діяльності (у розумінні її цілі, у застосуванні засобів, необхідних для успішного здійснення, тощо); засіб координації міжособистісних відносин між людьми, які добровільно виконують певного виду діяльність	А. Петровський, М. Ярошевський [256], Р. Мертон [370]
процес прямої взаємодії, результатом якої є вплив людини на інших членів групи, що спонукає їх до досягнення поставленої групової мети; один із процесів організації та управління малої соціальної групи, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни та з оптимальним ефектом	Ф. С. Хейман [359], Б. Паригін [238; 239]
діяльність людини, що забезпечує досягнення поставленої мети та має право прийняти найбільш відповідальні важливі рішення, які стосуються інтересів групи	Р. Кричевський [161]
оптимальна система внутрішньогрупової взаємодії, спрямованої на досягнення загальногрупових цілей	Т. Водолазська [48]
фокус групових інтересів, мистецтво досягати згоди з точки зору рольової диференціації в позиціях влади	Р. Стогділл [371]
групова цінність, сповідування якої є запорукою особистісного розвитку лідера й послідовників у процесі взаємодії задля досягнення спільної мети	Д. Волківська [49]
є одночасно положенням (статичний аспект) і процесом впливу (динамічний/процесний аспект), в основі якого – прояв лідерських якостей особистості; провідне положення особистості чи соціального утворення, що обумовлене наявністю відповідних якостей (лідерських компетенцій), які спричинюють якісну та ефективну діяльність (у тому числі й управлінську); процес впливу особистості чи соціального утворення на власну діяльність чи діяльність інших на основі особистих якостей (лідерських компетенцій)	С. Калашнікова [131; 132]

Можна підсумувати, що в наукових працях різних авторів поняття «лідерство» тлумачиться як: здатність (уміння) людини спонукати інших членів групи до певних дій; один із процесів організації та управління малої соціальної групи діяти; засіб координації міжособистісних відносин; відносини домінування і підпорядкування, впливу і прямування; специфічний тип відносин; специфічний тип діяльності; групова цінність тощо. Таке різноманіття тлумачень пояснюється складністю й багатоаспектністю зазначеного феномену. На підставі викладеного зроблено висновок, що в контексті дослідження лідерство розуміється як спроможність людини впливати на інших членів групи, вести їх на собою на шляху досягнення поставлених цілей.

Зазначимо, що прояв лідерства активізує збіг таких обставин: поява конкретної ситуації, що вимагає нестандартного, лідерського впливу; наявність індивідів з адекватним для цієї ситуації лідерським потенціалом; визнання членами групи відповідності цього лідера рольовим вимогам, що визначаються наявною ситуацією, його підтримка учасниками ситуації, відсутність відторгнення [200; 201; 208; 215; 270; 341].

У контексті дослідження також стали в пригоді наукові праці, в яких наводяться основні характеристики лідерства як соціально-психологічного феномену. Так, учені (О. Євтихов, В Кондратьєва, В. Мороз, Л. Сергєєва, В. Татенко, М. Хромей) у своїх наукових працях визначають такі з них: прагнення вести за собою, указувати шлях іншим; наявність послідовників; мотивація першості, що передбачає кращі, ніж в інших, життєві результати як наслідком прояву людиною активних зусиль у певній галузі, її професіоналізму та інших видатних особистісних здібностей, якостей та властивостей; впливовість, яка не підтримується ззовні, а здобута самостійно; спирання на неформальний вплив, авторитет, основу якого складають якості, що мають високу цінність для членів конкретної групи; занурення і закоханість у свою справу; компетентність і креативність; психологічна надійність (здатність підтримувати потрібний рівень «я хочу», «я можу», «я повинен» у всіх ситуаціях життєдіяльності); адекватна самооцінка, здатність до саморегуляції, висока вимогливість; складається з окремих подій (актів) лідерства; є когнітивним конструктом, тобто когнітивно конструюється разом з тим, як вчинки асоціюються з уявленням про лідерську поведінку, тобто для успішності становлення людини як лідера в конкретній соціальній групі їй необхідно вивчати якості, які члени цієї групи сприймають як лідерські, та чинники, які вони розглядають, коли приписують результати лідерству [215; 284; 305].

Як з'ясовано під час проведення дослідження, поняття «лідер» теж має різні тлумачення в науковій літературі. Деякі підходи до визначення цього поняття наведено в таблиці 1.2.

Зазначимо, що в дисертації лідер визначається як людина, яка в силу притаманних їй певних особистісних здібностей, властивостей, якостей, сформованої компетентності в певній царині, а також високого ступеня вираження спільних потреб та групових інтересів наділяється неформальним правом приймати важливі рішення під час організації та реалізації колективної діяльності. Уточнимо, що в різних ділових ситуаціях роль лідера в одній і той же групі можуть виконувати різні люди.

Таблиця 1.2

Визначення поняття «лідер» у науковій літературі

Визначення поняття «лідер»	Автор, джерело
1	2
людина, яка здатна впливати на дії однієї людини або групи людей з метою досягнення поставленої мети; визнаний член групи, який використовуючи притаманні йому лідерські здібності й якості, обирає оптимальне рішення для досягнення групової цілі; член групи, за яким решта членів групи визнає право приймати відповідальні рішення в значимих для них ситуаціях, – рішення, які стосуються їхніх інтересів і визначають напрямок і характер діяльності всієї групи; найавторитетніша особистість, яка реально відіграє центральну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємин у групі	В. Мороз [215]
член групи, який впливає на групу, спонукає її членів до досягнення спільної мети; йому властиві необхідні організаторські здібності, він займає центральне місце в структурі міжособистісних відносин і спонукає своїм прикладом, організацією та управлінням групою до досягнення групових цілей у найкращий спосіб	Т. Буряк [43]
найбільш референтна для групи особа щодо спільної діяльності, один із учасників міжособистісних стосунків, що впливає на їх ефективність; авторитетна особистість, яка впливає на членів групи, веде їх за собою, виявляє ініціативу, бере на себе провідну роль	А. Петровський, М. Ярошевський [256], В. Ягупов [350]
член малої групи, який висувається в результаті взаємодії членів групи для організації групи під час розв'язання конкретного завдання, демонструючи вищий, ніж інші члени групи, рівень активності, участі, впливу в розв'язанні цього завдання	Я. Яхнін [354]

Продовж. табл. 1.2

1	2
людина, яка в силу своїх особистісних якостей та властивостей спроможна здійснювати вагомий вплив на інших людей; член групи, який має найвищий соціометричний статус у групі та за яким визначається домінуюча роль під час прийняття групових рішень та організації колективної діяльності; людина, яка здійснює діяльність, досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших членів групи	С. Калашнікова [131; 132]; М. Риженко [270]
член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної достатньо значущої ситуації, щоб забезпечити організацію сумісної, колективної діяльності людей для найбільш швидкого та успішного досягнення загальної мети	Б. Паригін [238; 239]
член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі і надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; індивід, здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювання взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів соціальної групи, член групи, який своїми безпосередніми діями інтегрує, організовує та спрямовує дії групи людей, які чекають, приймають і підтримують її дії.	А. Маслюк [108], С. Загурська [111], Б. Голоवेशко [60]
особистість, яка демонструє активну життєву позицію та має авторитет серед членів певної групи, причому вони готові їй підкорятися, бо вона найбільшою мірою відображає їхні спільні інтереси; член групи, який найбільшою мірою впливає на формування групових інтересів, який визначився внаслідок внутрішньогрупової взаємодії в процесі рольової диференціації й який реалізує власні потенційні можливості в організації діяльності та спілкування	А. Лутошкін, О. Уманський [187; 321-323]

Як підкреслювали у своїх працях А. Лутошкін та О. Уманський, необхідність у виявленні людиною лідерських якостей виникає в процесі рольової диференціації, що супроводжує міжособистісну взаємодію в межах певної групи [187; 321-323]. А. Лутошкін також в образній формі пояснював, що лідерів можна сприймати як своєрідні «вузли», «від яких розходяться і до яких сходяться нитки зв'язків у групах і колективах» [187, с. 36].

Ученими визначено основні ознаки лідера, за яким його можна схарактеризувати, а саме такі: 1) належність до певної групи (є одним з її членів); 2) положення в групі (виконує у ній провідну роль, що пояснюється його компетентністю, а також високим статусом та наявністю авторитету в членів групи); 3) збіг ціннісних орієнтацій (є носієм ціннісних орієнтацій групи, бо норми поведінки й цінності групи та лідера збігаються, при цьому

лідер найбільш повно виражає групові інтереси); 4) вплив на групу (здійснює ефективний вплив на свідомість і поведінку інших членів групи, організує й управляє групою при досягненні групових цілей); 5) джерело висунення людини на роль лідера у групі (лідер висувається у процесі взаємодії членів групи чи її організації) [236; 270; 321-323].

У дослідженні відзначено, що в науковій літературі [17; 134; 160; 161; 238; 239; 270] пропонуються різні класифікації лідерів. Так, за змістом діяльності виділяють такі типи лідерів: лідер-натхненник (розробляє програму діяльності), лідер-виконавець (організовує виконання вже створеної програми), універсальний лідер (уособлює в собі два попередні типи лідерів); лідер-організатор (потреби колективу сприймає як власні і активно діє). За характером діяльності виділяють універсального (постійно демонструє свої лідерські здібності) й ситуативного (виявляє себе лише в певних ситуаціях) лідерів.

У науковій літературі за стилем керівництва виокремлено такі класифікації типів лідерів: 1) авторитарний (жорсткий спосіб управління, недопущення ініціативи), демократичний (передбачає колегіальність прийняття рішень, урахування думок та побажань членів групи), ліберальний (стиль потурання, члени групи приймають рішення практично самостійно, придатний для колективу однодумців, кожний з яких добре знає «свій маневр»), компромісний (домагається своєї мети, поступаючись людям з різноманітними інтересами); 2) діловий (передбачає роботу за розрахованими, впорядкованими й оптимальними схемами) та авральний (керує за принципом «швидко робіть, розберемося потім»).

За спрямованістю прояву власної енергії є такі типи лідерів: лідери-творці (діють в інтересах всієї групи, докладають активні зусилля для досягнення поставлених соціально значущих цілей) та лідери-руйнівники (у спільній діяльності керуються насамперед своїми егоїстичними інтересами та намагаються використовувати інших людей для реалізації власних бажань).

За способом впливу визначено також таку класифікацію лідерів: діловий (раціонально-діловий, інструментальний, функціональний) та емоційний (емотивний, афективний, експресивний) [17; 134; 160; 161; 238; 239; 270].

Як наголошується в сучасній науковій літературі [3; 34; 68-70; 72-75; 114; 124-126; 144; 290; 332; 270; 349], формування особистості як лідера на різних етапах її вікового розвитку є важливим завданням для кожного закладу освіти. Під час дослідження визначено, що одним із найбільш перспективних в цьому плані є студентський вік, який сприймається вченими як сенситивний період у розвитку багатьох психічних та соціогенних характеристик особистості.

Учені (Б. Ананьєв, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.) також акцентують, що студентський вік є особливим і найважливішим етапом у процесі суспільного розвитку та становлення особистості, бо він забезпечує формування в неї професійної майстерності, її виховання як фахівця, суспільного діяча та громадянина, опанування й консолідацію багатьох важливих соціальних функцій [4-6; 249]. Б. Ананьєв також уточнює, що в особистісному плані цей вік має особливе значення як «період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, включаючи цивільні, суспільно-політичні, професійно-трудові» [5, с. 231]. Отже, у процесі отримання студентами вищої освіти відбувається не тільки оволодіння ними необхідними для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві фундаментальними та фаховими знаннями, відповідними вміннями, але й формування соціально значущих якостей особистостей, центральне місце серед яких займає здатність до ефективного лідерства.

Як зазначають науковці (О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар, С. Калашнікова [215] та ін.), актуальність проблеми лідерства в галузі вищої освіти підсилюється сьогодні підвищенням ролі фахівців різного профілю в

реформуванні сучасного суспільства. Водночас при розробленні й реалізації сучасної державної освітньої політики відбувається переорієнтація від принципу «Сучасне суспільства – це майбутнє освіти», де освіті відводиться роль пасивного виконавця державного замовлення, до принципу «Сучасне освіти – це майбутнє суспільства», який наділяє освіту важливою функцією формування образу майбутнього суспільства. Одним з основних аспектів розв'язання проблеми освітнього лідерства є формування майбутніх фахівців як успішних лідерів [273, с. 23].

Можна підсумувати, що сучасні реалії диктують підвищені вимоги до формування лідерів нової формації у вищій школі. Адже сьогодні будь-якій організації потрібні конкурентоспроможні фахівці, які відрізняються високою соціальною активністю, спроможністю до напруженої інтелектуальної й фізичної роботи, готовністю брати на себе роль лідера та вести людей за собою заради досягнення поставленої мети. У дослідженні також з'ясовано, що загальна спрямованість спільної діяльності членів групи значною мірою визначається тією позицією, яку займає лідер під час її організації. Тому в освітньому процесі вищої школи важливо значну увагу приділяти формуванню у студентів соціально значущої лідерської позиції.

1.2 Визначення сутності лідерської позиції майбутніх фахівців

Під час проведення дослідження встановлено, що поняття «позиція» походить від латинського слова «positio» – «становище». У сучасній науковій літературі існують два загальні підходи до трактування терміну «позиція».

Відповідно до першого з них, позиція сприймається як щось зовнішнє по відношенню до людини, як те місце, котре вона займає в певній соціальній структурі, тобто значення цього терміну є близьким до сенсу слова «статус» [100; 252]. До представників зазначеного підходу належать такі вчені, як І. Кон, М. Лаптева, А. Мудрик, М. Примуш, В. Пугачов, О. Тихонова, Т. Шибутані та ін. Ці науковці тлумачать термін «позиція» як: положення,

що займає людина по відношенню до інших людей в певній соціальній групі; усвідомлення індивідом своєї належності до певної спільноти, інтереси та цінності якої вона сприймає як свої власні; виконання людиною своєї соціальної ролі відповідно до визначених норм, котрі висувають до неї як суспільство в цілому, так і окремі групи, членом яких вона є [145; 146; 174; 218; 252; 261; 313; 344].

У процесі проведення дослідження визначено, що більшість сучасних фахівців у галузі психології та педагогіки дотримуються в своїх працях іншого наукового підходу, відповідно до якого під позицією розуміється стійка система певних особистісних характеристик людини, внутрішній компонент структури особистості. Водночас установлено, що трактування цього поняття прихильниками даного підходу значною мірою відрізняються між собою.

Так, деякі відомі психологи (Б. Ананьєв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн [4-6; 219; 276] та ін.) визначають позицію як стійку систему ставлень людини до різних аспектів власної життєдіяльності. Зокрема, С. Рубінштейн вбачав суть позиції в чітко визначеному свідомому ставленні людини до власного життя, яке формується в результаті тривалої роботи її свідомості [276, с. 682]. В. Мясіщев стверджував, що позиція – це інтеграція домінуючих вибіркового ставлень особистості в певному важливому для неї питанні [219, с. 112].

На думку О. Темченко, позиція відображає ціннісні ставлення особистості до певного виду діяльності, а також до її учасників та результатів [306; 307]. Схожу точку зору має С. Іванова, яка стверджує, що позиція відображає діяльнісну сторону стану людини в межах конкретної соціальної системи, а тому цей феномен можна визначити як сукупність ставлень індивіда до себе та до власного життя, до реалізації свого особистісного потенціалу в конкретний момент його життя [117, с. 263]. М. Громкова та Т. Чернікова теж стверджують, що в позиції людини відбивається її

розуміння своїх функцій та місця в системі певного виду діяльності, а також у структурі взаємовідносин з іншими її учасниками [71; 334].

Значну увагу розкриттю місця та ролі позиції в житті людини приділяв також Б. Ананьєв. Він підкреслював, що виявлення соціальної позиції поряд з аналізом соціальної ситуації розвитку та статусу є необхідними передумовами для правильного розуміння особистості. Б. Ананьєв пояснював, що статус особистості є об'єктивним параметром, він визначає її місце в соціумі. На відміну від статусу, позиція людини є суб'єктивною величиною, що відображає діяльнісний аспект положення особи в тій чи іншій соціальній структурі. На думку автора, ця позиція являє собою систему ставлень людини (до існуючої дійсності, до інших людей, до себе тощо), установок і мотивів, якими вона керується в своїй діяльності, цілей і цінностей, на які спрямована ця діяльність [6, с. 238].

Приєднуючись до наведеної вище точки зору, Н. Брагіна пояснює, що визначення суті позиції людини через її ставлення є цілком природним, бо індивід під час взаємодії з будь-яким об'єктом змушений виробляти певне ставлення до нього. На практиці це відбувається в такий спосіб: особа співвідносить себе, свої здібності, можливості й наміри з визначеним об'єктом та його виявленими властивостями. Потім на основі аналізу й оцінювання ситуації запланованої взаємодії вона приймає рішення щодо подальших своїх дій стосовно виділеного предмета та прогнозує їхні можливі наслідки. Отже, прояв людиною власної позиції під час здійснення певного виду діяльності передбачає відпрацювання нею свого особистого ставлення до різних аспектів цієї діяльності та її учасників [37].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що деякі учені визначають суть позиції як: відповідну установку; загальну спрямованість активності людини; систему стійких спонукань особистості; достатньо стабільну готовність індивіда вчиняти певним способом відносно обраного об'єкта. Наприклад, С. Рубінштейн в одній зі своїх праць стверджує, що позиція – це установка

особистості, що проявляється в її певному ставленні до поставлених перед нею цілям і завданням та виражається у вибірковій мобілізованості й готовності до діяльності, спрямованої на виконання цих цілей і завдань [276, с. 560].

Аналогічну думку висловлює Л. Божович, яка визначає позицію як спрямованість особистості, її інтересів та прагнень, пов'язаних із реалізацією потреби самореалізації пошуку свого місця в житті [31, с. 336]. До вказаних вчених приєднується також О. Літовка, яка теж сприймає терміни «позиція» та «спрямованість» як *взаємно пов'язані і взаємно зумовлені* поняття [139; 140].

Як встановлено в дослідженні, у деяких наукових працях суть позиції визначається через розкриття її зв'язку з поняттям диспозиції. Зокрема, П. Бурдье для опису місця й поведінки людини в соціальному просторі використовував саме терміни «позиція» й «диспозиція». Автор пояснює, що особистість у різних ситуаціях стосовно певних об'єктів проявляє позиції, які можуть суттєво відрізнятися між собою. За визначенням ученого, диспозиція – це певна схильність індивіда, здатність «сприймати, відчувати, вчиняти й мислити певним способом» [41, с. 191-192].

За висновками М. Боритка й О. Мацкайлової, позиція насамперед відображає світоглядні установки й моральні якості людини, визначаючи мотиваційне ядро особистості, а також її світоглядну, професійну й пізнавальну спрямованість [35, с. 13]. О. Щербина стверджує, що позиція – це динамічна система, що відбиває активно-дійове ставлення до соціальної дійсності й включає ціннісно-сміслову установку особистості в міжособистісних відносинах, що дозволяє розглядати її як один із проявів спрямованості особистості [348, с. 14]. Схоже визначення зазначеного поняття пропонує О. Фісун. На її думку, позиція – це система настанов людини, що зумовлюють визначення нею цілей своєї діяльності, власного

місця в ній, вибір засобів, дій, а також методів оцінювання отриманих результатів [327; 328].

Для кращого усвідомлення суті диспозицій та їх зв'язку з позицією людини доцільно також звернутися до теоретичних положень В. Ядова. У розробленій ним концепції особистості диспозиція визначається як схильність людини до сприйняття соціальної ситуації, умов здійснення різних видів діяльності та до певних моделей поведінки в цих умовах.

Цей автор виділив чотири рівні диспозицій. Так, перший рівень складають нижчі диспозиції, що формуються на основі вітальних потреб людської істоти та виявляються в найпростіших предметних ситуаціях. Другий рівень диспозицій створюють ситуаційні установки, які пов'язані із включенням індивіда в первісні соціальні групи і відповідні ситуації та формуються на основі прояву ним потреби в спілкуванні.

Третій рівень диспозицій людини визначають її базові (узагальнені) соціальні настанови, які зумовлюють загальну спрямованість інтересів та діяльності. Як уточнює В. Ядов, поведінка особистості здійснюється на основі керування власними базовими установками в більш складних соціальних ситуаціях, в яких діють конкретні норми й рольові вимоги.

У свою чергу, у великих соціальних групах та важливих соціальних подіях поведінка людини регулюється вищими диспозиціями, тобто ціннісними стандартами суспільства. Диспозиції цього рівня являють собою ціннісні орієнтації особистості, які визначають формування її життєвих цілей та шляхи їх досягнення [351; 352].

Певна група вчених визначає суть позиції як способу життя людини. Зокрема, В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов розуміють суть позиції людини як засобу її самовираження в ролі активного суб'єкта діяльності. При цьому автори вказують, що в позиції особистості проявляється її інтелект, емоції, почуття, воля, переконання, темперамент, характер, а також система ставлень до діяльності й оточення [289, с. 27].

Деякі науковці визначають позицію як інтегративну якість, що поєднує в собі складну, достатньо стійку систему ставлень, установок, мотивів, цінностей людини. Так, О. Гуторова, І. Кузнецова під позицією розуміють інтегративну особистісну характеристику, яка відображає суб'єктну систему домінуючих відносин, знань, ціннісних орієнтацій людини, що виявляються в її виборчій активності, самотійному цілепокладанні, здатності до самовизначення, рефлексивно-особистісному способу реалізації різних видів діяльності, побудови й реалізації на практиці власної траєкторії саморозвитку, здатності до рефлексії, до взаємодії з іншими людьми [83; 84; 164-166].

О. Булова стверджує, що позиція – це інтегративне особистісне утворення, що виявляється в спрямованості людини на самовдосконалення (інтрапозиції), у просоціальній активності (інтерпозиції), у соціально значущій самореалізації (соціокультурній позиції) та є джерелом активності людини, у тому числі щодо розвитку власних особистісних якостей [42, с. 10]. На думку Л. Красовської, позиція проявляється в інтеграції індивідуальних рис і якостей людини та зумовлюється сформованими в неї знаннями й уміннями [151; 152].

Схожі наукові погляди щодо позначеного питання мають Є. Галицьких, М. Прохорова й О. Томашевська, які сприймають позицію як складне особистісне утворення, систему інтелектуальних й емоційно-оціночних ставлень людини до різних аспектів діяльності (основних цілей, цінностей, організації та змісту), до всіх її учасників та до себе як суб'єкта саморозвитку, що знаходить відображення у відповідних установках, мотивах та прагненнях [55; 255]. А. Чернявська теж визначає поняття позиції як інтегративної характеристики людини, що свідчить про сформованість в неї певної стійкої системи ставлень до об'єктивних та суб'єктивних умов різних видів діяльності, а також особистісних поглядів, уявлень, установок,

теоретичних орієнтацій, поведінки та вчинків, які відстоюються та реалізуються під час її здійснення [336].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що виокремлення різних позицій учених щодо тлумачення поняття «позиція» є достатньо умовним, бо ці позиції принципово не суперечать між собою. Крім того, деякими науковцями у своїх працях наведено різні визначення сутності позиції людини.

Так, Г. Пустовіт у своїй статті в «Енциклопедії освіти», конкретизує, що в педагогіці позицію особистості зазвичай досліджують у таких основних аспектах: як важливий критерій виховності; як цілісний спосіб життєдіяльності; як ознаку гармонійно розвиненої особистості; як стійку тенденцію внутрішньо зумовленої поведінки, як сукупність суспільно спрямованої діяльності та ціннісних ставлень до реальності [105, с. 690]. М. Боритко в одній зі своїх праць стверджує, що позиція – це: найбільш цілісна, інтеграційна характеристика способу життя особистості, яка в повному сенсі слова стала суб'єктом власної життєдіяльності; спосіб реалізації базових цінностей особистості в її взаємовідносинах з іншими людьми, показник єдності її свідомості та діяльності [36, с. 22-23].

М. Павленко стверджує, що позиція являє собою: певну інтегративну категорію, що визначає систему ціннісних орієнтацій особистості, висвітлює її ставлення до суспільних процесів і дозволяє активно діяти на благо інших людей; систему особистісних якостей та властивостей, що має об'єктивно-суб'єктивний характер, оскільки вона визначена суспільним буттям, а її зміст зумовлюється характером суспільних відносин. Авторка також відзначає, що позиція відображає тимчасову організацію особистості, бо будь-яке її ставлення має певний період відтворення, упродовж якого воно є активним, значущим. Крім того, позиція характеризує й вирізняє особливості та відмінності людини в її ціннісних ставленнях, інтересах, мотивах, установках, переконаннях, які визначають вектор її активності в процесі

розбудови власної життєдіяльності та організації взаємовідносини з іншими людьми. На підставі викладеного дослідниця робить висновок про те, що саме позиція визначає характер особистісного внеску людини в розвиток суспільства через її діяльність [234; 235].

О. Літовка на основі узагальнення наукових підходів до визначення дефініцій понять «позиція» визначила, що у філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних дослідженнях поняття «позиція» використовується в таких основних значеннях: як стійка система ставлень до певних сторін діяльності людини, що виражається в її відповідній поведінці та вчинках; як характеристика суб'єкта стосовно інших суб'єктів різних видів діяльності; як становище індивіда в статусно-рольовій, внутрішньогруповій структурі; як характеристика способу життя, що досяг повної самовизначеності й самототожності; як система ставлень у контексті певної соціальної ролі; як сукупність поглядів, установок, диспозицій стосовно умов життєдіяльності; як прояв активності, що реалізується в діяльнісному самовираженні; як рівень виконання діяльності й наявність адекватної її самооцінки [182; 183].

На основі аналізу довідкової літератури з'ясовано, що в ній теж спостерігається різноманіття трактувань зазначеного поняття, зокрема позиція визначається як: складна, відносно стійка система ставлень, установок, мотивів, цінностей людини, якими вона керується у своєму житті; твердження, погляд, оцінка певного факту, події, явища; дія, поведінка, зумовлена ставленням людини, оцінкою нею певних подій і явищ; соціальна характеристика, що визначає місце людини у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі; структурний компонент, стійкий внутрішній особистісний утвір; погляд на те чи інше питання, що визначає характер дій, поведінки людини [46; 105; 153; 224; 227; 326].

У контексті порушеної проблеми значна увага приділялась також аналізу думок фахівців у галузі педагогіки щодо визначення місця й ролі

позиції в житті людини. Зокрема, у науковій літературі йдеться, що позиція людини, відображаючи активно-дійове ставлення до існуючої дійсності та ціннісно-смислову установку у міжособистісних відносинах, є не лише умовою розвитку особистості, але й важливим показником зрілості, ядром її суб'єктності. З'ясування позиції людини дає змогу встановити, заради чого і як вона використовує свої вроджені й набуті властивості та якості, визначити як об'єктивний існуючий простір, в якому відбувається розвиток особистості, так і суб'єктивний простір, який створює системи її індивідуальних ставлень до різних аспектів власної життєдіяльності, що мають певний період відтворення, тобто є активними та значущими для індивіда впродовж певного часу. Учені також вказують, що позицію людини можна сприймати як спосіб реалізації її базових цінностей у взаємовідносинах з іншими людьми. Причому прояв людиною власної позиції являє собою не одноразову подію, а безперервний процес її особистісного становлення [15; 35; 90; 234; 235; 264; 276; 306; 307].

У дослідженні були взяті до уваги також висновки М. Боритка й О. Мацкайлової щодо основних функцій, які реалізує особистісна позиція людини, адже саме функції, відбиваючи природу цілого, його специфіку та сутність, є умовою існування будь-якої структури. Зокрема, серед основних функцій авторами визначено такі: саморозуміння, самореалізації, самоствердження й самооцінка [35, с. 17].

Так, перша з указаних функцій реалізується в процесі здійснення людиною рефлексивної діяльності, спрямованої на аналіз перебігу й результатів процесу інтеріоризації суспільно значущих цінностей, значень, норми, знань. Вони можуть набути для неї особистісного сенсу тільки завдяки активній діяльності свідомості, адже сенси не можна передати, їх можна тільки пред'явити. Функція самореалізації забезпечує усвідомлення особистістю власних задатків, прагнень та втілення їх у відповідних видах діяльності, а також розуміння її наслідків і для себе, і для інших людей.

Нерозвиненість цієї функції спричиняє згасання прагнення людини до вияву та розвитку власного особистісного потенціалу.

М. Боритко, О. Мацкайлова зазначають, що функція самоствердження тісно пов'язана із потребою людини в повазі з боку інших людей і в самоповазі, прагненням, щоб власні достоїнства були визначені оточуючими людьми й отримали в них високу зовнішню оцінку, а це, у свою чергу, сприяє підвищенню самооцінки. Автори також підкреслюють, що самоствердження як прагнення до суб'єктивної задоволеності процесом самореалізації сприяє тому, що особа при появі певних труднощів у цьому процесі не відступається від наміченого шляху, а намагається цілеспрямовано їх подолати.

Функція саморозвитку забезпечує реалізацію суб'єктної позиції в індивідуально-особистісному та професійному зростанні людини. При цьому головним механізмом саморозвитку є розв'язання існуючих в житті індивіда суперечностей, виконання ним різноманітних творчих завдань, складність яких поступово має підвищуватися [35, с. 19-25].

У процесі проведення дослідження також урахувались теоретичні висновки В. Бедерханової, яка зазначає, що позиція відображає «інтегральну, найбільш узагальнену характеристику як людини, так і місця, яке вона займає» [22, с. 23]. На думку авторки, сутнісними характеристиками цього феномена є місце (у різних просторах), ставлення (до чогось чи когось) та реальні дії, поведінка, які зумовлені її особистими ставленнями та характером діяльності в наявних умовах її здійснення [22, с. 23].

Науковці (С. Бегідова, В. Бедерханова, Ф. Блієва, В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов) у своїх працях підкреслюють, що під час здобуття студентами вищої освіти в кожного з них відбувається процес формування його професійно-особистісної позиції, яка тією чи іншою мірою завжди є результатом самовизначення людини стосовно різних аспектів її життєдіяльності, зокрема стосовно професійного й особистісного становлення, розвитку власних здібностей, інтересів, ціннісних відносин,

професійно важливих особистісних якостей. Причому формування у студента цієї позиції визначається, з одного боку, тими вимогами, які висуваються до нього як до фахівця й як особистості з боку суспільства, а з іншого боку – особистими джерелами активності, тобто індивідуальними прагненнями, переживаннями, мотивами, ціннісними орієнтаціями тощо [21; 22; 289].

Із урахуванням різних точок зору науковців у дисертації поняття «позиція» визначається як особистісне утворення людини, що зумовлює вибір нею конкретного варіанту поведінки, діяльності з можливих варіацій на основі прояву особистого ставлення до відповідного об'єкта взаємодії, а також визначає місце особи в певній статусно-рольовій соціальній структурі. Під час проведення дослідження також визначено, що професійно-особистісна позиція майбутнього фахівця є своєрідним підсумковим вектором, який інтегрує в собі різні позиції людини до основних аспектів професійної діяльності та власного життя в цілому. Одне з центральних місць серед цих позицій займає лідерська позиція особистості.

Ураховуючи наведені раніше авторські трактування понять «лідерство», «лідер» і «позиція» можна перейти до визначення основного ключового поняття дослідження – «лідерська позиція». Зазначимо, що вчені висловлюють різні погляди щодо цього питання.

Так, Є. Вороніна й І. Кунгурова стверджують, що лідерська позиція – це інтегративне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, яке характеризується певною сукупністю ставлень людини до інших людей і до самого себе в загальній системі соціальних відносин. На думку авторів, ця позиція виявляється в лідерській поведінці й діяльності та обумовлюється системою цінностей, ідеалів, відображаючи характер потреб, мотивів і переконань особистості [50]. Аналогічне визначення цього поняття пропонує О. Хмизова. При цьому дослідниця уточнює, що окреслена позиція зовнішньо виявляється в лідерській поведінці й діяльності особистості, а

внутрішньо – у системі її персональних установок, цінностей, цілей, ідеалів, мотивів і переконань [330,с. 6].

За Н. Гутаревою, лідерська позиція людини виявляється у відповідній ролі в певній соціальній системі, коли авторитет, влада й повноваження цієї особи добровільно визнаються іншими членами групи й вони готові їй підкорятися й слідувати за нею [82]. С. Луткін підкреслює, що феномен лідерства не можна сприймати тільки як внутрішню якість та достоїнство людини, а тому лідерська позиція особистості насамперед виявляється у виконанні нею певних функцій управління за запитом групи, тобто лідерська поведінка насамперед передбачає здатність певного члена групи до ефективного обслуговування її групових інтересів [186].

За І. Ріпко, лідерська позиція людини зумовлюється її відповідною внутрішньою позицією, готовністю виконувати роль лідера в певній системі, володінням певними лідерськими якостями, а також наявністю здатності керувати іншими людьми. При цьому авторка підкреслює, що внутрішня позиція особистості відображає не тільки її об'єктивне становище в житті, але і власне ставлення до цього становища, характер її потреб, мотивів, прагнень. Очевидно, що від характеру та сили мотивації діяльності значною мірою залежить наполегливість у її виконанні, а отже, успіх у досягненні поставленої мети [271].

У контексті дослідження стали в пригоді також ідеї Т. Гури й І. Костирі, відповідно до яких лідерська позиція студента проявляється: в усвідомленні себе лідером, готовності виконувати його роль у певній групі та здатності керувати нею; у володінні необхідними лідерськими якостями, виявленні ціннісного ставлення до формування власної лідерської позиції, обраної професії, у самовиявленні й самореалізації при досягненні групових цілей; у тому, що авторитет, влада і повноваження цього студента в одній або декількох сферах діяльності незаперечно визнаються рештою членів групи [78, с. 104].

Під час проведення дослідження значний інтерес також викликали результати проведеного Р. Кричевським дослідження, присвяченого аналізу наукових ідей західних учених щодо виявлення основних механізмів переведення певного члена групи в позицію лідера. Як відзначав автор, найбільш збалансованими відносинами в групі будуть в тому випадку, коли всі її члени не тільки користуватимуться «особистими внесками» в загальну діяльність інших людей, але й самі докладатимуть активних зусиль, витратять свою енергію для вдосконалення цієї діяльності [161, с. 74]. Суть лідерської позиції в контексті здійснення такого збалансованого обміну між людьми Дж. Хоманкс відобразив у такій тезі: «право здійснювати вплив на інших людей набувається ціною дозволу іншим впливати на себе» [367, с. 286].

Слід зазначити, що за результатами проведеного Р. Кричевським дослідження, основними механізмами переведення певного члена групи в позицію лідера є такі: обмін у контексті транзакціоністського підходу до лідерства; обмін як прояв «ідіосинкразійного кредиту» та ціннісний обмін [161, с. 74]. Так, в основу першого з названих механізмів покладено ідею розуміння лідерства як транзакції (від англійського слова *transaction* – «справа, угода») між лідером і послідовникам, які виконують активну роль у взаємодії.

Відповідно до цієї ідеї, один із членів групи, виявляючи свою лідерську позицію, пропонує іншим учасникам укласти своєрідну «угоду», що забезпечить отримання ними певних вигід, а саме в забезпеченні: організації їхніх дій; роз'яснення їм специфіки ситуації, орієнтування в напрямі докладання необхідних зусиль; прояву уваги до кожного з них. В обмін на ці вигоди решта членів групи, позитивно відповідаючи на пропозицію лідера, виявляють щодо нього своє визнання та готовність підкоритися. Отже, відбувається своєрідний бартерний обмін між лідером та його послідовниками.

Як уточнював Е. Холландер та співавтори його праць, у такому випадку лідер сприяє досягненню групою успіху у виконанні завдання на основі дотримання справедливості у взаєминах з усіма її членами, а в обмін на це вони виявляють до нього повагу та приймають його вплив. Причому результатом такого «обміну» є зростання легітимності лідерської ролі, зміцнення лідерської позиції людини, яку висунули на цю роль, що, у свою чергу, забезпечує посилення її впливу та схвалення цього впливу з боку послідовників. При цьому вказана легітимність як характерна ознака лідерської ролі переважною мірою залежить від очікувань групи та сприйняття лідера її членами [360-362; 366].

Варто також зауважити, що Е. Холландер та Д. Джуліан висловили цінну для сьогодення думку про важливість когнітивного аспекту лідерства. Зокрема, вони зазначили, що людина зможе проявити свою лідерську позицію тільки в тому випадку, якщо її особистісні характеристики відповідають уявленням членів групи про якості, необхідні людині для виконання ролі лідера. Зокрема, ці автори вважали, що в більшості ситуацій групової взаємодії її учасники очікують від лідера прояву, по-перше, компетентності у провідній груповій діяльності, а, по-друге, відповідної мотивації щодо взаємодії з групою, а точніше – зацікавленості в груповій діяльності та зацікавленості в самих членах групи [364; 365].

Розкриваючи суть другого з визначених механізмів прояву людиною лідерської позиції, Р. Кричевський привертає увагу такому факту: у науковій думці давно утвердилася точка зору, відповідно до якої лідер є найбільш яскравим виразником та прибічником групових норм. Однак в основі теорії про обмін як прояв «ідіосинкразійного кредиту» покладено як раз протилежну ідею, а саме таку: у межах здійснення зазначеного обміну вирішальним фактором є мотивація лідера, яка дає йому змогу зберігати свій статус не тільки у випадку відповідності його дій групових нормам, але й у

ситуації, коли поведінка цієї людини наявним нормам не відповідає [161, с. 79].

Зокрема, Е. Холландер зазначав, що від лідера не вимагається обов'язково жорстко дотримуватись групових норм. Більш того, автор стверджував, що член групи з яскраво вираженою лідерською позицією здатний вносити в її колективну діяльність певні нововведення, які передбачають відмову від деяких із старих нормативів. У разі продуманості таких дій лідер не тільки сприяє більш ефективному досягненню групової мети, але й забезпечує переведення самої групи на більш високий рівень свого розвитку.

На основі наведених міркувань Е. Холландером була створена модель, в якій знайшло своє вираження співвідношення величини статусу членів групи та ступеня можливого відхилення їхньої поведінки від групових норм. Згідно з цією моделлю, члену групи дозволяється відхилитися від групових норм пропорційно його минулому внеску в досягнення групових цілей.

Унаслідок цього і виникає так званий феномен «ідіосинкразійного кредиту», що являє собою надання своєрідного дозволу лідеру з боку групи на ідіосинкразійну поведінку, тобто на такий варіант поведінки лідера, котра відхиляється від прийнятих раніше групових норм.

Тому можна сказати, що лідеру надається певний кредит у психологічному сенсі – довіри, заслуги, репутації, поваги тощо. Очевидно, що такі «кредити» є результатом успішної діяльності лідера протягом певного періоду групового життя в минулому та водночас результатом усвідомлення членами групи його компетентності в рішенні групових завдань. Як зазначав Е. Холландер, прояв лідерської позиції в контексті феномена «ідіосинкразійного кредиту» надає діяльності певної інноваційності, а також сприяє подальшому розвитку групи [361; 363].

Характеризуючи третій із визначених механізмів прояву людиною лідерської позиції, Р. Кричевський пояснює, що соціальну поведінку як

взаємодію особистості з іншими людьми значною мірою можна представити як своєрідний обмін між ними певними цінностями. Як відомо з наукової літератури, цінність являє собою певний об'єкт (як матеріальний, так і нематеріальний), що має значимість для людини, бо він здатний задовольняти її потреби чи інтереси. Зокрема, у внутрішньогруповій взаємодії в ролі цінностей можуть виступати певні соціально значущі характеристики членів групи (наприклад їхні особистісні якості, уміння, компетентності, накопичений досвід), які можна з користю для всіх учасників використовувати в спільній діяльності [161, с. 74-75, 82].

Як відзначається в науковій літературі, стосовно носія лідерства ціннісний обмін відбувається в такий спосіб: носій лідерської позиції пропонує групі значущі для неї цінності, наприклад, оптимальний варіант виконання поставленого завдання (це одна сторона «ціннісного обміну»), а інші члени групи, у свою чергу, демонструють визнання цієї людини як лідера та визнають її високий авторитет, що теж є важливими людськими цінностями (друга сторона цього обміну).

За висновками Р. Кричевського, сенс такого ціннісного обміну виявляється в двобічному задоволенні, тобто лідером та іншими учасниками взаємодії, певних соціальних потреб один одного «шляхом взаємного надання кожній зі сторін відповідних цінностей» [161, с. 82]. Р. Кричевський стверджує, що повна схема такого обміну має такий вигляд: міжособистісна взаємодія (первинні контакти) – ціннісний обмін – міжособистісна взаємодія (просторово-часова розгортка) – процес лідерства [161, с. 82, 83].

Р. Кричевський зазначає, що так званий «ціннісний обмін, зародившись в процесі міжособистісної взаємодії, пізніше перетворюється в її важливий активатор. Під час проведення аналізу ціннісного обміну як механізму прояву лідерської позиції учений також показує доцільність введення поняття ціннісного внеску індивіда в життєдіяльність своїх партнерів та групи в цілому. При цьому під ціннісним внеском розуміють дії людини,

прояв нею певних своїх корисних якостей, властивостей, що використовуються як для задоволення потреб окремих членів групи, так і «сукупного суб'єкта», тобто всієї соціальної групи. Крім того, автор наголошує на важливості визначення спрямованості причинно-наслідкового зв'язку та співвідношення між ціннісним внеском кожного члена групи в її життєдіяльність та його статусом у ній. Як уточнює Р. Кричевський, «чим більш значущим є ціннісний внесок людини в життєдіяльність групи (причинна змінна), тим відповідно вище є його внутрішньо-груповий статус (змінна-наслідок)». Однак при цьому треба враховувати, що в силу впливу різних факторів (особистісних, групових, ситуаційних тощо) залежність між цими змінними може змінюватися [161, с. 83].

Під час проведення дослідження корисними також стали висновки О. Селезньової про те, що людина, займаючи лідерську позицію в групі, маючи в ній високий статус та виконуючи відповідну роль, реалізує низку важливих функцій. Дослідниця відзначає, що в науковій літературі за різними ознаками виокремлюють різні групи цих функцій. Так, з ціннісно-сислової точки зору лідер виконує символічну функцію, тобто виступає своєрідним персоніфікованим ідеалом, на який свідомо чи несвідомо орієнтуються його послідовники, коли визначають для себе напрям діяльності чи саморозвитку.

О. Селезньова також відзначає, що функції, які виконує лідер під час прояву лідерської позиції, можна диференціювати за специфікою реалізації двох видів активності в групі: 1) активності, спрямованої на досягнення загальних цілей групи (інтегрує в собі такі функції: діагностико-прогностичну, організаційну, координаційну, контрольну); 2) активності, що забезпечує підтримку та розвиток відносин між її членами (реалізують такі функції: комунікативну, надихаючу (мобілізаційну), нормативну, управління конфліктами). У нагоді також стала наведена в праці О. Селезньової модифікована багаторівнева модель функцій лідера в управлінні групою,

в якій відображено відповідність між рівнями діяльності групи й відповідними функціями лідера: цільовий (вищий) її рівень забезпечували такі соціальні функції: ціннісно-смилова і організаційна; соціально-психологічний – психологічна, регулятивна, інтегративна, активізуюча, самовдосконалення; оперативний (базальний рівень) – функції вдосконалення структури групи, стимулювання активності її членів, представництво в зовнішньому середовищі, планування, контроль тощо [279, с. 111-116].

Отже, на підставі викладеного зроблено висновок про те, що лідерська позиція студента – це стійке особистісне утворення, що дає людині змогу посісти центральне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спроможною значною мірою впливати на її членів та вести їх за собою на шляху досягнення поставленої загальної мети. Сформованість цієї позиції є необхідною передумовою досягнення студентами успішності як в їхній майбутній професійній діяльності, так у буденному житті в сучасному суспільстві, а також подальшого ефективного професійно-особистісного розвитку в цілому.

Із урахуванням різних точок науковців також визначено, що носій лідерської позиції виконує такі важливі функції: *ціннісно-смилову* (уособлює загальногрупові цінності, визначає та підтримує загальногрупові норми і правила поведінки, визначає й пояснює особистісний сенс майбутньої діяльності для групи та кожного її члена), *мотиваційно-спонукальну* (мотивує, спонукає групу щодо виконання запланованої спільної діяльності); *аналітико-прогностичну* (оцінює наявні можливості та резерви задля виконання поставлених завдань, розробляє план майбутніх дій, прогнозує можливі труднощі та визначає способи їх подолання тощо); *організаційно-координаційну* (упорядковує взаємодію членів групи відповідно до визначених вимог та умов діяльності, координує зусилля учасників), *інструментальну* (забезпечує виконання поставлених цілей, здійснення

запланованої діяльності), *афективно-надихаючу* (створює сприятливий мікроклімат в групі, підбадьорює учасників, які відчують певні проблеми, допомагає їм ці проблеми подолати), *контрольно-регулятивну* (здійснює аналіз й оцінку поточної ситуації, контроль перебігу й результатів спільної діяльності, за необхідності вносить певні корективи у власні дії та поведінку інших членів групи).

1.3 Структура та зміст лідерської позиції студентів

Дослідження проблеми формування лідерської позиції студентів передбачає чітке визначення структури та змісту цього феномена. З цією метою було вивчено наукові праці, присвячені цій та іншим спорідненим проблемам.

Зокрема, у дослідженні враховувався той факт, що лідерська позиція є різновидом особистої позиції людини, а також те, що лідерська позиція тісно пов'язана з іншими видами позицій особи чи навіть входить до їх складу. На цій підставі було зроблено висновок про доцільність опрацювання наукових праць, в яких визначалась структура та зміст деяких інших позицій особистості.

Наприклад, під час проведення наукового пошуку в пригоді стали наукові праці, в яких було визначено структуру та зміст професійно-особистісної (чи професійної) позиції студента. Так, за поглядами С. Десненко, вона включає такі компоненти: ціннісний (сформованість професійно-особистісних цінностей), мотиваційно-цільовий (загальна спрямованість особистості у процесі отримання професійної підготовки); когнітивний (засвоєння необхідних для прояву власної позиції знань), операційно-діяльнісний (уміння використовувати засвоєні знання в практичній діяльності, під час вибору варіанту своєї поведінки); регулятивний (наявність здатності до здійснення регулятивної саморегуляції) [72, с. 29-30].

О. Темченко стверджує, що структура професійної позиції фахівця містить мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивний компоненти, які визначають його поведінку та впливають на вибір засобів його професійної самореалізації [307, с. 31-44]. О. Гуторова серед структурних компонентів професійної педагогічної позиції людини виділяє мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-змістовий та організаційно-діяльнісний компоненти, що цілком відповідає ідеї про важливість поєднання когнітивної, емоційно-вольової, ціннісно-сміислової, мотиваційної й діяльнісної сфер особистості [83; 84].

За О. Літовкою, професійна позиція фахівця об'єднує в собі такі складники: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний. Так, ціннісно-мотиваційний компонент проявляється в мотиваційній та ціннісно-смісловій сферах особистості, які впливають на спрямованість її діяльності. Когнітивний компонент забезпечує володіння студентами системою знань про сутність та особливості обраної професії та професійної позиції. Рефлексивно-діяльнісний компонент позиції майбутнього фахівця проявляється у сприйнятті й розумінні себе як активного суб'єкта діяльності, здатного до об'єктивного аналізу власних дій і вчинків [183, с. 44-55].

У дослідженні також бралось до уваги, що лідер завжди є активним суб'єктом власної життєдіяльності. З урахуванням цього положення в дослідженні проводився також аналіз точок зору науковців щодо визначення структури та змісту суб'єктної позиції особистості.

Так, за Г. Москаленко, суб'єктна позиція особистості об'єднує в собі такі структурні частини: ціннісно-емоційну (забезпечує особистісні характеристики саморозуміння й саморозвитку, визначає морально-етичні уявлення людини, пов'язані зі способом задоволення її фундаментальних потреб); діяльнісну (розкриває механізм становлення суб'єктної позиції особи, визначає процес її самовизначення); поведінкову (забезпечує самореалізацію й самоствердження індивіда в процесі освітньої взаємодії,

відображає загальну спрямованість процесу становлення суб'єктної позиції та її результативний аспект, визначає людину як суб'єкта освітнього процесу) [216, с. 8-9].

Як встановлено, Н. Скрипник у суб'єктній позиції особистості виокремлює такі складники: мотиваційно-ціннісний (ставлення до себе та до інших як до суб'єктів, цілепокладання, ціннісні орієнтації на продуктивну діяльність, усвідомлення відповідальності за її перебіг та результати); когнітивний (достатній рівень когнітивного розвитку, система знань, яка містить необхідний обсяг уявлень теоретичних та технологічних уявлень про діяльність, комплекс умінь та навичок, необхідних для успішного її здійснення); діяльнісний (відображає поведінку людини як суб'єкта в системі діяльності, що характеризується усвідомленістю, активністю, свободою вибору, самостійністю, ініціативністю); рефлексивний (передбачає самооцінку й регуляцію своєї діяльності й поведінки) [288, с. 35-36].

Схожі ідеї висловлює Ю. Блинова, яка виокремлює в суб'єктивній позиції людини такі складники: мотиваційний (виражена потреба в саморозвитку, внутрішня мотивація до успішності діяльності, високий рівень власних домагань тощо); регуляторно-діяльнісний (ефективність системи саморегуляції власної діяльності); рефлексивно-оцінний (адекватність самооцінки). Водночас авторка підкреслює, що суб'єктна позиція людини на різних етапах професіоналізації має різні структуру і зміст, що обумовлюється специфічними вимогами до особистісних і професійних характеристик на кожному етапі цього процесу [30, с. 12]. Значною мірою від наведених думок не відрізняється наукова позиція А. Лебедева, який виділяє в суб'єктивній позиції людини мотиваційно-ціннісний, когнітивно-творчий та регулятивно-діяльнісний складники [175], а також Г. Аксьонової, яка виокремлює в цій позиції мотиваційно-ціннісний, регулятивно-діяльнісний складники, а також складник, що пов'язаний з проявом системи ставлень [2].

У контексті дослідження викликала інтерес також наукова позиція О. Бурової, яка визначила структуру інтерсуб'єктної позиції індивіда. Ця структура включає такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінково-соціальний [42, с. 16].

Слід також зазначити, що лідерська позиція включає елементи фасилітації. Тому під час проведення дослідження було також проаналізовано праці, в яких визначалась структура та зміст фасилітуючої позиції особистості. Так, О. Фісун у своїй дисертаційній роботі стверджує, що ця позиція містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (гуманістична спрямованість, ставлення до кожної людини як до найвищої цінності, прагнення до професійного й особистісного самовдосконалення); теоретичний (знання про суть та механізми здійснення фасилітації, знання з психології, конфліктології тощо); практичний (сформованість аналітико-прогностичних, організаторсько-проектувальних, комунікативно-емпатійних та інших видів умінь); особистісно-оцінний (сформованість таких якостей: відкритість, щирість, чуйність, доброзичливість, толерантність, тактовність, емпатійність тощо) [328, с. 43-44].

У контексті порушеної проблеми також були корисними теоретичні положення Л. Калашнікової, яка у своїй дисертаційній роботі визначила структуру соціальної позиції студентів. Ця позиція містить такі складники: аксіологічний, інтелектуально-когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний. Як пояснює дослідниця, аксіологічний компонент передбачає засвоєння основних суспільних ціннісно-сміслових і нормативно-регулятивних настанов, усвідомлення значущості вироблення власної позиції як важливої складової професіоналізму фахівця. Інтелектуально-когнітивний компонент становить система знань та переконань, що складають основу світогляду та професійного мислення особистості. Емоційно-вольовий компонент цієї позиції проявляється у сформованості емоційно-чуттєвого ставлення до

навколишньої дійсності, що виникає під час зіставлення прийнятих у суспільстві цінностей із особистісними мотивами, переживаннями й життєвим смислом; наявності загальної позитивної налаштованості на обраний вид діяльності; розвиненості вольових механізмів, якими забезпечується регуляція студентом своїх дій і поведінки в соціумі. Комунікативно-діяльнісний компонент включає сукупність умінь (інформаційно-інтелектуальних, операційно-регулятивних, організаційно-комунікативних, рефлексивно-оцінних тощо), необхідних для реалізації різних видів діяльності [123, с. 41-44].

Очевидно, що в контексті порушеної проблеми найбільший інтерес приділявся аналізу наукових праць, в яких визначалась структура та зміст саме лідерської позиції особистості й, зокрема, студентів вищої школи. Так, на думку Є. Вороніної й І. Кунгурової, ця позиція включає такі компоненти: когнітивний (знання, вміння, навички, переконання, потрібні для реалізації лідерської поведінки); мотиваційно-емоційний (сукупність відповідних цій поведінці потреб, мотивів, відносин, емоцій); діяльнісно-поведінковий (вчинки, дії, діяльність, лідерська поведінка) [50, с. 95].

Аналогічну точку висловлює О. Хмизова. У своїй дисертаційній роботі вона виокремила ті ж структурні компоненти лідерської позиції: когнітивний (знання про себе та інших, про лідерство і лідерів, пролідерські вміння, навички, переконання); мотиваційно-емоційний (мотиви лідерства, потреби, емоції, ціннісні ставлення); діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, діяльність, лідерська поведінка) [330, с. 15].

Визначені підходи до структури та змісту лідерської позиції й інших близьких до неї видів позицій урахувались під час проведення подальшого дослідження. Слід також зазначити, що з метою уточнення структурних компонентів лідерської позиції та їх змістового наповнення для студентів доцільно було також виявити та проаналізувати особливості професійно-особистісного розвитку молоді в студентському віці.

Як указується в науковій літературі, студентство – це соціально-демографічна група, яка відрізняється від інших груп насамперед тим, що вона об'єднує в собі молодих людей, котрі навчаються у вищому навчальному закладі, де здобувають вищу освіту й опановують обрану професію. Навчання у виші як найважливіший етап у розвитку людини характеризується своєрідними умовами її життя, побуту, праці, навчання, спілкування, особливою суспільною поведінкою і психологією, а, це у свою чергу, накладає значний відбиток і на саму особистість, і на стиль її життєдіяльності [52; 85; 308]. Як правило, вік молодих людей, які навчаються у вищій школі, відповідає етапу пізнього юнацтва. Учені також констатують, що в студентському віці відбуваються суттєві зміни особистості в анатомо-фізіологічному, психічному та соціальному плані.

Зокрема, серед її нейрофізіологічних особливостей найбільш важливими є такі: найменший латентний (прихований) період реакцій на будь-який зовнішній вплив подразника; оптимум абсолютної та розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів; найбільша пластичність кори головного мозку та висока гнучкість в утворенні складних психомоторних та інших навичок; найбільший обсяг оперативної пам'яті зорової і слухової модальності; високі показники уваги; оптимум розвитку інтелектуальних функцій; найвища швидкість розв'язання вербально-логічних завдань, інтенсивний розвиток усіх видів почуттів, підвищена емоційна чутливість до зовнішніх обставин [249; 250].

Необхідно також зауважити, що студенти характеризуються досягненням інтелектуальної зрілості, яку засвідчують такі показники: широта розумового кругозору; гнучкість і багатоваріантність оцінок різних об'єктів; готовність сприймати суперечливу інформацію; уміння усвідомлювати інформацію в логіці причини та наслідків; орієнтація на виявлення найбільш суттєвих, об'єктивно важливих аспектів в подіях, що

відбуваються; спроможність бачити явище в контексті його цілісних зв'язків з іншими явищами; уміння мислити прогностично тощо [52; 249].

У науковій літературі також підкреслюється, що в студентському віці в особистості відбуваються значні соціально-психологічні зміни. Так, студенти як представники пізнього юнацтва оволодівають усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, набувають повної юридичної й економічної відповідальності, отримують право включення в усі види соціальної активності, у тому числі й державного рівня. Наявні соціальні зміни, у свою чергу, детермінують підвищення вимог суспільства до становлення молодого людини не тільки як компетентного професіонала, але й як громадянина, сім'янина, унікальної особистості [16; 47; 113; 213; 249; 260].

У дослідженні також визначено, що в студентські роки афективним центром життєдіяльності людини є яскраво виражена зверненість у майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив щодо особистісного та професійного самовизначення, при чому вибір професії значною мірою впливає на формування в індивіда образу майбутнього життя та визначення особистих ідеалів і сенсів. Майбутні фахівці демонструють також спроможність до цілепокладання, що дозволяє їм визначати свої індивідуальні життєві перспективи, розробляти стратегічні плани та приймати важливі рішення в контексті їхнього професійного й особистісного становлення [32; 250; 296].

За таких умов слід ураховувати, що професійне самовизначення не зводиться тільки до конкретного вибору професії, воно являє собою неперервний процес пошуку майбутніми фахівцями індивідуальних сенсів в обраній професійній діяльності [197, с. 153]. Зауважимо, що описані вище характерні ознаки студентського віку є важливими позитивними передумовами для формування лідерської позиції майбутніх фахівців.

Суттєвою особливістю розвитку особистості в цьому віці є також активний розвиток самосвідомості, відкриття себе як неповторної

індивідуальності та свого внутрішнього світу, формування готовності до прийняття самостійних рішень, здатності до особистісного й життєвого самовизначення в різних сферах життєдіяльності, набуття ідентичності. Це спонукає студентів до здійснення активного самопізнання, самоаналізу, рефлексії. У науковій літературі також акцентується, що юнацькі роки пов'язані з інтенсивним становленням Я-концепції студента, що являє собою складну, динамічну систему його уявлень про себе як про унікальну особистість і як автономного суб'єкта навчально-професійної діяльності. Вона включає в себе Я-образ, емоційно-ціннісне ставлення до себе, а також поведінкову складову (певні дії, які породжені уявленнями про себе та самоставленням) [32; 141; 250; 259; 296].

Описані вище зміни в професійно-особистісному розвитку особистості є сприятливим фактором для її подальшого розвитку як ефективного лідера. У цьому плані цінними є висновки Л. Сохань, яка наголошувала: «для того, щоб життя людини розвернулося як творчий процес», в її свідомості під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, на основі накопичення соціально значущого власного досвіду має сформуватися «модель активного ставлення до свого життя як до акту життєтворчості» [296, с. 71].

У світлі цього слід уточнити, що життя людини проходить в оточенні інших людей, з якими вона вступає в різні види взаємодії. Тому успішність розгортання процесу життєдіяльності як активного творчого процесу, процесу професійно-особистісної самореалізації особистості залежить від того, якою мірою вона здатна керуватись у своїй поведінці та діяльності власними цінностями та переконаннями, а також залучати до них інших учасників взаємодії та вести їх за собою, тобто від стану сформованості її лідерської позиції.

Як зазначається в науковій літературі, під час взаємодії з іншими людьми здійснюється процес інтенсивної соціалізації особистості студента, відбувається подальше становлення його характеру, формуються вміння

розуміння ним себе, своїх індивідуальних здібностей і потенцій, мотивів та прагнень інших учасників співпраці, а головне – накопичується досвід реалізації своїх можливостей у практичній колективній діяльності [152, с. 153].

У контексті викладеного доцільно звернутися до теоретичних висновків Г. Абрамової, яка підкреслювала, що для кращого розуміння людиною своєї індивідуальності, задоволення її потреби в інтеграції різних проявів свого Я вона має розбудовувати комунікативні контакти з різними людьми. На думку дослідниці, саме такі контакти стають для молодшої людини своєрідними «точками росту сил Я», моментами переживання «реальності буття власного Я», а як результат – надають змогу «пережити свою позицію як дійсно існуючу, реальну, яка може (і задає) напрям в її русі по життю, що реалізується як індивідуальна доля» [1, с. 543].

Л. Марчук зазначає, що характерною особливістю людини в юнацькому віці є здатність розуміти й усвідомлювати себе, вчинки свої та інших людей, аналізуючи себе крізь призму сприйняття власної особистості іншими людьми, причому необхідною передумовою для цього є прояв нею позитивної позиції у співпраці з ними. За такої умови конструктивна взаємодія набуває для неї екзистенційного сенсу, бо розуміння й переживання студентом «цінностей іншої людини робить молоду людину чуттєвою як до своїх власних переживань, так і до переживань іншої людини». А це свідчить про можливість говорити про асертивну позицію представників студентства до інших людей [197, с. 153].

Оскільки поняття «асертивність» є важливим для розкриття особливостей формування лідерської позиції у студентів вишу, вважаємо за доцільне навести його тлумачення в науковій літературі. Як встановлено, вчені під цим поняттям розуміють:

- здатність людини впевнено та з гідністю відстоювати свої права, не принижувати при цьому прав інших; упевнений захист своїх інтересів чи

свого погляду з урахуванням інтересів інших людей. Асертивною називається відкрита поведінка, яка не завдає шкоди іншим людям і не принижує їхню гідність [42, с. 6];

- певна особистісна автономія, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самотійно регулювати свою поведінку і вміння конструктивно знаходити вихід з проблемних ситуацій у спілкуванні [297, с. 12];

- сукупність психологічних властивостей людини, що визначають її поведінку в суспільстві, причому ця поведінка відрізняється адекватністю в критичних ситуаціях, що виявляється «в упевнених рішеннях як своєчасній реакції на динаміку соціально-психологічних змін і впливу різних чинників, а також у психологічній рівновазі й етичному ставленні до інших індивідів у суспільних відносинах» [196].

У науковій літературі також відзначається, що асертивна поведінка людини виявляється насамперед у таких якостях: позитивній відкритості, емоційній стійкості, енергійності, наполегливості, сміливості, упевненості в собі, соціальній сміливості, ініціативності тощо [44; 331].

Г. Абрамова у своїх працях теж наголошує на тому факті, що в особистості студентського віку формується здатність до асертивної поведінки. Як підмічає авторка, саме в цьому віці в молодій людині розвиваються здібності виявити та зберегти свої індивідуальні особливості, уміння відстоювати власну позицію в умовах групової діяльності чи навіть протистояння з іншими людьми, чітко визначаючи межі свого власного психологічного простору та захищаючи від можливості їхнього руйнівного впливу [1, с. 549].

На підставі викладеного можна підсумувати, що в людині студентського віку спостерігаються оптимальні характеристики її анатомо-фізіологічного й соціально-психологічного розвитку, досягнення інтелектуальної й соціальної зрілості. У студентів також відбувається

активне зростання творчих здібностей і можливостей, становлення характеру, формування особистісних цінностей та естетичних почуттів, а також Я-концепції. Важливим новоутворенням людини на вказаному віковому етапі є також її спроможність до асертивної поведінки. Отож, слід наголосити, що описані зміни особистості студента в анатомо-фізіологічному, психічному та соціальному планах закладають сприятливі передумови для формування в неї лідерської позиції.

Наведені вище міркування враховувались під час визначення структурних компонентів та змісту лідерської позиції студентів вищих навчальних закладів. Зокрема, у дослідженні визначено, що першим із них є компонент, що відображає сформованість відповідних мотивів та ціннісних ставлень особистості.

У світлі цього уточнимо, що мотиви є рушіями здійснення людиною діяльності. Причому їхня сила як спонукання до вияву певного виду активності значною мірою зумовлюється ієрархією індивідуальних потреб особистості. Зокрема, до рівня основних соціальних потреб людської істоти як члена суспільства відносяться такі: потреба в належності до певного людського співтовариства (прагнення бути членом соціальної групи, бути визнаним та прийнятим ними); потреба в повазі й визнанні (прагнення до оволодіння компетентністю, досягнення успіху, завоювання авторитету); пізнавальні прагнення (прагнення отримувати нову інформацію, багато знати, розуміти людей та події у світі); естетичні прагнення (прагнення до гармонії, краси, ладу); прагнення самоактуалізації (прагнення до реалізації своїх здібностей, розкриття власного творчого потенціалу, здійснення особистісного саморозвитку) [1, с. 305-306].

Фахівцями визначено, що для студентів провідною є навчально-професійна діяльність. Тому особливості мотивації майбутніх фахівців щодо оволодіння майбутньою професією впливають на всі інші групи їхніх мотивів. Зокрема, за наявності розвиненої навчально-професійної мотивації їхня

освітня діяльність має розгорнутий та наполегливий характер. Причому під час взаємодії з іншими членами групи ці студенти заряджають їх своїм творчим натхненням та активністю. Навіть при появі певних труднощів чи проблем вони не втрачають інтересу до навчальної діяльності та виявляють готовність до подолання тих труднощів, які виникли в них на шляху оволодіння професією [249, с. 162]. Оскільки сформованість лідерської позиції є важливим складником професійної компетентності сучасних фахівців, цілеспрямоване формування в них навчально-професійної мотивації впливає і на розвиток у них мотивів щодо оволодіння цією позицією.

Слід вказати, що важливе місце в структурі мотивів студентів щодо власного професійно-особистісного становлення, оволодіння лідерською позицією займають соціальні мотиви, які формуються як результат усвідомлення людиною власних соціально-професійних потреб. На думку О. Леонтєва, соціальні потреби можна умовно розділити на три основні групи: 1) мотиви, що зорієнтовані на об'єкт або мету взаємодії; 2) інтереси самого учасника комунікації; 3) інтереси інших людей чи суспільства загалом [180, с. 178].

Важливо зауважити, що всі визначені групи мотивів значною мірою зумовлюють характер діяльності та поведінки студента як члена певної студентської групи. Причому у випадку зайняття ним лідерської позиції його групові інтереси займають центральне місце в структурі його власних індивідуальних інтересів.

Як цілком справедливо наголошує Л. Калашнікова, соціально-професійні потреби, що є підґрунтям для розвитку соціальних і соціально-професійних інтересів майбутніх фахівців, є ефективним стимулятором формування в них різних видів соціальної позиції. У цьому випадку під соціально-професійним інтересом дослідниця розуміє вибіркочу предметну спрямованість, ставлення студентів до взяття участі в різних сферах життєдіяльності студентської спільноти. Авторка відзначає, що ця

спрямованість пов'язана з потребою особистості займатися найбільш значущими для неї суспільними справами, а це позитивно впливає на всі психічні процеси, функції та здібності особистості, а в результаті – й на становлення позиції особистості в тій студентській спільноті, членом якої вона є [123, с. 29].

Зазначимо, що особливий інтерес в контексті порушеної проблеми викликали теоретичні положення О. Тягунової, викладені в її дисертаційній роботі, присвяченій проблемі розвитку лідерської мотивації у студентів вишів. Як доведено дослідницею, ця мотивація являє собою складне структуроване утворення, що формується в освітньому процесі вишу на основі розвитку лідерського потенціалу особистості, причому саме вона забезпечує суб'єктну спрямованість майбутнього фахівця на реалізацію лідерської поведінки й, зокрема, прояву лідерської позиції в різних ситуаціях навчальної й позанавчальної діяльності.

Авторка також уточнює, що лідерська мотивація студентів включає в себе цілий комплекс різних мотивів, які відображають особистісно значущі для індивіда пріоритети лідерської поведінки. Причому структура та зміст цих мотивів конкретної особи значною мірою залежать від її лідерського статусу в студентській групі.

За результатами дослідження О. Тягунової, «ядро» системи лідерської мотивації майбутніх фахівців складають: потреба у визнанні з боку інших людей, прагнення до успіху, потреба у впливовості та владі, прагнення до прийняття та підвищення власного соціального статусу. За висновками авторки, лідерську поведінку студентів зумовлює також дія ситуаційно актуалізованих мотивів, зокрема мотивів маніпуляції, особистого престижу, соціальної корисності, спілкування, орієнтації на гроші, потреби в соціальних контактах, спрямованості на альтруїзм, зовнішньої позитивної мотивації професійної діяльності.

Ураховуючи важливість забезпечення соціально значущої спрямованості лідерської поведінки людини, О. Тягунова у своїй дисертаційній роботі диференціювала лідерські мотиви також на вузько особистісні та просоціальні. Перша з цих груп включає: потребу у визнанні, прагнення до успіху, потребу у впливі і владі, мотив прагнення до прийняття, мотив соціального статусу, мотив маніпуляції, мотив особистого престижу, орієнтацією на гроші. Група просоціальних мотивів містить у собі: мотив соціальної корисності, спрямованість на альтруїзм, зовнішню позитивну мотивацію професійної діяльності, мотив спілкування, потребу у соціальних контактах.

У процесі наукового пошуку О. Тягунова виявила, що в більшості студентів-лідерів домінують вузько особистісні мотиви. Розвиток просоціальної мотивації у студентів вишу має стабільний характер, проте він слабо пов'язаний з рівнем їх лідерської позиції в групі.

Як указує авторка, лідерська мотивація студентів може розвиватися стихійно й організовано в межах освітнього процесу вишу. Причому, за даними її дослідження, правильно організована з педагогічної точки зору взаємодія студентів забезпечує зростання їхньої просоціальної мотивації та зменшення значення вузькоособистісної мотивації [320, с. 21].

На підставі викладеного можна підсумувати, що лідерська мотивація є не тільки необхідним складником лідерської позиції людини, але і значною мірою визначає її загальну спрямованість. Тому можна зробити висновок про те, що соціально значущі лідерські мотиви є важливим структурним компонентом лідерської позиції майбутніх фахівців. При цьому важливо враховувати, що мотивація людини тісно пов'язана з її індивідуальною системою цінностей.

Як визначається в науковій літературі, кожний майбутній фахівець є носієм певних професійних та особистісних цінностей. У світлі цього його особистісну позицію, яку він демонструє у взаємодії з іншими учасниками

освітнього процесу, можна розглядати як один зі способів реалізації цих цінностей у різних видах діяльності. За такої умови важливо відзначити, що загальносуспільні пріоритети тільки в тому випадку знаходять своє відображення в діяльності та індивідуальній позиції майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність сумлінно виконувати свої професійні та громадянські обов'язки, коли ці пріоритети переведені на рівень його особистих життєвих сенсів, цінностей та ціннісних ставлень, котрі виконують роль спонукальної сили в організації різних видів активності людини [123; 185; 306; 307; 311; 315].

У ході дослідження значний інтерес також викликали наукові погляди Л. Помиткіної про те, що засвоєні особистістю в студентські роки цінності, норми, моделі поведінки набувають достатньо стійкого характеру і в подальшому житті особистості вже, як правило, не піддаються радикальним змінам. Більш того, навіть виключно важливі події в соціальному, професійному чи індивідуальному житті фахівця істотно не трансформують цей «психологічний хребет особистості» [250, с. 549].

З урахуванням викладеного визначено, що *мотиваційно-ціннісний компонент* займає важливе місце в структурі лідерської позиції студентів вишів. Він відображає розвиненість у майбутніх фахівців мотивів щодо оволодіння лідерською позицією та вияву її в практичній взаємодії з іншими людьми, постійного вдосконалення своїх лідерських умінь, здібностей, якостей, а також сформованість позитивного ціннісного ставлення до кожної людини як унікальної особистості та до лідерства як психолого-особистісного феномена, який посідає важливе місце в професійній та інших сферах життєдіяльності особистості.

На основі вивчення різних точок зору вчених з окресленого питання визначено, що другий компонент у структурі лідерської позиції студентів вищої школи відповідає за емоційно-вольову регуляцію їхньої поведінки та діяльності. Для розкриття суті та змісту цього компонента слід уточнити, що

емоції становлять собою особливий клас суб'єктивних психологічних станів, які відбивають у вигляді певних переживань (приємних чи неприємних для людини) перебіг та результати її практичної діяльності. З огляду на це емоційне оцінювання різних аспектів вказаної діяльності значною мірою впливає на характер мотивації щодо її здійснення, і як наслідок – забезпечує або активізацію зазначеної діяльності, або, навпаки, зниження її ефективності чи взагалі припинення [33; 315]. Як уточнював Р. Немов, «емоції й почуття виражають сенс ситуації для людини з точки зору актуальної в даний момент потреби, значення для її задоволення дією чи діяльністю» [221, с. 206].

Визначено, що емоції реалізують такі важливі функції в житті людини: оціночну, пристосувальну, сигнальну, регуляторну й комунікативну. Незважаючи на це, емоції можуть виконувати в житті тільки дві ролі: оцінки й цінності. У першому випадку емоція підсилює відповідні мотиви людини щодо здійснення певного виду діяльності заради досягнення «позначеної» цінності, у другому – емоція, набуваючи для індивіда значну самоцінність, сама перетворюється в один із мотивів його діяльності [95; 202; 257; 258; 315].

Як визначено в дослідженні, емоційна сфера особистості нерозривно пов'язана з вольовою. Під поняттям волі розуміється психічний процес, що забезпечує свідому й цілеспрямовану регуляцію індивідом діяльності й поведінки задля досягнення поставленої мети; свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, пов'язане з подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод [110; 258].

Розкриваючи тісний зв'язок та взаємозалежність між емоційною й вольовою сферами особистості, В. Калін та О. Огородніков підкреслюють, що емоції забезпечують загальну мобілізацію всіх систем організму, а воля – виборчу мобілізацію психофізичних можливостей людини. Проте саморегуляція діяльності відбувається успішно тільки в тому випадку, коли всі сфери особистості, у тому числі емоційна й вольова, діють як цілісний

механізм. Причому в науковій літературі підкреслюється, що це питання можна досліджувати з різних боків: участі емоцій у вольових процесах чи участі вольових процесів в емоційній регуляції. Проте в будь-якому випадку вивчення цих процесів може відбуватись тільки на основі взаємодії емоційних та вольових проявів людини. Слід також зазначити, що на людину впливає значна кількість різних зовнішніх і внутрішніх факторів, які вносять ті чи інші зміни в світ її переживань, тому далеко не всі в будь-якій ситуації здатні добре володіти своїми емоціями, почуттями та вчинками [133; 226].

Важливо вказати, що вчені висловлюють різні погляди щодо співвідношення емоційних і вольових аспектів в регуляції поведінки й діяльності. Наприклад, Є. Ільїн стверджує, що вольова регуляція починає діяти тільки в тому випадку, коли наявні в людини емоції не сприяють успішному здійсненню цієї діяльності. Як пояснює автор, у ситуації, коли емоції стимулюють діяльність, від людини прояв вольових якостей не потрібний [118, с. 78].

Зазначимо, що в контексті дослідження з цього питання поділяється точка зору іншого вченого, а саме – В. Каліна, який вважає, що внутрішня активність людини в найбільш простих випадках дії виявляється у вигляді вольових зусиль. Проте у складних ситуаціях ця активність особистості розгортається вже як її внутрішня дія, спрямована на мобілізацію її індивідуальних ресурсів й організацію психічних процесів згідно із завданнями, які вона має вирішити. При цьому вольова регуляція людини виконує функцію свідомої зміни сили «включення» емоцій. Підсумовуючи свої думки, В. Калін відзначає, що емоційна й вольова регуляції можуть взаємодіяти різними способами, у тому числі збігатися у визначеному напрямку або, навпаки, створювати конкуруючі домінанти. Проте в будь-якому разі вони тісно взаємодіють між собою [133, с. 105].

Як зазначається в науковій літературі, у студентські роки в емоційно-вольовій сфері особистості відбуваються значні зміни. З одного боку, це

зумовлюється віковими особливостями представників старшого юнацтва, унаслідок яких відбувається активна динаміка в структурно-змістовних характеристиках цієї сфери. Зокрема, основними факторами, що визначають структуру вольових проявів студентів, є цінності й рівень суб'єктивного локусу контролю. З іншого боку, динамічний розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців відбувається під впливом того, що у закладі вищої освіти порівняно зі школою значною мірою змінюється характер їхньої провідної діяльності. Крім того, здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає відведення багато часу на їхню самостійну роботу, використання нових для них форм і видів роботи. Як наслідок, у студентів виникають нові для них труднощі в освітньому процесі, змінюється характер фрустраторів, а це підвищує вимоги до рівня сформованості емоційно-вольової сфери особистості. За висновками фахівців, студентство є взагалі сенситивним віковим етапом для розвитку цієї сфери [133; 139].

На основі викладеного визначено, що сформованість емоційно-вольової сфери є необхідною передумовою для прояву студентом лідерської позиції. Адже для того, щоб вести членів групи за собою, переконувати їх у правильності своїх рішень, організовувати спільну діяльність, людина має бути здатною демонструвати свої вольові зусилля. Не менш важливим аспектом для прояву цієї позиції є також емоційна стійкість людини, її спроможність не піддаватися першим емоційним поривам, готовність своєчасно попереджати конфліктні ситуації, а при виникненні – оперативно їх розв'язувати.

Отже, у дослідженні визначено, що другим компонентом в лідерській позиції студентів є *емоційно-вольовий компонент*. Він проявляється в спроможності майбутніх фахівців здійснювати емоційно-вольову регуляцію поведінки та спільної діяльності всіх учасників взаємодії, а також у прояві емоційної сприйнятливості та стійкості.

Під час проведення наукового пошуку визначено, що важливе місце в професійній готовності майбутніх фахівців й, зокрема, у сформованості їхньої лідерської позиції займають інтелектуальні здібності. Зауважимо, що інтелект являє собою «цілісне інтегроване психічне утворення, яке забезпечує породження, конструювання й перебудову ментальних моделей світу» [105, с. 356], а інтелектуальні здібності – це специфічні властивості інтелекту людини, які характеризують рівень її досягнень в інтелектуальній діяльності, виступаючи її результативною характеристикою з урахуванням ціннісного контексту, а також забезпечують здатність майбутнього фахівця до здійснення процесу пізнання, отримання та збагачення власних знань [220; 241].

Розвиненість інтелектуальних здібностей є необхідною передумовою для здійснення студентами раціонального пізнання, у процесі якого вони засвоюють певні поняття (відображають суттєві властивості, ознаки, функції певного об'єкта), формулюють судження (розкривають логічний зв'язок декількох понять) та висновки (умовиводи), тобто цей процес дає змогу виявити та проаналізувати суттєві зв'язки між об'єктами і закономірності їх розвитку [220; 319].

Одним із основних результатів пізнавальної діяльності студентів є їхні знання, які є результатом відображення дійсності в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей тощо [341, с. 118]. Слід сказати, що знання є теоретичним підґрунтям для здійснення будь-якої діяльності. Очевидно, що відповідні знання складають основу і для вияву людиною лідерської позиції в спільній взаємодії.

Як цілком справедливо наголошують Б. Головешко, Т. Гура, О. Пономарьов, без теоретичного осмислення суті лідерства та шляхів оволодіння ними майбутні фахівці не зможуть стати ефективними лідерами. Тому важливим завданням для вищої школи вчені вважають надання

студентам теоретичної бази для здійснення такого осмислення й відпрацювання на цій основі власної суб'єктивної лідерської позиції [60; 79].

Під час проведення дослідження на основі врахування наведених раніше положень про лідерську позицію визначено, що важливим компонентом цього феномена є відповідні знання, зокрема такі: знання існуючих концепцій лідерства та сучасного тлумачення цього поняття, класифікацій типів лідерства за різними ознаками, основних відмінностей між формальним і неформальним лідерством, суті лідерської поведінки та характерних ознак її вияву в груповій взаємодії; знання про лідерські здібності, якості, уміння, які в інтегрованому вигляді забезпечують здатність людини до реалізації лідерської поведінки; знання, необхідні для попередження виникнення конфліктних ситуацій, а в разі необхідності – їхнього успішного розв'язання; знання специфіки формування та прояву лідерської позиції студентами вищої школи; знання про методи й форми вдосконалення власної лідерської позиції тощо.

Робимо висновок, що третім лідерським компонентом студентів є *інтелектуально-когнітивний компонент*, який відображає сформованість у них інтелектуальних здібностей та визначених вище знань лідерського характеру. У науковій літературі також наголошується, що студенти для демонстрації в спільній діяльності лідерської позиції мають оволодіти не тільки відповідними знаннями, але й уміннями, які забезпечують здатність особи використовувати ці знання в практичній діяльності.

У дослідженні взята до уваги точка зору Л. Калашнікової, яка виокремлює такі групи умінь в особистісній позиції людини:

- інформаційно-інтелектуальні (уміння критично аналізувати, зіставляти й порівнювати суспільні факти та явища, давати їм оцінку, аргументувати своє ставлення до них; робити оцінні судження);

- організаційно-комунікативні (уміння співпрацювати в команді, орієнтуватись і приймати рішення в різних ситуаціях, розв'язувати

конфлікти, налагоджувати педагогічно доцільні взаємини з іншими людьми; створювати доброзичливу, сприятливу атмосферу в процесі соціокультурної взаємодії, обирати засоби комунікації тощо);

- операційно-регулятивні (уміння гальмувати, стримувати прояви негативних емоцій відносно суб'єктів взаємодії та їхніх індивідуальних проявів; налаштуватися на позитивне сприйняття та прийняття ідей, поглядів, цінностей інших людей; уміння саморегуляції; уміння запобігати й вирішувати конфлікти; приймати самостійні рішення);

- трансляційно-виховні (уміння транслювати суспільні цінності іншим людям;

- аргументовано доводити правильність або помилковість їхніх думок і вчинків учнів тощо); рефлексивно-оцінні (уміння самостереження, самооцінки й самоаналізу) [123, с. 37-39].

Під час проведення наукового пошуку враховувались також ідеї М. Риженко, яка у своїй праці визначила такі основні групи лідерських умінь:

- інтелектуально-креативні (уміння швидко адаптуватися в незнайомій обстановці, зрозуміти суть поставленого завдання й обрати оптимальний варіант його виконання, запропонувати нестандартне рішення для розв'язання складної проблемної ситуації тощо);

- організаційно-комунікативні (уміння швидко встановити комунікативний контакт з іншими людьми, переконати їх у правильності власних ідей, об'єднати членів групи навколо загальної справи та мобілізувати їх на її виконання тощо);

- оцінно-рефлексивні (уміння грамотно здійснювати самоаналіз і самоконтроль поведінки, адекватно оцінювати власні дії в ситуаціях взаємодії з іншими людьми та їхню реакцію на ці дії, своєчасно їх змінювати тощо) [212, с. 114-116].

Із урахуванням різних точок зору вчених зроблено висновок про те, що лідерську позицію забезпечують насамперед такі групи вмінь:

- інформаційно-аналітичні (уміння відбирати й опрацьовувати інформацію, необхідну для визначення оптимального варіанту виконання поставленого завдання, визначати її достовірність; наводити достовірні аргументи для підтвердження правильності обраного рішення, переконувати людей у доцільності його реалізації на практиці; гнучко реагувати на зміни наявної ситуації чи зовнішніх обставин та вносити своєчасні зміни в спільну діяльність, прогнозувати її можливі наслідки тощо);

- організаційно-комунікативні (уміння організувати спільну діяльність членів групи та вести їх за собою, чітко пояснювати суть порушених проблем та запропоновані шляхи їх розв'язання, створювати сприятливу психологічну атмосферу для комунікативної взаємодії, розподіляти доручення між членами команди, за необхідності виявляти емпатійність та підтримку кожному з них, своєчасно долати конфліктні ситуації тощо);

- рефлексивно-оцінні (уміння здійснювати критичний самоаналіз й самооцінювання себе та власної поведінки, адекватно оцінювати свої дії в груповій взаємодії, виявляти їх недоліки та своєчасно вносити в них необхідні корективи, забезпечувати постійне вдосконалення власної лідерської поведінки).

Отже, на основі викладеного ми дійшли висновку, що ще одним компонентом лідерської позиції майбутніх фахівців є діяльнісно-поведінковий компонент. Він об'єднує визначені вище групи лідерських умінь, які мають забезпечити ефективність їхніх лідерських дій, вчинків, поведінки та діяльності.

Як наголошується в науковій літературі, важливе місце в структурі особистісної позиції людини займають її індивідуальні якості. За визначенням учених (Н. Мараховська, Н. Семченко та ін.), ці якості є стійкою сукупністю властивостей та характерних ознак людини. У свою чергу, лідерські якості являють собою сукупність стійких характеристик

особистості, які дають їй змогу займати позицію лідера в групі [192; 193; 281].

У дослідженні визначено, що перелік лідерських якостей майбутнього фахівця у працях різних авторів значною мірою відрізняється між собою. Так, Н. Семченко у своїй дисертаційній роботі виокремила чотири основні групи лідерських якостей студентів: організаторсько-ділові, емоційно-комунікативні, інтелектуально-креативні та морально-вольові [281, с. 72]. У деяких інших наукових джерелах серед лідерських якостей найчастіше називають такі: наполегливість, ініціативність, активність, самостійність тощо [57; 215; 251; 281]. В. Мороз до сукупності лідерських якостей відносить як загальні лідерські якості, так і специфічно лідерські якості. До складу першої з цих груп входять: кмітливість, наполегливість, самовладання тощо. Друга група об'єднує в собі такі якості: організаторська проникливість, здатність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи [215, с. 35-36].

Як було доведено раніше, у різних ситуаціях взаємодії членів групи лідерські якості можуть мати неоднакову значущість. Проте всі науковці сходяться на думці, що наявність цих якостей в структурі лідерської позиції студентів є необхідною передумовою для демонстрації ефективного лідерства.

На основі врахування викладених вище теоретичних положень зроблено висновок про те, що п'ятим компонентом лідерської позиції студентів вищів є особистісно-креативний. Цей компонент містить у собі сукупність лідерських якостей студента, що входять до структури лідерської позиції. Серед цих якостей центральне місце займають такі: самостійність (спроможність до прийняття індивідуальних рішень); гнучкість (здатність швидко реагувати на зміну ситуації, відмовлятися від застарілих методів роботи); упевненість у собі (віра в свої сили та власні високі можливості); комунікабельність (здатність швидко вступати до психологічного контакту з

партнерами); ініціативність (активність у комунікативній взаємодії); цілеспрямованість (концентрація зусиль на досягненні поставленої мети), наполегливість (здатність досягати мети, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди) тощо.

Отже, на підставі викладеного визначено, що структура лідерської позиції студентів включає п'ять компонентів (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий та особистісно-креативний), які тісно взаємодіють між собою. При цьому доведено, що тільки системне засвоєння майбутніми фахівця всіх цих компонентів забезпечує ефективність лідерської позиції її носіїв.

Висновки до розділу 1

Під час проведення наукового пошуку встановлено, що лідерська позиція людини зумовлена проявом лідерства як унікального особистісного явища. Визначено, що феномен лідерства виник ще на етапі виділення людської істоти зі світу тварин. Причому в різні часи розвитку людського суспільства провідні діячі, педагоги завжди сприймали цей феномен як важливу індивідуальну та суспільну цінність.

У сучасній науковій літературі пропонуються різні тлумачення поняття «лідерство», зокрема як: здатність (уміння) людини спонукати інших членів групи до певних дій; один із процесів організації та управління діяльності малої соціальної групи; засіб координації міжособистісних стосунків; відносини домінування і підпорядкування, впливу і прямування; специфічний тип відносин; специфічний тип діяльності; групова цінність тощо. Таке різноманіття його тлумачень пояснюється складністю й багатоаспектністю зазначеного феномена.

У дослідженні під лідерством ідеться про спроможність людини впливати на інших членів групи, вести їх за собою на шляху досягнення поставлених цілей. У свою чергу, лідер визначається як людина, яка в силу

притаманних їй певних особистісних здібностей, властивостей, якостей, сформованої компетентності в певній царині, а також високого ступеня вираження спільних потреб та групових інтересів наділяється неформальним правом приймати важливі рішення під час організації та реалізації колективної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури визначено, що формування особистості як лідера успішно здійснюється на різних етапах його вікового розвитку. Проте сенситивним етапом у цьому плані вченими визначено студентський вік.

Під час проведення наукового пошуку також з'ясовано, що загальна спрямованість спільної діяльності членів групи значною мірою визначається тією позицією, яку займає лідер під час її організації. Тому в освітньому процесі вищої школи важливо значну увагу приділяти формуванню у студентів соціально значущої лідерської позиції.

Під поняттям «позиція» різні вчені розуміють: відповідну установку; систему ціннісних ставлень; загальну спрямованість активності особи; систему стійких спонукань особистості тощо. У дисертації зазначено, що лідерська позиція – це стійке особистісне утворення, що дає людині змогу посісти центральне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спроможною значною мірою впливати на її членів та вести їх за собою на шляху досягнення поставленої загальної мети. Сформованість цієї позиції є необхідною передумовою успішної життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві та її подальшого ефективного розвитку загалом.

У дисертації також зроблено висновок про те, що структура лідерської позиції студентів включає такі п'ять компонентів: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-креативний.

Основні наукові результати розділу відображено в таких авторських працях: [200; 201; 208].

РОЗДІЛ 2

СПЕЦИФІКА ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

2.1 Освітнє середовище класичного університету як засіб формування лідерської позиції студентів

У сучасних умовах активного реформування системи вищої освіти виникає актуальна потреба в створенні у вищому навчальному закладі освітнього середовища як ефективного засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців і, зокрема, становлення їхньої лідерської позиції. Це зумовлює доцільність розкриття сутності самого поняття освітнього середовища, а також визначення його педагогічного потенціалу.

Як наголошується в науковій літературі, навколишнє середовище відіграє надзвичайно важливу роль у житті кожної людини. Зокрема, відомий психолог Л. Виготський підкреслював, що це середовище має значний вплив на формування особистості, а тому навчання й виховання молоді вимагає від педагогів організації спеціального середовища, а в подальшій роботі – цілеспрямованого управління ним [51, с. 57, 86].

Цінні думки в контексті дослідження висловлював також О. Леонт'єв, який підкреслював, що середовище набуває виховного ефекту лише в тому випадку, коли воно трансформується в полі діяльності людини. У світлі цього людське ставлення до навколишнього середовища визначається не його певними абстрактними властивостями і навіть не якостями самої особистості, а саме змістом та рівнем розвитку відповідної діяльності. На підставі наведених роздумів О. Леонт'єв підсумовує, що «суб'єкт поза його діяльності відносно до дійсності, до його «середовища», є такою ж абстракцією, як і середовище поза відношенням його до суб'єкта» [181, с. 165].

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок про існування різних підходів до визначення суті освітнього середовища. Так, більшість науковців трактує це поняття як сукупність певних умов, обставин, факторів.

Наприклад, А. Каташов розуміє під цим поняттям сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток особистості; функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, що може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому здійснюється особистісне становлення людини [136, с. 8].

Аналогічні ідеї висловлювала Н. Разіна, яка сприймає вказане середовище як комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують процес освіти молоді [265]. Схожі визначення пропонує В. Ясвін, на думку якого освітнє середовище являє собою систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її подальшого розвитку в соціальному та просторово-предметному оточенні [353, с. 14]. Визначеній позиції відповідають також погляди таких учених, як О. Газман, В. Панов, Н. Петрова, В. Слободчиков, згідно з якими освітнє середовище – це умова, фактор ефективного навчання й виховання особистості, джерело і сприятлива обставина її формування, стимулятор виконання поставлених педагогічних завдань [54; 237; 244; 291].

Прихильники другого виділеного наукового підходу щодо визначення суті освітнього середовища (В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов [176] та ін.) розуміють його як практичну реалізацію оптимальної моделі організації процесів навчання, виховання й розвитку особистості. Аналогічні наукові думки висловлює О. Нечаєва, яка під освітнім середовищем має на увазі спеціально змодельовані місце й умови, що забезпечують «різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку» особистості [223, с. 338].

Прибічники третього визначеного наукового підходу сприймають освітнє середовище як специфічну педагогічну систему. Так, В. Лебедева,

В. Орлов, В. Панов цей феномен розглядають як відповідне системне утворення, що генерується учасниками освітнього процесу і «пронизується специфічними, характерними саме для цього утворення взаємодіями з домінуючим акцентом на комунікації всередині середовища» [176, с. 338].

Ю. Ананьїн, В. Блинов, І. Сергєєв під освітнім середовищем мають на увазі багаторівневу систему умов, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності навчального закладу в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах та є ефективним засобом формування необхідного спектра загальних і професійних компетенцій того, хто навчається [7, с. 26].

Як свідчить аналіз наукової літератури, поширеною серед науковців є також точка зору, відповідно до якої освітнє середовище визначається через поняття «освітній простір». Наприклад, Т. Равчина розуміє під освітнім середовищем цілісний соціально-психологічний простір, який є «завжди ієрархічно, багатозначно структурованим» і який «охоплює простір умов, взаємозв'язків і залежностей, простір цілей та намірів, простір взаємин і позицій [263, с. 5]. О. Шапран й Ю. Шапран стверджують, що освітнє середовище – це «педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегративний засіб накопичення й реалізації освітнього потенціалу навчального закладу» [340, с. 110].

Деякі інші автори, не заперечуючи існування тісного зв'язку між освітнім середовищем та освітнім простором, вбачають у визначенні цих понять певні відмінності. Наприклад, Н. Крилова сприймає це середовище як частину соціокультурного простору, де взаємодіють різноманітні освітні процеси й суб'єкти освітньої діяльності [163, с. 191].

К. Казакова та Н. Лобач зазначають, що освітній простір по відношенню до середовища є конструктом вищого порядку, в якому може знаходитися декілька середовищ, тобто освітній простір можна сприймати як

поле, де здійснюється взаємодія цих середовищ [122; 184]. При цьому в кожному з них передбачається присутність його суб'єктів, взаємодія оточення з кожним із них. На відміну від середовища, простір може існувати без людини [122, с. 43].

Аналогічні думки висловлює А. Цимбалару, яка під освітнім простором розуміє педагогічний феномен взаємодії людини з оточуючими її елементами – носіями культури (освітнім середовищем), унаслідок чого здійснюється їх вивчення й осмислення. Цей простір авторка ототожнює зі спеціально організованим педагогічним середовищем як структурованою системою педагогічних факторів та умов їх освоєння суб'єктами освітнього процесу під час їхнього особистісного становлення. Як пояснює дослідниця, у такому розумінні освітнього простору акцентується увага на визначенні цілей цього процесу навчання та засобів вирішення проблем, що виникають у зв'язку зі змінами педагогічної парадигми [333].

Під час проведення дослідження в пригоді також стали висновки І. Шалаєва й А. Веряєва. На думку цих авторів, поняття «освітнє середовище» й «освітній простір» зближує їх спрямованість на реалізацію завдань освіти й те, що ці два феномени є різновидами оточення, зовнішнього по відношенню до суб'єкта освітнього процесу. При цьому середовище передбачає заглибленість людини, використання його потоку інформації для власних цілей та вдосконалення свого «Я». Зі свого боку, освітній простір передбачає не стільки заглибленість, скільки присутність у ньому людей. Учені також зазначають, що простір виконує свої функції в більш критичні або вирішальні для майбутнього моменти, пов'язані з життєво важливими виборами особистості. І. Шалаєв і А. Веряєв уточнюють, що для першого з названих понять більшою мірою характерна локальність, а для іншого – глобальність сприйняття і впливу; середовище є більш реальним, простір – навпаки, більш віртуальним. Водночас учені підсумовують, що сприятливий для навчання й розвитку молоді освітній простір можна сформувати тільки в

тому випадку, коли будуть створені різноманітні освітні середовища, які взаємодоповнюють один одного та заповнюють усі можливі освітні ніші [339].

Як встановлено під час проведення наукового пошуку, інші вчені вбачають у визначенні понять «освітнє середовище» й «освітній простір» відмінності принципового характеру, причому їхні точки зору значною мірою відрізняються між собою. Так, С. Іванова визначає освітній простір як об'єктно існуючий світ, сукупність умов, факторів, що мають відношення до утворення об'єктів, що створюють і наповнюють цей простір, і одночасно предметом суб'єктної діяльності, що полягає у сприйнятті, діях, впливу її учасників на цей простір. У свою чергу, освітнє середовище визначається як дидактичний концепт, що складає педагогічні підстави нового освітнього процесу з урахуванням різноманіття сучасного простору, нової ролі педагога в освітньому процесі [116, с. 25; 27].

І. Шендрик висловлює іншу думку щодо співвідношення вказаних вище понять. На його думку, середовище треба сприймати як об'єктивну даність, яка не є результатом конкретної діяльності людей, а простір – як результат освоєння суб'єктами цієї даності. Унаслідок цього, за висновками автора, поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» розрізняються тим, що: середовище характеризується статичністю, у той час як простір – динамічністю, бо він формує й відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти; на відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям; середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності, адже він, будучи формою єдності людей, формується в процесі їх спільної освітньої діяльності: суб'єкт, який навчає, створює умови й можливості для суб'єкта, що навчається, прямо або побічно взаємодіючи з ним [343].

Корисними для можливості більш чіткого розведення понять «простір» і «середовище» були також висновки К. Крутій. Як пояснює авторка, під

освітнім середовищем (розвивального характеру) слід розуміти спеціально змодельовані умови, що передбачають наявність різноманітних варіантів вибору шляху розвитку й особистісного становлення суб'єкта освітнього процесу [162, с. 12]. На думку дослідниці, поняття «освітній простір» є проникненням, «убудованістю дрібних елементів» навколишнього світу в більш крупні, що дозволяє говорити про «взаємопроникнення локальних освітніх середовищ». Отже, «освітній простір» і «освітнє середовище» взаємодоповнюють один одного, причому перше з понять виконує роль родового по відношенню до другого поняття [162, с. 89].

На підставі викладеного зроблено висновок про те, що «освітнє середовище» й «освітній простір» є близькими за значенням, але не тотожними поняттями. Зокрема, більш широким з них є освітній простір, а освітнє середовище слід сприймати як його складник.

Особливий інтерес під час проведення дослідження викликала точка зору науковців, відповідно до якої освітнє середовище визначається як особлива педагогічна (психолого-педагогічна) реальність. Так, Ю. Мануйлов зазначає, що освітнє середовище – це педагогічна реальність, яка характеризується визначеністю, керованістю, заданою структурністю [191, с. 37].

О. Леонова сприймає освітнє середовище як педагогічну реальність, що адаптує характеристики та властивості особистості до умов життєдіяльності в суспільстві за допомогою цілей та засобів педагогічної діяльності. Як підкреслює дослідниця, це середовище, будучи знаковою системою, «не може відобразити менше чи більше того, що в ньому впорядковано системою дій суб'єктів, які входять в нього, або представлено об'єктами (наприклад культури). Причому, на думку О. Леонової, це середовище є «найдвичайно збережувальним», якщо зовнішні впливи на нього не є занадто руйнівними. [179, с. 10].

За визначенням О. Лактіонової, освітнє середовище є психолого-педагогічною реальністю, що «містить спеціально організовані умови для формування особистості, а також можливості для розвитку, які включені в соціальне і предметно-просторове оточення» [172, с. 46]. Авторка також відзначає, що психологічною сутністю цієї реальності є сукупність діяльнісно-комунікативних актів та взаємовідносин учасників освітнього процесу, причому фіксація цієї реальності можлива тільки за допомогою ставлень суб'єктів, які беруть участь у педагогічній взаємодії. О. Лактіонова робить висновок, що саме зміст цих відносин визначає якість освітнього середовища та є ефективним фактором розвитку особистості [172, с. 46].

Слід також указати, що профіль вишу значною мірою зумовлює специфіку створеного в ньому освітнього середовища. Очевидно, що в контексті порушеної проблеми дослідження першочергова увага приділялась визначенню сутності та особливостей освітнього середовища класичного університету. Зокрема, під час проведення наукового пошуку було зроблено висновок про те, що саме останній з наведених підходів науковців щодо тлумачення поняття «освітнє середовище» найбільшою мірою відповідає нашому розумінню суті вказаного поняття. На підставі цього зроблено висновок про те, що в дисертації *під освітнім середовищем класичного університету розуміється спеціально створена в цьому закладі психолого-педагогічна реальність, яка містить сприятливі обставини й передумови для навчання, виховання й особистісного розвитку студентів. У нашому випадку це середовище як єдність відповідних матеріально-технічних, технологічних, інформаційних, методичних, комунікативних факторів, обставин, засобів, має забезпечити успішне формування лідерської позиції студентів. (Ці результати дослідження відображено в таких авторських працях [202; 207]).*

У дослідженні було також визначено основні ознаки, властивості, функції, переваги та недоліки освітнього середовища як специфічного соціального феномену. Виявлено, що характерними ознаками освітнього

середовища є такі: цілісність (включає всі необхідні компоненти взаємодії та створює інтегративну єдність); емерджентність (наявність у будь-якій системі особливих властивостей, непритаманних її підсистемам і блокам, а також сукупності елементів, не пов'язаних системоутвірними зв'язками; неможливість зведення властивостей системи до сукупності властивостей її компонентів); структурність (упорядкованість середовища як певного набору та розташування елементів за зв'язками між ними); організованість (наявність певного порядку функціонування (поведінки) середовища); варіативність (забезпечує наповнення освітнього процесу різноманітністю сенсів і значень, надає студентам можливість вибору студентами змісту, а також способів і форм здійснення аудиторної й позааудиторної діяльності, сприяє знаходженню учасниками освітнього процесу шляхів взаємодії в інших царинах самореалізації й самовизначення); діалогічність (визначається творчою взаємодією всіх її суб'єктів та організацією освітнього процесу на засадах суб'єктності, відкритості, універсальності, корпоративності тощо); імерсивність (максимальне наближення умов середовища до майбутньої професійної діяльності), присутність (відчуття присутності студента в професійному середовищі при безпосередньому фізичному знаходженні в навчальній аудиторії), інтерактивність (реалізується у відносинах індивіда й середовища, які є суб'єктами відносно один до одного) [13; 14; 108; 295].

Доцільно також згадати визначені М. Чорноушеком основні характеристики будь-якого середовища, у тому числі й освітнього: у середовищі відсутні фіксовані межі в часі та просторі; середовище впливає одночасно на всі органи чуття людини; середовище надає суб'єктам взаємодії як головну, так і другорядну (периферійну) інформацію; воно містить більше інформації, ніж людина здатна опрацювати й переробити; середовище сприймається у зв'язку з діяльністю; будь-яке середовище, поряд з матеріальними особливостями, має певні психологічні й символічні значення; навколишнє середовище діє як цілісність [335].

У науковій літературі також виділено основні якісні аспекти освітнього середовища: діяльність (спільна діяльність його суб'єктів); суб'єктність (кожний учасник освітньої взаємодії виступає як її активний суб'єкт); ситуативність (під час реалізації освітнього процесу під впливом діючих факторів виникають різні ситуації, які вимагають відповідних дій його учасників); оцінність (можливість якісного оцінювання існуючого освітнього середовища); формуючий вплив на суб'єктів указанного середовища; проєктивність (здатність до створення нового освітнього середовища та можливість відтворення при необхідності основних характеристик уже існуючого та ефективно діючого освітнього середовища в процесі розповсюдження передового досвіду); змінність, невизначеність (можливість внесення постійних змін в освітнє середовище); зв'язок з категоріями часу та простору [116, с. 26].

У дослідженні також визначено, що освітнє середовище виконує такі важливі функції:

- розвитку (сприяє розкриттю професійно-особистісного потенціалу всіх учасників освітнього процесу та освітніх потенцій навчального закладу загалом);
- вибору цінностей (сприяє відпрацюванню учасниками загального ціннісного-сміслового контексту прийняття дійсності);
- регуляції (регулює діяльність суб'єктів освітнього процесу на основі дотримання визначених загальних норм і правил її організації);
- безпеки (захищає суб'єктів освітнього процесу від деструктивних впливів);
- фасилітуючого впливу (забезпечує узгодженість інтересів та цінностей суб'єктів освітнього процесу, сприяє полегшенню їхньої взаємодії як усередині закладу, так поза його межами) [116, с. 25; 27].

У контексті вивчення порушеної проблеми важливо зазначити, що, за результатами проведених вченими (І. Арендачук, В. Козирєв, Т. Равчина,

В. Ясвін та ін.) досліджень, освітнє середовище автоматично не забезпечує суттєвих позитивних змін у внутрішньому стані та поведінці студентів і навіть взагалі не завжди здійснює цілеспрямований педагогічний вплив на них. Більш того, за вектором впливу на особистість освітнє середовище може не тільки сприяти, але й навіть перешкоджати професійно-особистісному становленню майбутніх фахівців [13; 142; 143; 263; 353].

Як пояснює Т. Равчина, позитивний вплив освітнього середовища на розвиток, навчально-пізнавальну діяльність та професійну підготовку студентів забезпечується опосередкованою системою їхніх ставлень до цього середовища, визначаючи загальний напрямок та силу їхньої активності. Зокрема, якщо майбутні фахівці відчують психологічний комфорт в освітньому процесі вишу, усвідомлюють особисту цінність різних видів діяльності, до яких їх залучають, мають можливості до здійснення самореалізації, самовираження й активного саморозвитку, вони демонструють не тільки відкритість до педагогічних впливів, але й активність у виконанні педагогічних вимог та подоланні існуючих труднощів. У протилежному випадку майбутні фахівці або чинять опір зовнішньому тискові, або пасивно пристосовується до стилю роботи викладачів, однак в обох цих випадках педагогічні потенції освітнього середовища повноцінно не використовуються.

Отже, за висновками Т. Равчини, освітнє середовище, сприятливе для суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі та їхнього розвитку, побудоване на рівноправній, суб'єктно-суб'єктній партнерській взаємодії викладачів і студентів. Тільки в цьому разі це середовище відповідає потребі особистості бути активним суб'єктом власної життєдіяльності та сприяє розвитку її суб'єктної позиції, спонукаючи до здійснення саморегуляції поведінки й діяльності під час отримання вищої освіти [263, с. 8, 12].

Слід зазначити, що в деяких наукових працях представлена більш розгорнута картина можливих педагогічних недоліків освітнього

середовища. Наприклад, О. Лактіонова вказує на можливість виникнення в освітньому середовищі таких типових ризиків: фактор умов навчання, що підлягають гігієнічному нормуванню й можуть нанести шкоду фізичному здоров'ю суб'єктів педагогічної взаємодії); фактор навчального навантаження (комунікативно-інформаційний аспект освітнього процесу й організації навчання: розподіл навчального навантаження, обсяг навчальних завдань тощо); фактор взаємовідносин (стиль взаємовідносин викладачів та студентів із визначенням можливих порушень норм комунікації, що позначаються на психічному здоров'ї її учасників, а також оцінка результатів навчальної діяльності студентів) [173, с. 8, 12].

Схожі ідеї стосовно можливих ризиків в освітньому середовищі вишу формулює І. Арендачук. Зокрема, дослідницею визначено декілька груп таких ризиків. Перша з них відображає ризики, пов'язані з управлінням і організаційною культурою вишу, факультету, кафедри. Так, у сприятливому випадку корпоративна культура інтегрує інтереси всіх суб'єктів і об'єктів освітнього процесу шляхом закріплення певних правил, поведінкових установок, стереотипів тощо. У несприятливій ситуації система управління набуває дезінтегрованого характеру.

На думку І. Арендачук, друга група ризиків пов'язана з організацією освітнього процесу, зокрема розподілом аудиторного фонду, організацією навчального процесу, його методичною забезпеченістю, виховною роботою зі студентами, їхнім психологічним супроводом на етапі адаптації до вишу, залученням до науково-дослідницької роботи, організацією дозвільної діяльності та системи самоврядування тощо. Третя виділена група ризиків зумовлена дією суб'єктів педагогічної взаємодії, зокрема в ланках «викладач – студент», «викладач – викладач», «студент – студент» [13].

Як зазначає Л. Новикова, використання в організації педагогічного впливу освітнього середовища перетворює його на своєрідного «провідника управлінських команд і регулятора відносин» [308, с. 83]. При цьому

важливо враховувати не тільки позитивні та негативні впливи середовища, але і його потенційні педагогічні можливості, тобто середовище є основою проектування індивідуального розвитку його суб'єктів. У свою чергу, вивчення впливу середовища на суб'єктів освітньої діяльності навчання дає змогу не тільки з'ясувати його стан як педагогічної системи, але і правильно передбачити її подальший розвиток.

На підставі викладеного зроблено висновок про те, що грамотно організоване з педагогічної точки освітнє середовище класичного університету є ефективним засобом формування лідерської позиції студентів у вищій школі. Проте це вимагає визначення специфіки згаданого середовища і, зокрема, особливостей здійснення процесів навчання й виховання майбутніх фахівців у закладі вищої освіти вказаного типу, а на цій підставі – з'ясування структури та змісту його освітнього середовища.

Як зазначається в науковій літературі, сучасний класичний університет – це багатопрофільний заклад вищої освіти, що реалізує освітні програми вищої й післядипломної професійної освіти з широкого спектра напрямів підготовки (спеціальностей); здійснює підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації працівників вищої категорії, наукових і науково-педагогічних працівників; проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження з широкого спектра наук, а також реалізує науково-методичну та культурно-просвітню діяльність. При цьому сьогодні вітчизняні університети, орієнтуючись на зарубіжні тенденції розвитку вищої школи, поступово перетворюються в інноваційні об'єднання, які можуть інтегрувати не тільки різні заклади освіти, але й установи науки, культури, місцевого самоврядування, спорту, загальноосвітні школи, банки, фірми тощо [8-10; 29; 58; 59; 93; 96; 158; 159; 211; 212; 232; 233; 254; 287; 298; 299; 346].

Як визначено в дослідженні, класичні університети традиційно посідають особливе місце серед інших типів закладів вищої освіти. Це зумовлюється насамперед такими їх основними перевагами:

1. Забезпеченість висококваліфікованим викладацьким складом за широким спектром різних спеціальностей. Це надає системності й фундаментальності вищій освіті, що пропонується в університеті, дозволяє забезпечувати, організовувати навчання за новими спеціальностями й напрямками, створювати умови для отримання студентами другої, додаткової «ринково орієнтованої» спеціальності, упроваджувати інтегративний підхід у навчанні. При цьому широта спектру спеціальностей і напрямів професійної підготовки студентів дає змогу класичному університетові посідати одну з лідерських позицій з підготовки кваліфікованих кадрів у різних царинах, у тому числі й педагогічній. Слід також зазначити, що завдяки високому викладацькому потенціалу класичні університети є важливим центром створення та апробації на практиці інноваційних освітніх методик та технологій.

2. У класичних університетах працюють, як правило, провідні науковці різних галузей наукових знань. При цьому результативності їхньої дослідницької роботи сприяє наявність, як правило, у цих закладах вищої освіти сучасного технічного й технологічного оснащення навчальної й наукової діяльності. Завдяки цьому існують підстави для створення тут всесвітньо відомих наукових шкіл, проведення наукових досліджень на стику різних наук та забезпечення їхнього взаємозбагачення, а також для поєднання виробництва й науки. Крім того, існують сприятливі передумови для залучення студентів до навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності, формування в них відповідних умінь та якостей.

3. У класичному університеті існують сприятливі передумови (матеріально-технічні, наукові, освітні, технологічні) для здійснення неперервної освіти, а саме – підготовки на високому рівні майбутніх фахівців у магістратурі, аспірантурі й докторантурі, проведення профорієнтаційної роботи серед школярів та представників інших верств населення, перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів, поглиблення і розширення

взаємозв'язків з навчальними закладами різних типів та роботодавцями, що сприяє вдосконаленню системи навчальних практик та вирішенню питань працевлаштування випускників.

4. У кожному класичному університеті існує свій особливий корпоративний дух, унікальні традиції, що сприяє створенню у вищій сприяє створенню у вищій сприятливого для навчання й виховання студентів освітнього середовища [18; 232; 347; 121; 67; 69].

Узагальнюючи ідеї про переваги класичних університетів, вітчизняні вчені (В. Бакіров, І. Зязюн, В. Кремень, О. Мещанінов та ін.) підкреслюють, що сучасна університетська освіта є унікальним осередком інтегративного поєднання освіти, науки, виробництва й культури. Тому саме ці навчальні заклади відіграють провідну роль у підготовці нового покоління професіоналів, які спроможні виробляти високоякісний матеріальний та соціальний капітал держави. При цьому університетська освіта значною мірою визначає не тільки подальший розвиток освіти та інших сфер її життєдіяльності, але й майбутнє людства загалом [19; 20; 115; 158; 159; 211; 212]. На цій підставі Н. Ладижець наголошує, що університетську освіту слід сьогодні сприймати як провідний чинник у «реалізації інтегративних зусиль націй, які здійснюють зорієнтований вплив на формування тенденцій світового розвитку» [170, с. 145].

Як підкреслює ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, доктор соціологічних наук, професор, академік Національної академії наук України В. Бакіров, сучасні класичні університети мають забезпечити сьогодні не тільки підготовку кваліфікованих фахівців для різних професійних галузей, але й виховання студентів як особистостей, здатних успішно вирішувати конкретні завдання сьогодення, «відповідально та стратегічно» думати про своє майбутнє й майбутнє своєї країни, «системно аналізувати актуальні суспільні проблеми». Отже, актуальними потребами сьогодення є підготовка студентів

університету до успішної життєдіяльності в суспільстві, активізація їхнього духовного й інтелектуального розвитку, бо тільки в такому випадку вони будуть спроможні «змінювати соціальні ролі й ефективно будувати своє життя» [107].

Зауважимо, що у своїх працях багато дослідників (О. Мещанінов, Н. Терентьєва, І. Штеймільлер [211; 212; 309; 347] та ін.) привертають увагу питанню розвитку в майбутніх фахівців самостійності, ініціативності, відповідальності та інших лідерських якостей. Наприклад, О. Мещанінов підкреслює, що в межах сучасного класичного університету необхідно забезпечити можливість обрання кожним студентом індивідуального маршруту подальшого розвитку, який буде реалізовуватися на основі результатів здійснення професійного самовивчення та прогнозування подальших змін. У свою чергу, це вимагає від кожного учасника освітнього процесу готовності до прийняття оптимальних рішень в умовах невизначеності ситуації та багатоваріантності існуючих подій, а також до прояву високого ступеня відповідальності за власний вибір [62, с. 17-18].

Схожі думки висловлює Н. Терентьєва. Зокрема, у своїй дисертаційній роботі вона зазначає, що важливою вимогою до студентів класичного університету сьогодні є формування в них активної життєвої та соціальної (громадської) позиції [309, с. 376].

На основі врахування сучасного соціокультурного контексту й місії класичного університету в науковій літературі підкреслюється, що університетська освіта сьогодні має значний освітній та виховний потенціал. При цьому відзначається, що сучасний класичний університет має стати середовищем не для підготовки вузького, однобічного фахівця, а для виховання духовної, вільної, соціально активної, творчої особистості, компетентного фахівця з вираженою професійною та науково-дослідною спрямованістю, із сформованою здатністю швидко адаптуватися до змінних

умов та розвиненими загальносвітоглядною, громадською, лідерською позиціями [23; 232; 286].

Проте М. Дудіна відзначає, що середовище університету, як і соціальне середовище загалом, характеризується плюралістичністю, полікультурністю, поліваріантністю, а тому може характеризуватися і продуктивністю, і деструктивністю [98]. На цій підставі зроблено висновок про наявність актуальної потреби у створенні в класичному університеті такого освітнього середовища, яке дозволить максимально повно цей потенціал реалізовувати, зокрема у плані формування лідерської позиції студентів.

Під час проведення дослідження в пригоді також стала наукова позиція Л. Петько. Як стверджує автор, сьогодні організація традиційних освітніх середовищ в умовах університету суттєво трансформується і доповнюються новими освітніми середовищами (мобільне, конструктивістське, інформаційно-технологічне тощо), котрі виникають в освітньому просторі. При цьому всі ці середовища тісно пов'язані та взаємодіють між собою. На цій основі авторка робить висновок про існування багатокomпонентної моделі освітнього середовища закладу вищої освіти, де на перше місце виходить якісна професійна підготовка майбутнього фахівця, що поєднує в своїй структурі культурний, освітній, професійний, науковий, комунікативний, соціальний, комунікаційний та інші компоненти. У свою чергу, це сприяє розширенню можливостей і бажань студентів, а також створює передумови для більш повного задоволення їхніх особистих запитів і вимог роботодавців. На думку авторки, таке освітнє середовище також сприятиме виявленню потенційних можливостей особистості студента, стимулюватиме його до здійснення самоорганізації, самовиховання й саморозвитку [245, с. 115].

Зазначимо, що створення у класичному університеті продуктивного освітнього середовища як системного утворення вимагає уточнення його

структурних компонентів та їх змістового наповнення. Проте, як з'ясовано, з цього питання вчені висловлюють різні точки зору.

Так, А. Кух стверджує, що освітнє середовище створюють такі складники: суб'єктно-ресурсний, матеріально-технічний та ідейно-технологічний. Перший із них визначають суб'єкти цього середовища (студенти та викладачі) та умови здійснення їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент забезпечує освітнє середовище відповідним стандартним обладнанням. Ідейно-технологічний компонент пов'язаний з нормативними методиками й технологіями забезпечення досягнення прогнозованих результатів в освітньому процесі [169, с. 74]. Аналогічні думки з цього питання висловлюють О. Шапран та Ю. Шапран [340, с. 110].

І. Габа у своїй науковій праці виокремлює такі структурні компоненти освітнього середовища: інформаційний, соціальний та технологічний. Як зазначає автор, інформаційний компонент містить у собі різноманітні професійно-освітні ресурси: освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізовану й текстову інформацію, інформаційно-рекламні об'єкти, Інтернет-сайти тощо. Соціальний компонент середовища забезпечує взаємодію різних суб'єктів: викладачів, студентів, а також представників служб закладу вищої освіти: соціальної, психологічної, методичної, навчальної частини, працівників бібліотек, лабораторій тощо. Технологічний компонент включає в себе різні види (навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну) діяльності студентів із визначенням різних шляхів і способів набуття ними та застосування професійних знань, досвіду соціальних відносин (це дає змогу змоделювати предметний та соціальний контексти діяльності майбутніх фахівців), а також діяльності викладачів з визначенням її цілей, змісту, форм організації, стилю викладання і характеру контролю, використаних методів, технологій тощо [52].

В. Панов називає такі компоненти освітнього середовища: просторово-предметний компонент (приміщення, обладнання, матеріали; матеріально-технічне, естетичне забезпечення занять); соціальний компонент (простір міжособистісної взаємодії між усіма учасниками освітньої взаємодії); технологічний компонент (рефлексивна оцінка психологічних і дидактичних підстав визначення цілей, змісту і методів навчання) [237].

Деякі вчені (І. Арендачук, Ю. Кулюткин, С. Тарасов) вважають, що освітнє середовище об'єднує такі складники:

- просторово-семантичний, який включає архітектурно-естетичну організацію життєвого простору студентів, просторову структуру навчальних і рекреаційних приміщень, а також символічні аспекти життєдіяльності вишу (його символи й атрибути: гімн, герб, традиції тощо);

- змістово-методичний, який об'єднує в собі змістову (концепція навчання й виховання, навчальні плани, навчальні і робочі програми, методична забезпеченість навчального процесу) й організаційну (технології, форми й методи організації навчання та життєдіяльності студентів загалом, зокрема використання інноваційних педагогічних технологій, нестандартних форм проведення занять, читання лекцій, створення умов для науково-дослідної та проектної діяльності студентів у дослідницьких спільнотах, створення структури групового та студентського самоврядування) сфери освіти;

- комунікаційно-організаційний, що охоплює особливості суб'єктів освітнього середовища (статус, ролі, гендерні відмінності й національні особливості студентів і викладачів, їхні цінності, установки, стереотипи тощо); комунікаційну сферу (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, соціальна щільність серед суб'єктів та ін.), організаційно-креативні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих груп студентів і викладачів та ін.) [13; 167].

Схожі ідеї висловлює Г. Ковальов, виокремлюючи такі складові освітнього середовища: фізичне оточення (архітектура будівлі навчального закладу, розмір і просторова структура інтер'єрів його приміщень, можливість і діапазон переміщень у них суб'єктів освітнього процесу, легкість трансформування внутрішнього дизайну тощо); людські фактори (особливості й успішність суб'єктів освітнього процесу, ступінь їх скупченості та її вплив на соціальну поведінку, розподіл статусів і ролей; статеві й національні особливості всіх учасників педагогічної взаємодії); програма навчання (структура освітньої діяльності її суб'єктів, зміст програм навчання, стиль викладання, характер контролю тощо). Автор відзначає, що ефективності освітнього процесу можна досягти тільки в тому випадку, коли забезпечується поєднання оптимального просторового конструювання середовища закладу вищої освіти з відповідною модифікацією в програмах традиційного навчання і стилях викладання. Як наслідок, це забезпечує позитивні психологічні, інтелектуальні й соціально-психологічні зміни в суб'єктах освітньої взаємодії [140].

Як вважає Н. Лобач, основними компонентами освітнього середовища є такі: мотиваційно-цільовий, інформаційно-технологічний, програмно-методичний та комунікаційний. Як пояснює авторка, кожний із цих компонентів є певним мікросередовищем, у межах якого студенти здійснюють діяльність відповідного типу [184, с. 45].

Іншу точку зору висловлюють Л. Регуш і Г. Орлова, які виділяють у структурі освітнього середовища чотири основні частини: соціально-контактну (особистий приклад, культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка, взаємини; установи, організації, групи їх представників, з якими доводиться взаємодіяти; «устрій» своєї групи й інших колективів, з якими контактує людина, реальне місце людини в структурі своєї групи, її включеність в інші групи й угруповання); інформаційну (правила внутрішнього розпорядку, статут навчального закладу, традиції, правила

особистої та громадської безпеки, засоби наочності, персонально адресовані впливи; соматичну (власне організм та його стан); предметну (матеріальні, фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови) [268].

А. Тур виокремлює такі компоненти в освітньому середовищі: змістовий (актуальність змісту освіти для професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців, інтегративний підхід до змісту навчання, відкритість змісту освіти для змін, включення до змісту актуальних проблем); методичний компонент (варіативність навчальних програм; свобода вибору освітнього маршруту для суб'єктів педагогічної взаємодії, різноманітність методичних навчальних засобів; забезпечення діалогічного спілкування; урахування переважаючих способів сприйняття інформації в різних людей); комунікативний (взаєморозуміння та задоволеність взаємодією всіх її суб'єктів, переважно позитивний настрій у всіх учасників; участь кожного з них у конструюванні й оптимізації освітнього процесу) [318].

На основі аналізу наведених вище теоретичних положень різних науковців зроблено висновок про те, що в межах дослідження освітнє середовище класичного університету, яке забезпечує успішне формування лідерської позиції студентів, об'єднує в собі такі структурні компоненти: просторово-предметний, комунікативно-духовний та змістово-діяльнісний.

Так, просторово-предметний компонент освітнього середовища передбачає оптимальне використання в процесі формування лідерської позиції студентів матеріально-технічної бази університету (будівель, матеріально-технічного оснащення та інших матеріальних цінностей). Формування цього компонента вимагає також створення потрібного для забезпечення подальшого становлення лідерської позиції майбутніх фахівців й активізації рефлексії ними результатів цього процесу науково-методичного забезпечення, що включає нормативні документи, які регламентують здійснення навчання й виховання студентів у класичному університеті, а

також відповідні навчальні й науково-методичні матеріали з окресленого питання. Причому передбачається, що ці матеріали комплексно охоплюють усі види аудиторної й позааудиторної діяльності, до якої залучаються студенти в межах університету.

Комунікативно-духовний компонент освітнього середовища пов'язаний зі створенням сприятливої психологічної атмосфери в університеті, підтриманням домінування в ньому соціально значущих корпоративних цінностей, традицій, ідеалів та норм поведінки, створенням ефективної мережі вертикальних та горизонтальних комунікативних зв'язків, необхідних для успішної реалізації педагогічної взаємодії на основі прояву всіма учасниками взаємодії поваги й толерантності до інших людей. Причому важливо підкреслити, що викладачі у своїй практичній роботі мають повною мірою реалізовувати виховні можливості цього компонента освітнього середовища в плані формування лідерської позиції студентів.

У свою чергу, змістово-діяльнісний компонент освітнього середовища забезпечує реалізацію сукупності форм і методів організації освітнього процесу, спрямованих на професійно-особистісне становлення студентів, опанування ними суспільно важливих особистісних якостей, формування в кожного з них чітко вираженої лідерської позиції.

2.2. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету

Ефективне формування лідерської позиції студентів класичного університету забезпечується створенням певних науково обґрунтованих умов. У дослідженні встановлено, що поняття «педагогічні умови» має різні визначення. Зокрема, під ним учені розуміють: сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, що сприяють його організації та здійсненню з урахуванням потреб, інтересів, можливостей

особистості щодо ефективної професійної діяльності та забезпечують досягнення поставлених педагогічних цілей (О. Дерев'янка, М. Малькова [88; 189] та ін.); сукупність об'єктивних можливостей, змісту, педагогічних прийомів, методів, форм та матеріальних умов їх здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань (О. Бражнич, О. Момот, Н. Пархоменко, Р. Серьожникова, Л. Яковицька [38; 214; 285 та ін.); особливості організації навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти, що детермінують результати виховання, навчання й розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення (О. Дурманенко, О. Костенко [99; 150] та ін.); обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності (Є. Хриков [332, с.71]).

На основі врахування різних тлумачень з'ясовано, що в дослідженні поняття «педагогічні умови» визначається як сукупність обставин, педагогічних засобів, особливостей організації освітнього процесу, які забезпечують успішність формування лідерської позиції у студентів класичних університетів. Успішність реалізації цього процесу значною мірою зумовлюється тим, наскільки в повній мірі використовуються в указаному напрямі педагогічні можливості створеного освітнього середовища.

Слід також зазначити, що очікуваний результат у формуванні лідерської позиції майбутніх фахівців можливо досягти тільки в тому випадку, коли зовнішній педагогічний вплив активізує внутрішню активність у визначеному напрямі. А це значить, що процес формування лідерської позиції студентів класичного університету вимагає прояву інтенсивних зусиль у напрямку досягнення цієї мети як з боку викладачів, так і самих студентів, причому ці зусилля мають узгоджуватися між собою [188; 287; 329].

Отже, створене в класичному університеті освітнє середовище має значний потенціал щодо активізації рефлексії студентами власної лідерської позиції, проте даний потенціал треба цілеспрямовано використовувати в практичній виховній роботі. Важливість цього підтверджено і результатами пілотного дослідження, що проводилося нами з метою визначення сформованості лідерської позиції студентів класичного університету та стану її формування. До участі в цьому дослідженні було залучено 376 студентів. Уточнимо, що під час його проведення використовувались такі методи, як анкетування (текст авторської анкети наведено в додатку А), тестування, бесіди тощо.

Зокрема, результати проведеного пілотного дослідження засвідчили, що потенціал освітнього середовища університету щодо активізації рефлексії студентами власної лідерської позиції на практиці використовується досить слабо. Причому біля 60 % опитаних студентів визнали недостатність власної лідерської активності. Також на основі аналізу відповідей респондентів встановлено, що 72,3 % з них здійснюють рефлексію прояву власної лідерської позиції та процесу розвитку лідерських якостей тільки епізодично, а чверть студентів цьому питанню увагу взагалі практично не приділяють. Крім того, варто зауважити, що, за висновками 63,7 % студентів, виховна робота, яка проводиться в університетах, суттєво не впливає на стан сформованості їхньої лідерської позиції.

На підставі викладеного вище зроблено висновок про те, що першою педагогічною умовою формування цієї позиції у студентів класичного університету є *використання інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища.*

Розкриваючи суть цієї умови, необхідно зазначити, що важливим орієнтиром в процесі реформування вищої освіти сьогодні є перетворення майбутніх фахівців в активних суб'єктів власного професійного й особистісного розвитку шляхом спонукання їх до рефлексії. На основі

узагальнення різних точок зору науковців (А. Бизяєва, С. Немченко, Л. Носко [26; 27; 222; 225] та ін.) стосовно розуміння сутності цього феномену уточнено, що рефлексія являє собою процес самопізнання й самоаналізу суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних відносин із навколишнім світом, що виявляються в процесі діяльності чи спілкування. Тому успішність виконання людиною перетворювальної та, за необхідності, коригувальної діяльності значною мірою залежить від якості здійснення процесу рефлексії. Слід також зазначити, що саме рефлексія спонукає людину до самовдосконалення шляхом організації самоосвіти й самовиховання. У цьому разі рефлексія зумовлює зміни як у діяльності, так і в структурі самої особистості, а як наслідок – у системі її ставлень до різних аспектів навколишнього середовища. Це зумовлює розвиток і самого середовища. А це значить, що процес взаємодії людини з навколишнім середовищем передбачає не тільки її пристосування до нього, але і здійснення активного впливу на його організацію.

Із урахуванням викладеного зауважимо, що в процесі формування лідерської позиції важливо створювати оптимальні умови для розкриття й подальшого розвитку особистісних задатків кожного студента, його успішної самореалізації в різних сферах життєдіяльності, забезпеченні цілеспрямованої активізації рефлексивних процесів особистості. А це, у свою чергу, вимагає найбільш повного використання в цьому аспекті інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища. Уточнимо, що з урахуванням точок зору різних учених (Г. Демидова, Н. Дубинко [96; 97] та ін.) визначено, що в дослідженні під цим потенціалом мається на увазі сукупність педагогічних засобів, можливостей зазначеного середовища щодо спонукання студентів до цілісного усвідомлення й переосмислення накопиченого досвіду прояву лідерської позиції під час взаємодії з різними

людьми, пошуку та практичної реалізації на цій основі нових способів її подальшого розвитку.

Як стверджує Т. Гура, рефлексивна складова освітнього середовища створює сприятливі передумови для вільного, свідомого вибору особистістю персональних цінностей, індивідуальних форм, засобів самореалізації й саморозвитку, а це, у свою чергу, дає їй змогу визначити, вибудувати свій індивідуальний спосіб професійного буття, відпрацьовувати власні позиції стосовно різних його аспектів. Як вважає автор, ефективність дії цієї складової на формування лідерської позиції студентів забезпечується дотримання викладачами таких принципів: принцип унікальності, що вимагає кожну педагогічну ситуацію, кожну особистість, будь-які просторово-часові умови, будь-який педагогічний процес та структуру розглядати як неповторні, нерівні самим собі, а відтак – як такі, що виходять за межі апріорного пояснення, розуміння, осмислення, визначення; принцип парадоксальності, відповідно якому сприймається не тільки сутнісна характеристика буття в цілому, але і спосіб індивідуального буття кожної людини в культурі. Причому спроможність людини витримувати екзистенційну напруженість суперечностей життєдіяльності та сприймати їх як норму, як чинник вільного й відповідального самовизначення, стає важливою передумовою осмисленого, морально напруженого буття, що сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього фахівця; принцип відкритості, що передбачає осмислену незавершеність професійної підготовки студента в соціокультурних просторах та контекстах, надання йому значної свободи в розбудові й реалізації власної траєкторії професійно-особистісного розвитку, виявленні глибинної сутності власної особистості; принцип надмірності, згідно з яким людина має змогу розширяти власні особистісно-професійні межі; принципі варіативності, що передбачає спільну розбудову освітнього середовища всіма суб'єктами освітнього процесу на основі врахування власних потреб та відповідно напрямку свого розвитку,

недопущення нав'язування їм ззовні жорстко регламентованих методів роботи [80].

Науковці (А. Бізяєва, Т. Гура, А. Деркач, Л. Ільязова, Г. Єрмакова, Л. Соколова [27; 80; 89; 106; 119] також уточнюють, що при правильній організації педагогічної взаємодії цей складник освітнього середовища створює для особистості оптимальні передумови для самодослідження, самоаналізу й самокорекції власних ресурсів, надає можливість самостійного обрання цілей, змісту та методів самоосвіти й самовиховання, відпрацювання уявлень про себе як особистості й як фахівця, а також сприяє виникненню потреби у здійсненні рефлексії як базового механізму її саморозвитку. Як підкреслюють учені, рефлексивний складник освітнього середовища характеризується багаторівневою та складною системою ставлень суб'єктів педагогічної взаємодії, причому її функціонування відбувається на основі саморегуляції кожного учасника, дії рефлексивних механізмів. А тому розвиток цієї системи керується не ззовні, а внутрішніми зусиллями самих вихованців. У світлі цього даний складник середовища має значний потенціал для спонукання молоді до відпрацювання персональних цінностей та позицій, самостійного вибору форм і засобів самореалізації, розбудови власної траєкторії професійно-особистісного становлення.

У контексті дослідження в пригоді були також висновки О. Резван про те, що зміст рефлексивного складника освітнього середовища вишу зумовлюється як особливостями здійснення процесу рефлексії молодими людьми студентського віку, так і специфікою професійної діяльності фахівців певного профілю. Причому для даного складника характерним є виділення рефлексивного компонента із внутрішнього світу суб'єкта та сфери культури, з якою він взаємодіє, сприяння актуалізації набутих особистістю «взірців самосвідомості й поведінки та створенню нових через їх творче усвідомлення та самореалізацію». Як вважає дослідниця, саме в цьому

виявляється механізм розгортання цього складника у вищій школі [269, с. 296].

Отже, можна підсумувати, що реалізація першої умови перетворює студента в активного суб'єкта процесу розвитку власної лідерської позиції, а також власного професійно-особистісного становлення загалом. Варто також зауважити, що процес формування у студентів позиції лідера вимагає поступового збільшення рівня їхньої самостійності, послідовного зменшення ступеня керівництва викладачами життєдіяльністю студентських колективів та надання їм все більшої свободи у виборі власних рішень. У свою чергу, це передбачає внесення відповідних змін у співвідношення між педагогічним керівництвом та самоуправлінням діяльністю студентських груп.

Однак, як показали дані пілотного дослідження, у реальній практиці класичного університету оптимальні пропорції між педагогічним керівництвом та самоврядною діяльністю студентів часто порушуються. Зокрема, респонденти відзначили, що куратори багатьох академічних груп виконують свої функції чисто формально, а це не сприяє підвищенню згуртованості їх членів.

Крім того, студенти констатували багато недоліків і в організації позааудиторної діяльності. На їхню думку, викладачі часто демонструють авторитарний стиль керівництва, що негативно впливає на психологічну атмосферу у створених студентських спільнотах. Деякі інші педагоги, навпаки, у роботі з майбутніми фахівцями застосовують ліберальний стиль керівництва, що теж не забезпечує сприятливий педагогічний вплив на формування у студентів лідерської позиції.

Ураховуючи викладене вище, зроблено висновок про те, що друга педагогічна умова формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету передбачає *дотримання оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським*

самоврядуванням. Розкриваючи суть та роль цієї умови в процесі формування лідерської позиції студентів класичних університетів, слід зазначити, що ефективність навчання й виховання студентів значною мірою залежить від якості управлінської діяльності педагогів, які працюють у виші. Як указується в науковій літературі, сутність управління педагогічним процесом полягає в цільовій орієнтації, активізації й оптимізації освітнього процесу.

При цьому основними управлінськими завданнями викладачів є: формування в себе педагогічної цілеспрямованості, вміння прогнозувати наслідки прийнятих педагогічних рішень; забезпечення професійно-педагогічної спрямованості всієї системи впливів на студентів; оволодіння методами залучення їх у творчий пошук для виконання поставлених завдань; вирішення проблем і оцінки професійних ситуацій; стимулювання активності особистості в усіх видах діяльності; встановлення оптимальних термінів виконання завдань і доручень, рівня складності та обсягу роботи [138; 312].

Слід також зауважити, що правильно організоване управління педагогічним процесом передбачає, що його суб'єкти у своїй професійній діяльності, відмовляючись від застосування жорстких директивних вказівок, концентрують свою увагу на розвитку у студентів певних внутрішніх спонукань щодо самовиховання й саморозвитку, розбудовують взаємодію зі студентами на засадах людяності, демократичності та взаємоповаги. Причому свою вагому лепту в професійно-особистісне становлення майбутніх фахівців мають зробити представники всіх ланок управлінського комплексу: керівництва вишу, різних його відділів та служб, працівники факультетів, апарату з виховної роботи, професорсько-викладацького складу, кураторів груп, бібліотеки та ін. Важливою вимогою до педагогічного управління є також забезпечення узгодженості, взаємозв'язку, взаємного посилення в забезпеченні організації та оптимізації педагогічного процесу [138; 281; 312].

На підставі викладеного зауважуємо, що тільки за умови активної узгодженої взаємодії всіх ланок управління в класичному університеті буде створено ефективно функціонуюче освітнє середовище, яке стане дієвим засобом навчання й виховання майбутнього фахівця й, зокрема, формування його лідерської позиції. Провідна роль у здійсненні виховного процесу у виші належить викладачам та кураторам груп, які безпосередньо організують та проводять виховну роботу зі студентами у виші.

Як зазначає С. Тихомиров, у процесі здійснення управління виховною діяльністю відбувається функціональна взаємодія всіх її компонентів: мети і мотивації діяльності; форм і методів досягнення мети як отримання очікуваного результату; контролю участі об'єктів і суб'єктів управління у вирішенні поставлених завдань; регулювання діяльності з урахуванням зміни зовнішніх обставин, ситуацій, ускладнень та оцінювання результатів.

Під час проведення дослідження в пригоді також стали виявлені автором основні управлінські функції, які здійснює викладач у процесі організації та реалізації виховання, а саме: організаційно-мотиваційна, що забезпечує цілеспрямоване планування виховної роботи та її змістову реалізацію, формування у студентів мотивації вдосконалення й самовдосконалення; мобілізаційна, що передбачає формування в особистості настанови на творче самовдосконалення, на постійний розвиток позитивних і нівелювання негативних якостей; формувально-розвиткова, що вимагає від педагога формування та постійне вдосконалення соціально-ціннісних якостей кожного учасника взаємодії, забезпечення його гармонійного розвитку як особистості й її ефективної самореалізації в професійній діяльності; інформаційно-комунікативна, що виявляється в активному цілеспрямованому впливові на свідомість людини, розвитку соціально значимих цінностей, засвоєнні норм поведінки; оцінно-контрольна, що полягає у здійсненні контролю, перевірки й оцінювання результатів виховного процесу та внесенні в нього відповідних змін та коректив [312, с. 276-277].

Під час проведення дослідження також знадобилися висновки А. Реви, який вказує, що зараз управлінська діяльність педагога набуває якісно нових характеристик. Адже традиційне управління, що ґрунтується на суб'єктно-об'єктних стосунках, поступово трансформується сьогодні в управління, яке базується на суб'єктно-суб'єктних стосунках, надаючи студентам змоги рівноправної взаємодії з педагогом у розв'язанні різних проблем їхньої життєдіяльності. Ці процеси супроводжуються розвитком різних форм студентського самоврядування та зміною позиції викладача, який виконує «не безпосередньо управлінські, а менеджерські функції, сутність яких полягає у створенні умов підтримки, турботи, співпраці, непрямого впливу на особистість через організацію її життєдіяльності у ВНЗ» [267, с. 276-277].

Викладене є підставою для висновку, що управлінська діяльність викладачів має забезпечувати перетворення студентів в активних суб'єктів власної життєдіяльності, які не тільки здатні приймати самостійні рішення у складних життєвих ситуаціях, але й активно впливати на переконання й поведінку оточуючих, тобто виявляти активну лідерську позицію. Одним зі шляхів розвитку активності й самостійності майбутніх фахівців, формування їхніх лідерських здібностей є залучення їх до участі в різних видах колективної суспільно корисної праці, діяльності органів самоврядування у виші.

У науковій літературі вказується, що студентське самоврядування (студентські ради, спілки, асоціації, громадські об'єднання, профспілкові організації студентів) є однією з основних форм суспільно корисної діяльності студентів і охоплює різні царини життєдіяльності студентської громади вишу та всі його структурно-організаційні рівні [44; 62-66; 77; 137; 246]. Як цілком справедливо наголошує Ю. Краценко, студентське самоврядування слід сприймати сьогодні як «школу вчинків, середовище спілкування та спільної творчої діяльності, котру можна здійснювати тільки разом, лише в команді». Дослідник зазначає, що кожна команда (свідомо чи

несвідомо) визначає своїх лідерів та йде за ними, добровільно підкоряючись їхнім розпорядженням [157, с. 40]. У контексті порушеної проблеми в пригоді також стала думка автора про доцільність виокремлення двох напрямів становлення студентського лідера: 1) проведення представниками органів студентського самоврядування заходів, що спрямовані на розвиток лідерських якостей та лідерської позиції майбутніх фахівців; 2) здійснення студентами будь-якої колективної діяльності в межах функціонування органів самоврядування [157, с. 44].

Як визначено в дослідженні, студентське самоврядування, з одного боку, є важливою підсистемою в системі управління закладом вищої освіти, а з іншого – виконує роль ефективного засобу активізації професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. Діяльність цих органів охоплює всі сфери життєдіяльності вищого навчального закладу (навчальну, наукову, виховну, спортивну, дозвілля) та рівні його організаційної структури (академічна група, академічний потік, факультет, гуртожиток, заклад вищої освіти загалом), причому її здійснення узгоджується з іншими видами діяльності вишу, спрямованої на виконання основних стратегічних завдань закладу вищої освіти. Слід також зазначити, що залучення органів студентського самоврядування до реального управління закладом вищої освіти сприяє розбудові конструктивної співпраці студентського й викладацького колективів, а це, у свою чергу, активізує позитивні зміни в професійно-особистісному становленні студентів та розвитку закладу вищої освіти в цілому [303, с. 267, 269; 356, с. 215].

Учені (О. Галус, Б. Коротяєв, А. Козорог, Ю. Кращенко, В. Курило, С. Савченко, О. Ступак та ін.) також зазначають, що для формування у студентів самостійності, ініціативності, громадської активності та інших важливих лідерських якостей, управлінських умінь, що є важливими аспектами їхньої професійного й особистісного становлення, треба забезпечити відповідну організацію їхньої аудиторної й позааудиторної

діяльності. Зокрема, доцільно залучати майбутніх фахівців до участі в органах самоврядування, у роботі наукових товариств, наукових гуртків, клубів за інтересами, різних волонтерських, громадських об'єднань та організацій тощо. Адже студентське самоврядування має широкі можливості впливу на зростання соціальної активності й ініціативності студентів, формування в них лідерської позиції й управлінської компетентності [56; 149; 154-156; 168; 277; 278; 302; 303].

Як уточнює К. Трибулькевич, основними формами студентського самоврядування як зовнішнього виявлення самоврядної активності студентів у сучасних вишах є такі: загальноуніверситетські збори, студентський парламент, студентська рада, сенат, колегія, студентські спілки та комітети, ради старост, студентські профспілкові комітети та бюро, молодіжні громадські організації, штаби, сектори, центри, спілки студентів та аспірантів, наукові спілки; студентські загони, клуби за інтересами, творчі об'єднання, студентські ради в гуртожитках, школи. Причому авторка підкреслює, що успішність виховного впливу на студента залежить не стільки від обраної форми взаємодії студентів, скільки від педагогічно правильно організації їхньої діяльності, забезпечення кожному з них можливості самореалізації в особистісно значущій добродійній діяльності на засадах добровільності й бажання самовдосконалення [316, с. 342].

У науковій літературі також зазначається, що виховний ефект самоврядування значною мірою зумовлюється демократизацією спільної взаємодії. Це можливо досягти реалізацією таких шляхів: наділення членів студентського самоврядування реальними правами й обов'язками; регулярна зміна лідерів студентського самоврядування, коли всі студенти по чергову виконують функції або організатора, або виконавця, адже активна ротація студентських лідерів не тільки дозволяє залучити до управлінської діяльності максимальної кількості студентів, але й набути кожному з них досвіду роботи і в ролі керівника, і в ролі підлеглого; вибір студентського активу на

альтернативній основі; періодична звітність активу перед своїм колективом, широка гласність роботи; самостійне визначення студентами завдань, змісту і форм самоврядування; активне залучення майбутніх фахівців до роботи в різних сферах життя студентського колективу; поєднання самостійності студентів із керівництвом викладачів; надання студентам більшої самостійності в організації колективної діяльності. Тільки в такому випадку студентське самоврядування сприяє відпрацюванню студентами певних інновацій в управлінській, організаційній, соціальній галузях. Адже задіяні в органах самоврядування студенти мають змогу самостійно приймати рішення й реалізовувати їх на практиці з іншими представниками студентської громади, а також нести відповідальність за результати колективної діяльності [61; 215; 277].

Аналіз наукової літератури також засвідчує, що педагогічно грамотне організоване студентське самоврядування здійснює різноплановий вплив не тільки на студентів, але й на життєдіяльність усього вишу, сприяючи, з одного боку, професійно-особистісному розвитку майбутніх фахівців, становленню розвитку їхньої управлінської культури й лідерських якостей, а з іншої – демократизації вищої школи загалом [11; 39; 300-302; 317]. Як наслідок, студентське самоврядування забезпечує позитивну психологічну інтерференцію на становлення лідерської позиції майбутніх фахівців.

Автори дисертаційних робіт (Л. Бровчак, Д. Гончаров, К. Потопа, Л. Шеїна та ін.) також підкреслюють, що студентське самоврядування має значні потенційні можливості щодо залучення майбутніх фахівців до різних видів суспільно корисної праці, а це при педагогічно правильній її організації сприяє розвитку у студентів самостійності, відповідальності, ініціативності та інших важливих лідерських якостей. Причому підвищення ефективності роботи студентського самоврядування забезпечує надання студентам дієвої методичної допомоги викладачів [39; 61; 251; 342]. Варто зауважити, що

особливий інтерес у контексті порушеної проблеми викликали дисертаційні праці, в яких розкривались питання використання студентського самоврядування саме як засобу формування в майбутніх фахівців лідерських здібностей та якостей. Більш того, деякі вчені (Л. Загайтова, В. Мороз [109; 215]) взагалі при визначенні суті студентського самоврядування відзначають його важливу роль у розвитку студентського лідерства.

Наприклад, В. Мороз у своїй дисертаційній роботі під системою студентського самоврядування розуміє «цілісний структурний механізм, який дозволяє студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії з усіма органами управління вищим навчальним закладом, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виховуючи лідерські якості, соціальну активність» [215, с. 68]. Як зазначає вчений, розвиток лідерства у студентів та діяльність студентського самоврядування тісно взаємопов'язані. Більш того, В. Мороз наголошує, що студентське самоврядування взагалі не зможе здійснюватися у вищій школі в тому випадку, якщо його учасники не виявляють лідерських якостей.

Тому систему студентського самоврядування можна сприймати як практичну школу лідерства для майбутніх фахівців. Дійсно, під час здійснення самоврядування його учасники вдосконалюють свої вміння й навички планування, організації, аналізу спільної діяльності студентів, відбувається підвищення згуртованості членів творчої групи, перетворення її на єдину команду, залучення за необхідності додаткових ресурсів, знаходження спільної мови з людьми, які демонструють опозиційну точку зору з певного питання [215, с. 47-48]. На підставі своїх міркувань В. Мороз робить висновок про те, що студентське самоврядування – це «винятково успішна форма самовиховання лідерської позиції в майбутніх фахівців» [215, с. 48].

Під час проведення дослідження Ю. Кращенко теж дійшов висновку, що студентське самоврядування є важливим засобом розвитку студентського лідерства, являючи собою «особливу форму ініціативної, самостійної громадської діяльності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності вищого навчального закладу, розвиток соціальної активності, підтримку громадянських ініціатив студентської молоді» [154, с. 14]. Водночас автор наголошує на важливості тісної взаємодії між студентами, викладачами й іншими працівниками вишу. Схожі ідеї висловлює К. Потопа. На основі аналізу структури педагогічного управління як сукупності пов'язаних між собою процесів управління ззовні (педагогічне керівництво) і зсередини (самоорганізація) він робить висновок про те, що визначення оптимального співвідношення педагогічного управління й самоврядування у вишах є нагальною педагогічною проблемою сьогодення [251, с. 1, 2].

Проте, як визначено за результатами пілотного дослідження, тільки біля 10 % студентів беруть активну участь у роботі органів самоврядування. Третина опитаних час від часу допомагає представникам цих органів організувати та проводити ті чи інші позааудиторні заходи. Причому майже 70 % студентів вважають, що органам самоврядування з боку працівників деканату та адміністрації університету треба надати більше свободи під час планування та проведення позааудиторної роботи.

Отже, для успішного формування лідерської позиції студентів в класичному університеті необхідно *забезпечити оптимальне співвідношення під час організації їхньої життєдіяльності між педагогічним керівництвом та студентським самоврядуванням*. Це є другою визначеною педагогічною умовою формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.

У науковій літературі [249; 310] також зазначається, що закріплення будь-якого особистісного утворення відбувається тільки в процесі залучення

людини до участі у відповідних видах діяльності, накопичення досвіду її здійснення. Як встановлено, під поняттям «досвід» учені розуміють: продукт індивідуальної діяльності людини, що формується як результат її власних досягнень, вирішення проблем та помилок (О. Бізяєва, Л. Саксонова [28]); сукупність подій або «технік життя» людини, що актуалізуються в різних життєвих ситуаціях (Л. Анциферова [12]); психологічне утворення, що дозволяє особі використовувати знання, уміння й навички відповідно до поставлених завдань, адекватно адаптуватися до умов життя, взаємодіяти з навколишнім світом, «інтерпретувати події в світі і себе в цих подіях» (О. Лактіонов [171, с. 145]); процес, індивідуально-особистісну форму й результат засвоєння людиною якихось елементів, понять, тверджень тощо, а також відображення у людській свідомості законів об'єктивного світу та суспільної практики в процесі здійснення активного практичного пізнання (К. Платонов [248]); певну частину того, що людина спроможна усвідомити впродовж свого життя й що може бути описано за допомогою узагальнених понять («буття», «культура», «практика життєдіяльності») чи понять спеціалізованої людської практики (діяльність, особистість, навчання) (Т. Діденко [94]); наслідок дієвого ставлення людини до власної життєдіяльності, суттєвого результату її взаємодії з навколишньою реальністю, який знаходить своє відображення у вигляді сукупності подій, дій, емоційних переживань, вчинків тощо, тобто всього того, що забезпечує всі аспекти існування особистості у світі природи й у суспільстві (Е. Гусинський, Ю. Турчанінова [81]).

Доцільно також вказати, що Б. Паригін у своїх працях використовує поняття соціально-специфічного досвіду людини як складної багаторівневої конструкції, котру складають певні соціальні ролі й ціннісні орієнтації. Цей досвід охоплює всі особливості її психіки, що пов'язані з фактом належності особи до певної соціальної групи. У свою чергу, це передбачає необхідність

дотримання людиною певних визначених зовні вимог, норм, правил шаблонів поведінки та колективної діяльності.

Як вважає Б. Паригін, досвід людини значною мірою спрямовує, регулює, стимулює й регламентує її діяльність і поведінку, причому центральне місце в цьому досвіді займає саме досвід соціальної взаємодії. Учений також підкреслює, що в процесі опанування людиною суспільно значущих цінностей, певних соціальних сенсів відбувається поступова зміна її особистісної позиції від ролі стороннього спостерігача до ролі зацікавленого учасника процесу оволодіння визначеним загальносуспільним досвідом. Причому цей процес охоплює два аспекти: засвоєння особою багатства предметної культури й опанування багатства й різноманіття суспільних відносин [238; 239]. До цієї точки зору науковця приєднується також М. Дем'яненко [87, с. 65].

У науковій літературі також зазначається, що досвід включає певні суб'єктивно значущі знання, вміння, навички, переживання й емоційні ставлення тощо, тобто являє собою унікальне поєднання раціонального й ірраціонального, об'єктивного й суб'єктивного, інтелектуального й емоційного аспектів [40; 45; 94]. Отже, аналіз наукових праць засвідчує, що поняття «досвід» тлумачиться вченими неоднозначно.

Із урахуванням викладеного в дослідженні під досвідом розуміється результат взаємодії людини з навколишнім світом, унаслідок чого вона накопичує певні знання, вміння, враження, раціональні й емоційні оцінки, які може потім успішно використовувати у відповідних життєвих ситуаціях. Слід також зазначити, що досвід стає важливим фактором впливу на діяльність та поведінку людини тільки в тому випадку, коли він є усвідомленим та проаналізованим.

Як з'ясовано, до характерних ознак досвіду людини відносяться також такі: системність (досвід має ознаки системи, зокрема певні взаємопов'язані елементи); вибірковість (селективність), диференційованість (міра

різноманітності досвіду), організованість, структурованість, упорядкованість, багатство, кількість пережитих ситуацій, обсяг та емоційність різноманітність, ситуаційна оформленість досвіду, інтегрованість, тенденція до смислової інтеграції, операційність [28; 56; 59]. О. Бізєва й Л. Саксонова також зазначають, що характерні ознаки досвіду можна сприймати як своєрідні механізми, що сприяють збагаченню, розширенню його інформаційного змісту. На їхню думку, досвід як особистісний феномен має відповідну структуру, що включає різні цілісні ситуації, які містять відкладену у пам'ять інформацію про суть кожної з них, а також її особливості, причини та способи виходу з неї. Причому саме останній факт забезпечує змогу застосування накопиченого досвіду в подальшому житті, тобто досвід виконує роль не тільки джерела інформації, але й засобу спонукання індивіда до дії [45, с. 27].

Як встановлено, за різними ознаками виокремлюють різні види досвіду. У контексті дослідження інтерес викликають класифікації видів досвіду: за природою суб'єкта (індивідуальний та груповий); за сферою отримання (теоретичний та практичний); за пріоритетно активізованими особистісними сферами (когнітивний, емоційний, комунікативний, поведінковий); за цілеспрямованістю формування (організований або стихійний); за отриманим результатом (успішний або неуспішний); за ступенем усвідомлення (усвідомлений чи неусвідомлений) [40; 171; 194]. Під час проведення дослідження в пригоді також стали висновки науковців (Д. Варнавський, Ф. Ісмагілова, А. Карпов та ін.), відповідно до яких головним призначенням досвіду є накопичення людиною необхідної інформації та її втілення в подальшому житті в різних видах діяльності чи формах поведінки. Причому основними компонентами цього досвіду, його своєрідними одиницями є так звані «техніки життя», а точніше – події, кожна з яких відбиває ефективний спосіб вирішення певної складної життєвої ситуації й поведінки [45; 120; 135].

Отже, можна сказати, що досвід відбиває конкретні способи рішення цілісних проблемних ситуацій діяльності, з якими людина стикалась і успішно їх вирішила в минулому й які мають високу цінність для різних видів її діяльності та вибору форм поведінки в теперішньому й майбутньому часі. Це означає, що формування досвіду молоді має бути педагогом сценарно організованим. У свою чергу, це сприяє не тільки розширенню його інформаційної ємкості, але й удосконаленню структурування, упорядковування його окремих складових у формі цілісних ситуацій, що знаходять своє відбиття в уміннях та звичках особи. Такий «сценарій» містить поетапний план та способи вирішення конкретних проблемних ситуацій, забезпечуючи надання досвіду людини дієвого й конструктивного характеру. Слід також вказати, що найбільш важливими чинниками для розвитку досвіду людини, крім її власної активності, є умови наявної ситуації, зовнішні обставини, а також поведінка й рішення інших людей [45; 120; 135].

Під час проведення наукового пошуку знадобилися визначені в науковій літературі характерні властивості досвіду як особистісного феномену. Так, однією з них є його індивідуалізованість. Мається на увазі, що досвід поступово формується, накопичується як результат особистих зусиль та діяльності індивіда. Очевидно, що збагачення цього досвіду відбувається під час взаємодії із зовнішнім середовищем, тобто зовнішні обставини значною мірою зумовлюють перебіг цього процесу. Водночас слід зауважити, що специфіка формування досвіду людиною переважною мірою залежить від її індивідуальних соціально-психологічних характеристик.

Причому суб'єктивний досвід особистості має діяльнісний, процесуальний характер, він не може передаватися від однієї людини до іншої в предметно-знаннєвій формі. Тому неможливо визначити універсальну для всіх людей структуру цього досвіду чи способи його вдосконалення. Крім того, варто зауважити, що зовнішні вказівки й поради

не завжди забезпечують дієвий позитивний вплив на збагачення цього досвіду. Отже, результативність формування суб'єктивного досвіду особистості значною мірою залежить від того, якою мірою він відповідає її індивідуальним особливостям та потребам, наскільки активні зусилля вона докладає в цьому напрямі [28; 45; 193].

Як з'ясовано, іншою характерною ознакою суб'єктивного досвіду людини є його продуктивність, тобто здатність до змін, розширення, саморозвитку, збагачення тощо. Причому внесення в досвід певного нового елемента активізує зміни всіх інших його компонентів, і як наслідок – зміни структури досвіду загалом. У науковій літературі також підкреслюється, що нерідко навіть незначна подія може стати каталізатором суттєвих змін раніше накопичених складників досвіду, а це, у свою чергу, може стати причиною того, що відома особі інформація про ті чи інші факти, події будуть сприйматися нею в абсолютно новому ракурсі.

Зазначимо, що збагачення, розширення суб'єктивного досвіду (діяльності, поведінки) людини вимагає переструктурування вже сформованих у людини його елементів та додавання до них нових, причому це відбувається на основі вияву особою активних продуктивних зусиль у даному напрямі. У свою чергу, це активізує процес професійно-особистісного самовдосконалення майбутнього фахівця. Варто також привернути увагу до того, що в процесі розвитку досвіду людини вимагається здійснення нею фіксації й оцінювання тих чи інших даних та формулювання на цій основі самостійних висновків, відпрацювання нового бачення існуючої проблеми чи наявної ситуації чи проблеми. Тому можна сказати, що досвід є підсумком роботи рефлексивної свідомості [28; 45; 193].

Особлива увага в контексті порушеної проблеми дослідження приділялась опрацюванню наукових праць, в яких висвітлювався зв'язок між питаннями розвитку лідерства у студентів й формування в них досвіду його прояву. Зокрема, під час написання дисертації в пригоді стали теоретичні

положення Н. Мараховської. Як наголошує дослідниця, на формування лідерської позиції студентів впливають як дія внутрішніх джерел їхньої активності, так зовнішні вимоги, очікування й можливості, що висуваються з боку суспільства. Причому авторка підкреслює, що необхідною передумовою для забезпечення успішності цього процесу є набуття студентами досвіду відповідної поведінки, практичного досвіду професійної діяльності [193, с. 3].

Інші вчені (Г. Авдєєва, Н. Дятленко, М. Пучков, О. Попов) теж наголошують на тому, що збагачення лідерського досвіду студентів у різних видах аудиторної й позааудиторної колективної діяльності є важливою передумовою для відпрацювання студентами власної лідерської позиції. Адже накопичення такого досвіду дає змогу активізувати лідерські можливості в процесі становлення особистості як лідера, професіонала, допомагають йому розробити оптимальну стратегію й тактику власної поведінки, вибрати оптимальне рішення з альтернативно можливих, спрогнозувати результат діяльності в умовах ситуаційної невизначеності, оволодіти навичками рефлексії й самоорганізації тощо. Автори також підкреслюють, що набуті студентами різні форми лідерського досвіду стануть у майбутньому основою як їхньої управлінської діяльності в професійній галузі, так і життєдіяльності загалом, дозволить швидко пристосуватися до мінливих соціально-економічних змін у суспільстві [102; 262].

На основі викладеного зроблено висновок про те, що результативність процесу формування лідерської позиції студентів класичного університету можна забезпечити тільки шляхом багаторазового залучення їх до різних видів колективної діяльності, що вимагає прояву кожним суб'єктом взаємодії своїх лідерських властивостей. Однак, як встановлено за результатами пілотного дослідження, системна робота з метою формування у студентів досвіду лідерської поведінки в класичних університетах не проводиться.

Як констатують респонденти, робота в цьому напрямі зазвичай охоплює проведення розрізнених між собою виховних заходів, а цього недостатньо для інтенсивного накопичення майбутніми фахівцями зазначеного досвіду, а як наслідок – і для успішного формування в них лідерської позиції.

Отже, на основі висновків науковців та даних пілотного дослідження було визначено, що третя педагогічна умова формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету передбачає *забезпечення збагачення майбутніми фахівцями досвіду прояву лідерської позиції під час участі в різних видах суспільно корисної діяльності.*

За висновками вчених, суспільно корисна діяльність характеризується тим, що вона: 1) є добровільною, безкорисною й безоплатною та виконується на благо свого колективу, суспільства й самої особистості, сприяючи їх розвитку; 2) має соціально корисний характер; 3) створює сприятливі передумови для прояву студентами лідерської позиції, соціальної активності, відповідальності перед собою й державою. Зазначимо, що в різних наукових джерелах виділено різні види суспільно корисної діяльності: ідейно-політична, спортивна, культурно-масова (культурно-дозвіллева), волонтерська тощо [156; 190].

Таким чином, у процесі проведення дослідження було визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету, а саме: використання інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища; дотримання оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням; забезпечення збагачення майбутніми фахівцями досвіду прояву цієї позиції під час участі в різних видах суспільно корисної діяльності. Ці результати дослідження відображено в авторській публікації [206]. Схему реалізації вказаних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету подано на рис. 2.1.



Рис. 2.1 Схема формування лідерської позиції студентів класичного університету

Висновки до розділу 2

У дисертації під освітнім середовищем класичного університету розуміється спеціально створена в цьому закладі психолого-педагогічна реальність, яка містить сприятливі обставини й передумови для навчання, виховання й особистісного розвитку студентів. Установлено, що до характерних ознак освітнього середовища відносяться: цілісність, емерджентність, структурність, організованість, варіативність, діалогічність імерсивність, присутність, інтерактивність тощо.

Також з'ясовано, що основними функціями освітнього середовища є такі функції: розвитку (сприяє розкриттю професійно-особистісних потенцій учасників педагогічної взаємодії й закладу вищої освіти загалом); вибору цінностей (забезпечує інтеріоризацію студентами суспільно значущих цінностей); регуляції (спонукає майбутніх фахівців дотримуватися установлених загальних норм і правил комунікації); безпеки (виконує роль своєрідного буферу для захисту від деструктивних впливів); фасилітуючого впливу (передбачає надання підтримки студентам у їхньому професійно-особистісному становленні). Водночас доведено, що ці функції освітнього середовища не реалізуються автоматично.

Необхідною передумовою для забезпечення освітнім середовищем суттєвих позитивних змін у внутрішньому стані та поведінці студентів є те, що воно повинно бути сприятливим для прояву ними власної суб'єктної позиції, щоб було побудоване на рівноправній, суб'єктно-суб'єктній партнерській взаємодії всіх учасників освітнього процесу, викладачів і студентів. Тільки в такому випадку освітнє середовище стає дієвим фактором формування лідерської позиції студентів.

Під час проведення наукового пошуку визначено, що грамотно організоване з педагогічної точки освітнє середовище класичного університету є ефективним засобом формування лідерської позиції студентів у вищій школі. Для його розбудови доцільно було визначити специфіку

такого освітнього середовища для зазначеного типу закладу вищої освіти, а з урахуванням цього – з'ясувати структуру та зміст освітнього середовища класичного університету.

Зокрема, до основних особливостей даного середовища відносяться такі: забезпеченість університетів висококваліфікованим викладацьким складом, наявність широкого спектру різних спеціальностей, розвинена матеріально-технічна база, високий рівень науково-дослідницької діяльності тощо. З урахуванням різних точок зору науковців також визначено, що освітнє середовище класичного університету, яке сприяє формуванню лідерської позиції студентів, включає в себе такі структурні компоненти: просторово-предметний, комунікативно-духовний та змістово-діяльнісний.

Під час проведення дослідження визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету: використання інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища; дотримання оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням; забезпечення збагачення майбутніми фахівцями досвіду прояву цієї позиції під час участі в різних видах суспільно корисної діяльності.

Основні результати розділу відображено в таких наукових працях: [202; 206; 208].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

3.1 Організація експериментальної роботи

Для перевірки ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету було організовано педагогічний експеримент, що проводився впродовж 2014 – 2017 рр. зі студентами Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна й Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Для визначення сформованості лідерської позиції студентів класичного університету було встановлено відповідні критерії й показники, що відображені в табл. 3.1. (Це питання докладніше висвітлено в авторській статті [369]).

Таблиця 3.1

Критерії і показники сформованості лідерської позиції студентів

Критерії	Показники
1	2
Мотиваційно-аксіологічний	<p>1) <i>характер мотивів щодо оволодіння лідерською позицією:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • стійкі; • нестійкі; • майже не проявляються <p>2) <i>прояв ціннісного ставлення до лідерства й до лідерської позиції:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • позитивно-активне (студент сприймає лідерство як цінність і прагне до прояву активної лідерської позиції) • нейтрально-пасивне (студент загалом розуміє цінність лідерства, проте прагнення до прояву лідерської позиції демонструє тільки епізодично); • негативно-індиферентне (студент не сприймає лідерство як індивідуальну цінність, не прагне проявляти лідерську позицію).
Когнітивно-дієвий	<p>1) <i>сформованість знань про суть лідерської позиції та способи оволодіння нею:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • знання характеризуються повнотою, системністю та гнучкістю; • знання не мають ознак повноти, системності й гнучкості; • знання практично відсутні;

Продовж. табл. 3.1

1	2
	<p>2) <i>сформованість визначених умінь:</i></p> <p><i>а) інтелектуально-когнітивних:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • високий рівень (здатний швидко усвідомлювати суть поставлених завдань, обирати, аналізувати й опрацьовувати потрібну для їхнього виконання інформацію, розробляти план групової діяльності й реалізовувати його на практиці); • середній рівень (не завжди здатний швидко усвідомлювати суть поставлених завдань, обирати, аналізувати й опрацьовувати потрібну для їх виконання інформацію, розробляти план групової діяльності й реалізовувати його на практиці); • низький рівень (нездатний швидко усвідомлювати суть поставлених завдань, обирати, аналізувати й опрацьовувати потрібну для їх виконання інформацію, розробляти план групової діяльності й реалізовувати його на практиці). <p><i>б) організаційно-комунікативних:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • високий рівень (завжди спроможний мобілізувати інших людей та організувати їхню колективну діяльність, раціонально розподілити між ними ділянки роботи, установити комунікативний контакт з кожним учасником); • середній рівень (у більшості випадків спроможний мобілізувати інших людей та організувати їхню колективну діяльність, раціонально розподілити між ними ділянки роботи, установити комунікативний контакт з кожним учасником); • низький рівень (практично нездатний мобілізувати інших людей та організувати їхню колективну діяльність, раціонально розподілити між ними ділянки роботи, установити комунікативний контакт з кожним учасником). <p><i>в) оцінно-рефлексивних:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • високий рівень (практично завжди здатний об'єктивно оцінювати наявну ситуацію та стан колективної діяльності, здійснювати аналіз своїх дій та дій інших людей, при необхідності своєчасно вносити в них доцільні зміни); • середній рівень (у більшості ситуацій здатний об'єктивно оцінювати наявну ситуацію та стан колективної діяльності, здійснювати аналіз своїх дій та дій інших людей, при необхідності своєчасно вносити в них доцільні зміни); • низький рівень (практично нездатний об'єктивно оцінювати наявну ситуацію та стан колективної діяльності, здійснювати аналіз своїх дій та дій інших людей, при необхідності своєчасно вносити в них доцільні зміни).
Емоційно-особистісний	<p>1) <i>прояв емоційно-психологічної стійкості:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • практично завжди; • періодично; • майже не проявляє. <p>2) <i>характер сформованості лідерських якостей</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • стійкі; • проявляються час від часу; • майже не проявляються

На основі обраних критеріїв та показників було визначено три рівні сформованості лідерської позиції студентів: високий, середній та низький. Схарактеризуємо кожний із них.

Так, *високий рівень* сформованості лідерської позиції студента фіксувався в тому випадку, якщо він демонстрував стійкі мотиви щодо оволодіння лідерською позицією, сприймав лідерство та прагнув до прояву активної лідерської позиції, практично завжди проявляв емоційно-психологічну стійкість, відрізнявся стійкими лідерськими якостями; його знання про суть лідерської позиції та способи оволодіння нею мали ознаки повноти, системності та гнучкості; студент був здатний швидко усвідомлювати сутність поставлених завдань, обирати, аналізувати й опрацьовувати потрібну для їхнього виконання інформацію, розробляти план групової діяльності й реалізовувати його на практиці, мобілізувати інших людей та організовувати їхню колективну діяльність, раціонально розподіляти між ними ділянки роботи, установлювати комунікативний контакт з кожним учасником, об'єктивно оцінювати наявну ситуацію та стан колективної діяльності, здійснювати аналіз своїх дій та дій інших людей, за необхідності своєчасно вносити в них доцільні зміни.

Середній рівень сформованості лідерської позиції студента характеризувався тим, що він демонстрував нестійкі мотиви щодо оволодіння лідерською позицією, загалом розумів цінність лідерства, проте прагнення до прояву лідерської позиції демонстрував тільки епізодично, емоційно-психологічну стійкість і лідерські якості проявляв час від часу, його знання про суть лідерської позиції та способи не мали ознак повноти, системності та гнучкості, студент не завжди був спроможним швидко усвідомлювати суть поставлених завдань, обирати, аналізувати й опрацьовувати потрібну для їх виконання інформацію, розробляти план групової діяльності й реалізовувати його на практиці, мобілізувати інших людей та організовувати їхню колективну діяльність роботу, раціонально розподіляти між ними ділянки

роботи, установити комунікативний контакт з кожним учасником, об'єктивно оцінювати наявну ситуацію та стан колективної діяльності, здійснювати аналіз своїх дій та дій інших людей, за необхідності своєчасно вносити в них доцільні зміни.

Низький рівень сформованості лідерської позиції студента визначався в тому разі, якщо він практично не проявляв мотивів щодо оволодіння лідерською позицією, не сприймав лідерство як індивідуальну цінність і не прагнув проявляти лідерську позицію, не відрізнявся емоційно-психологічною стійкістю та сформованими лідерськими якостями, у більшості випадків студент був нездатний швидко усвідомлювати суть поставлених завдань, обирати, аналізувати й опрацьовувати потрібну для їх виконання інформацію, розробляти план групової діяльності й реалізовувати його на практиці, мобілізувати інших людей та організовувати їхню колективу діяльності роботу, раціонально розподілити між ними ділянки роботи, установлювати комунікативний контакт із кожним учасником, об'єктивно оцінювати наявну ситуацію та стан колективної діяльності, здійснювати аналіз своїх дій та дій інших людей, за необхідності своєчасно вносити в них доцільні зміни.

Для участі в експерименті було створено експериментальну (325 студентів) та контрольну групи (319 студентів). Педагогічний експеримент включав такі три традиційні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Так, на першому з них визначався вихідний рівень сформованості лідерської позиції у студентів експериментальної й контрольної груп. Цей етап експериментальної роботи спрямовувався на виконання таких завдань:

- 1) виявити та схарактеризувати характер мотивів студентів щодо оволодіння лідерською позицією;

2) схарактеризувати на вказаному етапі експерименту ціннісне ставлення студентів до лідерства й до лідерської позиції як особистісного феномену;

3) установити стан сформованості у членів обох створених груп знань про суть, роль та місто лідерської позиції в житті сучасного фахівця, способи оволодіння нею;

4) продіагностувати у студентів експериментальної й контрольної груп рівень сформованості основних груп лідерських умінь: інтелектуально-когнітивних, організаційно-комунікативних, оцінно-рефлексивних;

5) продіагностувати емоційно-психологічну стійкість студентів на початку експериментальної роботи;

6) з'ясувати характер вияву ними лідерських якостей;

7) на основі узагальнення отриманих даних визначити вихідний рівень сформованості лідерської позиції у студентів експериментальної й контрольної груп.

Відповідно до першого з указаних завдань, на констатувальному етапі експерименту визначався характер мотивів студентів експериментальної й контрольної груп щодо оволодіння лідерською позицією. З цією метою використовувались такі методи дослідження: анкетування, тестування, бесіди, спостереження за діяльністю студентів, експертне оцінювання.

Так, за результатами проведеного тестування, анкетування, бесід зі студентами було з'ясовано, що в цілому вони правильно розуміють роль лідерської позиції в житті людей. Проте більше половини членів експериментальної й контрольної групи вважали, що лідерство відноситься більшою мірою до вроджених властивостей людини, а тому не бачили сенсу в докладанні активних зусиль для оволодіння лідерською поведінкою.

Узагальнені дані про характер мотивів студентів щодо оволодіння лідерською позицією наведено в таблиці 3.2. Отже, як визначено, на констатувальному етапі експерименту переважна більшість студентів

характеризувались наявністю нестійких мотивів щодо оволодіння лідерською позицією. У свою чергу, стійкі мотиви продемонструвала тільки незначна кількість респондентів.

Таблиця 3.2

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про характер мотивів студентів щодо оволодіння лідерською позицією (у %)

Характер мотивів	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
стійкі	9,6	9,7
нестійкі	67,2	66,8
майже не проявляються	23,2	23,5

Виконання другого завдання вимагало схарактеризувати ціннісне ставлення студентів до лідерства й до лідерської позиції як особистісного феномена. З цією метою використовувались такі методи: спостереження, бесіди, анкетування, а також методика незакінчених речень. Зокрема, отримані на цьому етапі експерименту дані спостереження, бесіди, анкетування засвідчили, що більшість студентів розуміє важливу роль лідерів у здійсненні будь-якого виду діяльності, проте не сприймають лідерство як важливу особистісну цінність.

Схожі результати були отримані й під час застосування методики незакінчених речень. Для підтвердження цього наведемо приклади типових для студентів обох груп закінчень початку фраз, що їм пропонувались:

«Я вважаю, що лідерство є цінністю насамперед для тих людей, які прагнуть до отримання влади над іншими людьми» (Катерина С.);

«Я не думаю, що можна сформувати лідерську позицію в будь-якого студента, бо для цього людина повинна мати певні лідерські задатки» (Максим В.);

«Я не хочу оволодівати лідерською позицією, бо вона вимагає прояву активності й ініціативності, а, як відомо, за вияв ініціативи часто карають» (Артем П.).

Узагальнені дані про стан ціннісного ставлення студентів до лідерства й до лідерської позиції подано в таблиці 3.3. Як бачимо, тільки в незначній частині студентів діагностувалось позитивно-активне ціннісне ставлення до лідерства й до лідерської позиції.

Таблиця 3.3

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
про стан ціннісного ставлення студентів до лідерства й
до лідерської позиції (у %)**

Стан ціннісного ставлення	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
позитивно-активне	8,3	8,7
нейтрально-пасивне	61,8	61,2
негативно-індиферентне	29,9	30,1

Згідно з третім поставленим завданням, на констатувальному етапі експерименту визначався стан сформованості у членів обох створених груп знань про суть, роль та місце лідерської позиції в житті сучасного фахівця, способи оволодіння нею. З цією метою застосовувались такі методи: експертне оцінювання, бесіди, анкетування, тестування, аналіз творчих робіт студентів тощо. Зокрема, у процесі використання анкетування, бесід, тестування було з'ясовано, що студенти в цілому правильно розуміють суть лідерської позиції, проте мають значні труднощі у визначенні дієвих шляхів, які забезпечують її формування.

Уточнимо, що обраними експертами під час діагностування лідерських знань студентів спочатку за трибальною шкалою оцінювались окремо визначені ознаки (повнота, системність, гнучкість) цих знань, а потім отримувались загальні дані шляхом розрахунку середніх арифметичних.

Зазначимо, що узагальнені дані констатувального етапу експерименту щодо сформованості знань про суть лідерської позиції та способи оволодіння нею наведено в таблиці 3.4. Отже, менше 10 % студентів обох груп

відрізнялись на цьому етапі експерименту повними, системними та гнучкими знаннями про суть лідерської позиції та способи оволодіння нею.

Таблиця 3.4

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
щодо сформованості знань про суть лідерської позиції та способи
оволодіння нею (у %)**

Сформованість знань про лідерську позицію	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
повні, системні, гнучкі	9,3	9,4
не мають ознак повноти, системності й гнучкості	60,9	61,3
практично відсутні	29,8	29,3

Відповідно до четвертого завдання, на констатувальному етапі експерименту була проведена діагностика сформованості у студентів обох груп основних лідерських умінь: інтелектуально-когнітивних, організаційно-комунікативних, оцінно-рефлексивних. З цією метою застосовувались такі методи: спостереження за колективною діяльністю студентів та аналіз її результатів, експертне оцінювання, бесіди, а також такі методики: «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей» («КОЗ-2») Б. Федоришина [325] (див. додаток Е), «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова й В. Пономарьової [272] (див. додаток Ж).

Так, застосування методики «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей» спрямовувалось на виявлення стану розвиненості комунікативних та організаторських умінь і схильностей людини (уміння чітко та швидко встановлювати ділові та товариські контакти з іншими людьми, прагнення розширювати діапазон комунікативних контактів, брати участь у групових заходах, уміння впливати на людей тощо). Як встановлено за результатами дослідження, приблизно третина студентів з обох груп почуває себе скуто в новій компанії, обмежує свої знайомства, переживає труднощі у встановленні контактів із людьми та

під час виступу перед аудиторією, важко переносять образи, що свідчить про низький рівень сформованості комунікативних і організаторських схильностей та вмінь. У свою чергу, визначено, що тільки біля 6 % студентів з обох груп практично ніколи не розгублюються в новій ситуації, швидко знаходять друзів, постійно розширюють коло знайомств, активно займаються громадською діяльністю, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати рішення в екстремальній ситуації, що свідчить про високий рівень сформованості комунікативних і організаторських схильностей та вмінь.

Зазначимо, що використання методики для визначення рівня розвитку рефлексивності А. Карпова й В. Пономарьової дало змогу продіагностувати стан розвиненості рефлексивних умінь студентів. Слід уточнити, що ця методика охоплює діагностику декількох видів рефлексії: ситуативну, яка забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації; поведінкову, проявами й характеристиками якої є обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності, ступінь розгорнення процесів прийняття рішення; ретроспективну, що виявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності і доконаних подій; перспективну, що співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки, прогнозуванням можливих фіналів тощо.

Як встановлено, майже половина студентів тільки час від часу замислювалися над власною діяльністю і вчинками інших людей, рідко намагалась з'ясувати причини і наслідки своїх дій у минулому й теперішньому часі, не вважала за необхідне обмірковувати свою діяльність у найдрібніших деталях та прогнозувати її можливі наслідки, не була спроможною правильно передбачити поведінку інших людей.

Узагальнені констатувальні дані про рівень сформованості у студентів визначених груп умінь наведено в таблиці 3.5. Отже, можна підсумувати, що

тільки біля 5 % студентів з обох груп відрізнялися високим рівнем сформованості лідерських умінь.

Таблиця 3.5

Констатувальні дані про сформованість у студентів визначених груп умінь (в у %)

Сформованість визначених груп умінь	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
1	2	3
інтелектуально-когнітивні		
високий рівень	5,1	5,2
середній рівень	61,1	60,8
низький рівень	33,8	34,0
організаційно-комунікативні		
високий рівень	5,6	5,8
середній рівень	61,6	62,4
низький рівень	32,8	31,8
оцінно-рефлексивні		
високий рівень	4,8	4,9
середній рівень	55,6	56,0
низький рівень	39,6	39,1

Зауважимо, що, відповідно до п'ятого завдання, здійснювалась діагностика емоційно-психологічної стійкості студентів. Для цього застосовувались такі методи: спостереження, експертне оцінювання, а також такі методики: «Визначення рівня нервово-психічної стійкості особистості» В. Бодрова [272] (див. додаток Б), методика «Визначення рольової позицій в міжособистісних відносинах» Е. Берна [25] (див. додаток В), методика «Визначення рівня тривожності» Ч. Д. Спілбергера й Ю. Ханіна [345] (див. додаток Г).

За результатами застосування вказаних методів дослідження, тільки біля третини студентів експериментальної й контрольної групи характеризувались високою емоційно-психологічною стійкістю. З цими даними повністю узгоджуються й результати використання названих методик.

Так, методика «Визначення рівня нервово-психічної стійкості особистості» містить 84 запитання, на кожне з яких пропонується дати відповідь «так» чи «ні». Результат анкетування визначається за 10-бальною шкалою, згідно з якою робиться висновок про групу нервово-психічної стійкості. Методика має дві шкали: шкалу надійності і шкалу нервово-психічної стійкості. Обробка результатів починається з першої шкали. Якщо сума балів за нею складає 10 і більше, то оцінка за другою шкалою не проводиться, результати обстеження вважаються недостовірними. Показник шкали 2 отримують простим додаванням позитивних і негативних відповідей, що збігаються з ключем [272].

Застосування вказаної вище методики дало змогу встановити, що тільки 12,8 % студентів експериментальної групи й 13,1 % студентів контрольної групи характеризувались високою нервово-психічною стійкістю, а біля третини студентів – достатньою нервово-психічною стійкістю. Як наслідок, у цих категорій майбутніх фахівців нервові зриви були маловірогідними. Крім того, за результатами діагностики було встановлено, що 2,7 % студентів експериментальної групи та 2,6 % студентів контрольної групи взагалі мали незадовільний стан нервово-психічної стійкості, що свідчило про високу вірогідність нервово-психічних зривів. У решти студентів нервово-психічна стійкість діагностувалась як задовільна, що не виключало можливість емоційних зривів, особливо в екстремальних ситуаціях.

Зазначимо, що в основу методики «Визначення рольової позиції в міжособистісних відносинах» Е. Берна покладено ідею про транзакцію – одиницю акту спілкування, упродовж якої кожний із співрозмовників знаходиться в одному з трьох основних станів «Я»: «батька», «дорослого» чи «дитини». Як вважає автор цієї методики, зріла в особистісному плані людина спроможна для кожної життєвої ситуації обирати оптимальні форми поведінки та своєчасно переходити, залежно від поставлених цілей та

наявних життєвих обставин, з одного стану «Я» в інші. Однак якщо людина практично завжди знаходиться в позиції «батька» чи «дитини» та неспроможна гнучко реагувати на зміни в навколишньому середовищі, це свідчить відповідно про її авторитарність чи, навпаки, дитячу інфантильність. Цей факт необхідно було враховувати в процесі формування лідерської позиції в майбутніх фахівців.

Зокрема, на констатувальному етапі експерименту було з'ясовано, що в 32,2 % студентів з експериментальної групи й 31,8 % з контрольної групи отримані дані відповідали формулі БдД, що свідчило про характерну для людини категоричність у судженнях і діях, можливо зайвий прояв самовпевненості при взаємодії з людьми. У свою чергу, отримані дані в 29,1 % студентів експериментальної групи й у 28,7 % студентів контрольної груп відповідали формулам дБД і дДб, що фіксувало неспроможність цих студентів завжди керувати своїми емоціями.

Методика «Визначення рівня тривожності» Ч. Д. Спілбергера й Ю. Ханіна давала змогу визначити стан двох видів тривожності людини: реактивної й особистісної. Перша з них має тимчасовий характер та виявляється в певний період часу, тобто відбиває наявний стан людини. Особистісна тривожність має перманентний характер, відображаючи стійку характеристику людини.

За висновками фахівців, викладачі мають проводити відповідну коригувальну роботу з тими студентами, які в процесі проведення діагностики проявили високу чи дуже високу тривожність, а також, навпаки, дуже низьку тривожність, адже це теж свідчить про несприятливий перебіг їхнього особистісного розвитку. Особливу увагу педагоги мали приділяти тим особам, в яких фіксувались негативні дані про рівень особистісної тривожності.

Як було встановлено на констатувальному етапі експерименту, у відсотковому співвідношенні спеціальної коригувальної роботи вимагало

23,4 % студентів експериментальної й 22,9 % студентів контрольної групи. Причому переважна більшість із них демонстрували високу чи дуже високу особистісну тривожність, а біля 2 % – дуже низьку особистісну тривожність. Крім того, на момент проведення діагностики за зазначеною методикою було визначено, що коригувальна робота має також додатково проводитись ще приблизно з 8 % студентів, які отримали негативні результати щодо сформованості в них рівня реактивної тривожності.

Узагальнені дані про прояв емоційно-психологічної стійкості студентів до лідерства й до лідерської позиції представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
про прояв емоційно-психологічної стійкості студентів (у %)**

Прояв емоційно-психологічної стійкості студентів	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
практично завжди	13,4	13,1
періодично	53,4	53,5
майже не проявляє	33,2	33,4

Відповідно до шостого завдання, на констатувальному етапі експерименту визначався характер вияву студентами створених груп лідерських якостей (ініціативність, наполегливість, рішучість, сміливість, здатність долати труднощі тощо), які значною мірою характеризують лідерську позицію студента. З цією метою використовувались такі методи: бесіди, спостереження, експертне оцінювання, а також такі методики: «Діагностика функціонального лідерства в малих групах» [325], «Визначення рівня лідерського потенціалу» [325], «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова та Є. Крушельницького [325] (див. додаток Д), «Діагностика вольових якостей» М. Чумакова [337] (див. додаток З), «Дослідження вольової організації особистості» М. Гуткіна, Г. Михальченко, О. Прудила [228], «Стиль саморегуляції поведінки – 98» (ССП-98) В. Моросанової й О. Коноз [91] (див. додаток К), методика «Діагностика вольового

самоконтролю (опитувальник ВСК) О. Зверкова й Є. Ейдмана [112] (див. додаток Л).

Як встановлено на основі даних спостереження й експертного оцінювання, тільки 6,7 % студентів експериментальної групи та 7,1 % студентів контрольної групи визначені лідерські якості виявляли практично в усіх ситуаціях. Також з'ясовано, що в 29,7 % студентів експериментальної групи й у 29,2 % студентів контрольної групи лідерські якості були слабо розвинені.

Під час застосування вищевказаних методик були отримані схожі дані. Так, методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова й Є. Крушельницького давала змогу оцінити здібності людини бути лідером. Застосування методики «Визначення рівня лідерського потенціалу» дозволяло визначити ступінь вираження лідерства в людини (слабкий, середній чи сильний ступінь) або взагалі схильність до диктату. Зокрема, застосування цієї методики на констатувальному етапі експерименту дало змогу визначити, що тільки біля 10 % студентів обох груп мали сильно виражені лідерські якості, а 3,2 % студентів експериментальної групи та 3,1 % студентів контрольної групи взагалі були віднесені до групи лідерів, схильних до диктату.

Методика «Діагностика вольових якостей» М. Чумакова забезпечувала проведення діагностики розвиненості таких вольових якостей: витримки (відповідальності), ініціативності (лідерства), цілеспрямованості (завзятості), рішучості (упевненості), самостійності (незалежності), уважності (зібраності), наполегливості (стійкості), енергійності (активності). Застосування зазначеної методики також давала змогу визначити загальний показник (воля), що характеризував вольову організацію особистості в цілому. Як було визначено за результатами застосування цієї методики, розвиненість визначених вольових якостей відповідала високому рівню

тільки в 7,8 % студентів експериментальної групи й 8,1 % студентів контрольної групи.

Зазначимо, що методика «Стиль саморегуляції поведінки – 98» В. Моросанової й О. Коноз застосовується для діагностики індивідуальних особливостей саморегуляції довільної активності студентів. Методика складається з тверджень, які входять до складу шести шкал, виділених відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторних якостей (гнучкість і самостійність). Так, шкала планування відображає індивідуальні особливості цілепокладання, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності. Шкала моделювання визначає індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх передумов діяльності, міру їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Шкала програмування характеризує усвідомленість програмування людиною своїх дій.

Шкала оцінки результатів характеризує здатність до оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки, адекватність цієї оцінки. Шкала гнучкості діагностує рівень сформованості здатності перебудувати систему саморегуляції відповідно до змін системи зовнішніх та внутрішніх умов. Шкала самостійності характеризує розвиненість регуляторної автономності. Загалом методика працює як єдина шкала загального рівня саморегуляції, що характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини.

Зокрема, інтерпретація отриманих на констатувальному етапі експерименту даних за цією методикою дало змогу зробити висновок про те, що переважна більшість студентів обох груп мають недостатній рівень сформованості здатності усвідомленої саморегуляції довільної активності.

У свою чергу, методика «Діагностика вольового самоконтролю» (опитувальник ВСК) О. Зверкова й Є. Ейдмана спонукала студентів до самооцінювання індивідуального рівня вольової регуляції за двома

субшкалами. Перша з них характеризувала енергетичний потенціал завершення дії, інша – відображала рівень довільного контролю емоційних реакцій та станів. У термінах традиційних вольових рис людини перша субшкала отримала назву «наполегливість», друга – «володіння собою».

Як визначено в процесі дослідження, за першою шкалою майже в половини респондентів з обох груп була зафіксована емоційна нестійкість, невисока рефлексивність, імпульсивність і нестійкість намірів, що є підставою для висновку про низький рівень сформованості наполегливості. Як з'ясовано, за другою шкалою у значної кількості студентів діагностувались висока спонтанність, імпульсивність, уразливість, що свідчило про низьку спроможність людини володіти собою.

Під час опрацювання, аналізу, систематизації здобутих результатів були отримані узагальнені дані про характер сформованості лідерських якостей студентів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі експерименту. Вони представлені в таблиці 3.7. Отже, як бачимо, третина студентів обох груп продемонструвала низький рівень сформованості лідерських якостей, а високий – тільки біля 10 %.

Таблиця 3.7

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
про сформованість лідерських якостей студентів (у %)**

Характер сформованості лідерських якостей	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
стійкі	10,2	10,1
проявляються час від часу	63,9	64,6
майже не проявляються	25,9	25,3

На основі аналізу, систематизації, інтерпретування отриманих даних констатувального етапу експерименту було отримані узагальнені дані про рівень сформованості лідерської позиції студентів, які наведено в таблиці 3.8.

Можна підсумувати, що рівень сформованості лідерської позиції у студентів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі

експерименту був достатньо низьким, що не відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Слід також зазначити, що отримані в обох групах дані суттєво не відрізнялись між собою, а це є важливою вимогою для отримання достовірних даних експериментальної роботи.

На другому – формувальному – етапі експерименту визначені й теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету впроваджувались в освітній процес студентів експериментальної групи. У контрольній групі окремого завдання щодо формування лідерської позиції студентів не ставилось, цей процес здійснювався в межах інших напрямів роботи на основі застосування традиційних для класичного університету методів і форм виховної роботи.

Таблиця 3.8

**Дані констатувального етапу експерименту
про рівень сформованості лідерської позиції студентів (у %)**

Рівні готовності	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
високий	8,2 %	8,3 %
середній	60,8 %	60,9 %
низький	31,0 %	30,8 %

На контрольному етапі педагогічного експерименту забезпечувалось порівняння отриманих результатів про рівень сформованості лідерської позиції студентів в експериментальній та контрольній групах. Здобуті дані проаналізовано в підрозділі 3.3.

Для доведення достовірності отриманих результатів проведеного експерименту використовувалися методи математичної статистики. Так, розраховувався критерій Пірсона χ^2 . Це відбувалося за допомогою такої формули:

$$T_{\text{експ.}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad [67], \text{ де } N_1 \text{ і } N_2 - \text{кількість студентів}$$

в експериментальній та контрольній групі відповідно; Q_{1i} і Q_{2i} – кількість студентів експериментальної чи контрольної групи, чий рівень сформованості лідерської позиції відповідав або низькому ($i = 1$), або середньому ($i = 2$), або високому ($i = 3$) рівню.

Потім на основі результатів відповідних розрахунків відбувалось зіставлення значення $T_{\text{експ}}$ з критичним значенням $T_{\text{крит.}}$, представленим у відповідній таблиці [67]. На основі отриманого результату приймалася нульова або альтернативна гіпотеза.

Розрахування значення критерію Пірсона як засобу математичної статистики дало змогу з'ясувати, чи дійсно виявлені відмінності в розподілах студентів експериментальної й контрольної груп за визначеними рівнями сформованості в них лідерської позиції є статистично значущими.

3.2 Реалізація педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету

На формувальному етапі експерименту відбувалась реалізація визначених педагогічних умов формування лідерської позиції студентів експериментальної групи в освітньому середовищі класичного університету. Так, перша із них передбачала використання з цією метою інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища.

Як було визначено в підрозділі 2.1, це середовище включає в себе такі структурні компоненти: просторово-предметний, комунікативно-духовний та змістово-діяльнісний. Так, просторово-предметний компонент освітнього середовища передбачав оптимальне використання в процесі формування лідерської позиції студентів матеріально-технічної бази університету (будівлі, матеріально-технічне оснащення та інші матеріальні цінності).

Конкретизуємо, що в педагогічній діяльності в межах здійснення експерименту широко використовувалась матеріально-технічна база університету, зокрема актовий та спортивний зали, бібліотека, типографія, дослідницькі лабораторії, спеціалізовані кабінети, комп'ютерні й інші навчальні аудиторії, а також матеріально-технічне оснащення вишу: комп'ютерна техніка, музичні інструменти, спортивний інвентар, декорації, театральні костюми тощо.

Слід зазначити, що можливість використання студентами просторово-предметного компонента освітнього середовища не тільки на навчальних заняттях, але й у процесі здійснення позааудиторної діяльності відображено у відповідних нормативних документах, наприклад у положенні університету про студентське самоврядування. Зокрема, у «Положенні про студентське самоврядування Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна» наголошується, що ректор університету забезпечує належні умови для діяльності органів студентського самоврядування (надання приміщення, меблів, оргтехніки, забезпечення телефонним зв'язком, постійним доступом до мережі Інтернет, відведення місць для встановлення інформаційних стендів тощо), причому цей факт зафіксований у відповідній угоді.

До прикладу, у ХНУ імені В. Н. Каразіна за підтримки посольства Сполучених Штатів Америки було створено студентське інтернет-радіо ЗІР («Зовсім інше радіо»), передачі якого присвячено висвітленню анонсів запланованих найяскравіших подій у житті студентства, аналізу результатів позааудиторних заходів, які вже відбулись, презентації авторських передач, інтерв'ю з цікавими людьми тощо. Очевидно, що цей проект вимагав відповідного технічного забезпечення.

Зауважимо, що просторово-предметний компонент освітнього середовища використовувався з метою формування лідерської позиції студентів і під час організації, і під час безпосереднього проведення того чи

іншого позааудиторного заходу. Адже вже на підготовчому етапі його проведення виникала низка різних питань, які студенти мали самостійно вирішити, а це, у свою чергу, вимагало створення малих груп з обранням відповідальних за різні ділянки організаційної роботи, зокрема за такі:

- узгодження на факультетському та університетському рівнях часу і місця проведення заходу, студенти яких курсів будуть залучатися до участі в ньому;

- підготовка та проведення заходу в цілому (розробка сценарію запланованого заходу, розподіл ролей серед його учасників, за необхідності – організація репетицій, проведення заходу перед глядачами);

- відповідне оформлення приміщення (плакати, лозунги, фото, художні прикраси тощо, при необхідності – створення відповідного інтер'єру), перевірка готовності приміщення безпосередньо перед проведенням заходу;

- необхідне технічне забезпечення для проведення заходу (своєчасна доставка в аудиторію мікрофонів з колонками, комп'ютерної апаратури, переносного екрану для проектора тощо);

- своєчасна доставка для запланованого заходу необхідного спортивного інвентарю, реквізиту (предметів, необхідних для виступу), карток з підготовленими завданнями для конкурсів, призів тощо;

- донесення до широкого загалу інформації про дату та місце проведення заходу (створення афіші, оголошення в мережі Інтернет тощо), запрошення на цей захід іменитих гостей та здійснення їхнього супроводу до, під час та після його проведення.

У свою чергу, відповідальні за певні ділянки підготовчої роботи до проведення позааудиторного заходу повинні були мобілізувати та скоординувати зусилля тих студентів, які входили в їхню групу, а це вимагало від них прояву лідерської позиції.

Варто зазначити, що в контексті розв'язання порушеної проблеми дослідження здійснювалось також збагачення науково-методичної складової вказаного компонента освітнього середовища з метою підвищення ефективності формування лідерської позиції студентів. Зокрема, з цією метою було створено такі науково-методичні матеріали:

- комплекси навчальних завдань та роздатковий дидактичний матеріал з психолого-педагогічних дисциплін для організації інтерактивної навчальної діяльності студентів;

- методичні рекомендації для викладачів («Формування лідерської позиції студентів під час використання активних форм навчання», «Рольові ігри як засіб формування лідерських якостей майбутніх фахівців», «Суть та значення тренінгових завдань на практичному занятті», «Застосування методу case-study в навчальній роботі студентів», «Педагогічний супровід реалізації інтерактивних освітніх технологій» тощо) та кураторів академічних груп («Роль куратора академічної групи у формуванні лідерської позиції студентів», «Тренінг як засіб формування лідерських якостей студентської молоді» тощо);

- методичні вказівки та пам'ятки для студентів («Організація спільної роботи студентів у межах малих груп», «Розподіл ролей під час реалізації інтерактивних освітніх технологій», «Як сформувати власну лідерську позицію» тощо);

- плани-конспекти виховних заходів на відповідну тематику (бесід, лекцій на теми «Лідерство в житті сучасного суспільства», «Лідерська позиція як необхідний складник професійної компетентності майбутнього фахівця», «Зміст та структура лідерської позиції студента»; кураторського часу «Укладання програми самовиховання з формування лідерської позиції»; зустрічей з відомими публічними особами, які характеризувались сформованими лідерськими якостями, і проведення ними майстер-класів тощо).

Підготовлені методичні матеріали широко використовувались у процесі формування лідерської позиції студентів. Слід зауважити, що проведення експерименту з формування лідерської позиції студентів передбачало не тільки широке використання різних елементів просторово-предметного компонента освітнього середовища, але й залучення самих молодих людей до створення, виготовлення його нових елементів. Наприклад, у межах роботи інтернет-радіо ЗІР її ведучими було створено цікаві для решти студентів підкасти на різну тематику (зокрема, спецвипуски «Як уникнути нечесних роботодавців», «Перші результати закону 5130», «Тиждень українського рокабілі та сайкобілі на радіо ЗІР» тощо), які було викладено в Інтернет для вільного доступу для всіх бажаючих ознайомитись з їх змістом.

Крім того, важливо згадати, що під час підготовки тих чи інших заходів студенти розробляли різні сценарії, шили костюми, відбирали необхідний реквізит, створювали потрібні бутафорські предмети, моделі, муляжі, підбирали фонограми, відеоролики тощо. Свої доробки студенти, як правило, залишали на факультеті. Очевидно, що результати цієї роботи можна було з успіхом використовувати в подальшій навчально-виховній роботі в університеті.

Потрібно зазначити, що просторово-предметний компонент освітнього середовища відігравав важливу роль у забезпеченні подальшого становлення лідерської позиції майбутніх фахівців й активізації рефлексії ними результатів цього процесу.

Як згадувалося раніше, другий – комунікативно-духовний – компонент освітнього середовища був пов'язаний зі створенням сприятливої психологічної атмосфери в університеті, підтриманням дії соціально значущих корпоративних цінностей, забезпеченням педагогічної взаємодії на основі прояву всіма учасниками взаємодії поваги й толерантності. У світлі цього викладачі значну увагу приділяли створенню доброзичливих стосунків

між студентами, педагогами та іншими працівниками університету, забезпеченню сприйняття майбутніми фахівцями феномену лідерства як важливої особистісної цінності, розвитку в них мотивації щодо подальшого розвитку власної лідерської позиції.

Варто також акцентувати, що з урахуванням рекомендацій фахівців [24; 62], значна увага приділялась цілеспрямованому створенню для студентів ситуацій успіху. Це забезпечувало використання таких прийомів:

- залучення студентів до різних видів колективної діяльності на основі максимального врахування їхніх індивідуальних потреб, інтересів та прагнень (написання сценарію для Дня факультету та його реалізація на практиці; оформлення зали для спортивних змагань, збирання новорічних подарунків для дитячого будинку тощо);

- привернення уваги всіх учасників педагогічної взаємодії до будь-яких позитивних результатів у колективній діяльності кожного з них, стимулювання їх до нових досягнень (винесення подяки, вручення грамоти, випуск настінної газети з привітанням за перемогу в студентській олімпіаді, конкурсі тощо);

- спонукання учасників колективної взаємодії до виявлення самостійності, наполегливості та інших лідерських якостей, створення передумов, щоб кожний з них заслужив повагу та визнання решти членів групи;

- організація конструктивних взаємовідносин між учасниками колективної діяльності на основі прояву ними взаємоповаги та толерантності, демократичного стилю спілкування (демонстрація викладачами демократичного стилю поведінки як взірця для наслідування, проведення для студентів міні-лекцій, бесід, тренінгів і майстер-класів на відповідні теми);

- надання студентам ситуацій вибору, щоб вони мали можливість обирати зміст завдання з урахуванням власних уподобань, а також спосіб та час його виконання (самостійна розробка студентами плану проведення

різних позааудиторних заходів, надання майбутнім фахівцям суспільних доручень з урахуванням їхніх побажань тощо).

Крім того, у процесі формування у студентів зазначеної позиції відбувалось цілеспрямоване поповнення виховних університетських традицій (наприклад, створювались нові корпоративні символи, організовувались виховні заходи з проблеми лідерства, проведення яких поступово набувало системного характеру), а також проводились інші актуальні для сьогоденні заходи.

Наприклад, у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна було організовано Каразінську школу лідерства, в якій майбутні фахівці мали нагоду не тільки отримати необхідні їм знання з проблеми формування лідерських якостей та лідерської позиції, але й пройти відповідні тренінги під керівництвом кваліфікованих фахівців у цій галузі. Ця школа спрямована на розкриття лідерського потенціалу університету й, зокрема, формування студентів як успішних лідерів.

Аналогічну школу лідерства для студентів було створено і в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова. В її межах проводились тренінги, які допомагали студентам засвоїти сучасні підходи до розуміння сутності лідерства, відпрацювати власний стиль лідерської поведінки, оволодіти комунікативними навичками, вміннями управляти конфліктами, використовувати продуктивні способи введення переговорів тощо.

Важливою корпоративною традицією вказаних університетів стало також проведення систематичних зустрічей з відомими науковцями, бізнесменами, політичними діячами та представниками інших професій, які вирізнялись сформованими лідерськими якостями й активною життєвою позицією, що дало їм змогу досягти у своєму житті значних вершин. Очевидно, що практичні рекомендації цих відомих і авторитетних для студентів лідерів становили значний інтерес для майбутніх фахівців, сприяючи формуванню в них лідерської позиції.

Так, у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна власник ТЦ «Французький бульвар», голова правління Харківського офісу Європейської Бізнес-Асоціації І. Сбитнев прочитав для студентів лекцію на тему «Бізнес-ідеї, або яка стати власником найуспішнішого ТЦ у місті» (підтема: «Які якості лідера необхідно розвивати, щоб стати успішним»). А учасник чотирьох міжнародних обмінів за програмою Erasmus+ В. Домбовецький організував для майбутніх фахівців воркшоп на тему «Лідерство та управління мотивацією».

Значну цінність для формування лідерської позиції студентів мали також заходи, що проводились у межах серії майстер-класів «Діалог з роботодавцем», спрямованих на підвищення конкурентоспроможності випускників, наприклад зустрічі з комерційним директором компанії «Колорпласт» О. Багмутом. Ця компанія виробляє й реалізовує якісні та екологічно безпечні пластмасові дитячі іграшки. Зокрема, директор указаної фірми ознайомив студентів із власним досвідом підприємницької діяльності, висвітлив сучасні вимоги до потенційного працівника, серед яких чільне місце займає сформованість лідерських якостей. Значний інтерес у студентів викликали також проведені О. Багмутом майстер-класи з управлінської діяльності.

Корисною для формування лідерської позиції студентів була зустріч з генеральним директором інформаційного агентства «Інтерфакс-Україна» О. Мартиненком, у процесі якої обговорювалися питання впливу громадянської позиції окремого журналіста на перетворення соціальних мереж в потужну складову медіа, обрання способів перевірки інформації тощо. Гість також розповів про своє професійне становлення у медіасфері, а також про специфіку роботи інформаційного агентства, яке він очолює.

У контексті порушеної проблеми дослідження серед проведених заходів слід виокремити зустрічі студентів із відомими публічними особами, такими як: Верховний комісар Організації з безпеки та співробітництва в

Європі у справах національних меншин А. Турс, голова Правління Української Гельсінської спілки з прав людини, співголова Харківської правозахисної групи, автор більш ніж 200 публікацій, присвячених правам людини та громадянському суспільству Є. Захаров, бізнес-консультант М. Шифан, французький художник-карикатурист Габс (Алан Габ'є), відомий український музикант, композитор, громадський діяч, лідер рок-гурту «Океан Ельзи» В. Вакарчук, українські поети, прозаїки, громадські діячі Ю. Андрухович і С. Жадан, заслужена артистка України Марія Бурмака, відомий артист Сергій Бабкін та ін.

Слід зазначити, що змістово-діяльнісний компонент освітнього середовища класичного університету забезпечував реалізацію сукупності форм і методів організації навчального-виховного процесу, спрямованих на професійно-особистісне становлення студентів, опанування ними суспільно важливих особистісних якостей, формування в кожного з них чітко вираженої лідерської позиції та розвитку рефлексивного ставлення до цього процесу. Уточнимо, що реалізація інноваційно-рефлексивного потенціалу змістово-діялісного компонента виховного середовища передбачала використання різних методів і форм роботи зі студентами, спрямованої на формування їхньої лідерської позиції. Причому педагогічна взаємодія охоплювала як аудиторну, так і позааудиторну діяльність молодих людей.

Конкретизуємо, що на рівні університету проводились різні заходи, спрямовані на формування активної лідерської позиції студентів. Наприклад, для них організовувались різноманітні майстер-класи, присвячені цій проблемі. Значний інтерес у майбутніх фахівців у цьому плані викликав інтелектуально-розвивальний спіч «Лідерство як стиль життя», організований засновником компанії Pushkin & Mafia Entertainment В. Пушкіним та керівником весільного агентства «Dolce Vita» Ю. Беляєвою. Очевидно, що проведення вищевказаної виховної роботи позитивно впливало на процес формування лідерської позиції студентів й, зокрема, спонукало їх

до здійснення самоконтролю й самооцінки стану її сформованості, підштовхувало до подальшого самовдосконалення.

Значний педагогічний ефект щодо формування лідерської позиції майбутніх фахівців забезпечувало також проведення тренінгів на відповідну тематику. Так, працівниками Навчально-наукової психологічної служби Каразінського університету Т. Борисенко та О. Шаховою було проведено низку тренінгів асертивності. Цей тренінг спрямовувався на підвищення рівня соціальної взаємодії студентів, формування в них відчуття власної гідності й поваги до себе, розвиток комунікативних умінь, умінь активно відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини, правильно реагувати на конструктивну критику та за необхідності рішуче говорити собі та іншим «ні».

Тренінги проходили у формі полілогу, його учасники виконували різні вправи в ігровій формі, що сприяло відпрацювання ними відповідних корисних навичок. Наприкінці спільної роботи здійснювався аналіз дій кожного учасника, визначались оптимальні форми поведінки в різних ситуаціях.

Також для студентів університету працівниками готельного комплексу «Reikartz» В. Корчагіною й Г. Козак було організовано тренінг на тему «Вплив іміджу на кар'єру». Під час нього майбутні фахівці засвоювали вміння конструювати й підтримувати власний позитивний професійно-особистісний імідж.

Цінний досвід проведення університетських заходів, що сприяють формуванню лідерської позиції студентів, накопичено і в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова. Чільне місце серед них займав проведений фестиваль для першокурсників «MECHNIKOV START FEST». На першому його етапі студенти брали участь у тимбілдінзі (під час проведення командних ігор та психологічних ігрових тренінгів вони вчилися працювати в команді з метою досягнення поставлених цілей). На другому

етапі проводився «мозковий штурм», учасники якого обговорювали питання, яким вони бачать своє студентське життя і власний внесок у розвиток студентського життя університету. На третьому етапі проводились спортивні змагання, що дали змогу відчути учасникам дух здорового суперництва, отримати низку позитивних емоцій та нових позитивних вражень. На заключному етапі фестивалю проводився флешмоб. Активну роль в організації та проведенні цього фестивалю виконувала профспілкова організація студентів.

Зазначимо, що важливе місце у формуванні лідерської позиції студентів займало також залучення їх до різних суспільно важливих акцій. Наприклад, у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна за ініціативи Студентської ради та за підтримки Міжнародної єврейської студентської організації «Гілель» було організовано проведення соціальної благодійної акції «Тиждень добрих справ», що проходила під гаслом «Це не обов'язково робити за гроші». У межах цієї акції проходили різні заходи. Наприклад, проводилась лотерея, під час якої учасники по черзі витягали з барабану записки з певним завданням – описом конкретної доброї справи, яку треба було здійснити в межах університету: поступитися чергою незнайомцю, пригостити чаєм одногрупника, допомогти викладачам на кафедрі тощо. Крім того, проводився аукціон, на якому студенти могли купити різні дитячі вироби хенд-мейд. Виручені кошти в майбутньому були передані на лікування хворих на рак студентів.

Зазначимо, що в межах описаної акції проходили різні волонтерські заходи в будинках для літніх людей і дитячих інтернатах, а також різноманітні соціальні акції. Основною метою зазначеної акції було залучити студентів до волонтерської діяльності, створення в Україні національної традиції брати систематичну участь у здійсненні різних добрих справ. Наприклад, студенти провели концерт у підшефній школі-інтернаті з метою привітання вихованців з Днем Святого Миколая та Новим Роком. Майбутні

фахівці також брали участь у проведенні щорічної Всеукраїнської акції «16 днів проти насильства», що проходила за підтримки мобільної бригади Фонду народонаселення ООН соціально-психологічної допомоги жінкам, які постраждали від гендерно зумовленого насильства.

Різноманітні суспільно значущі акції проводились і в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова. Згадаємо благодійний ярмарок, завдяки чому було зібрано кошти на встановлення велопаркувань у навчальних корпусах університету. Також в університеті проводилась широка інформаційна кампанія, спрямована на формування у студентів категоричного неприйняття можливості вирішувати навчальні проблеми за допомогою хабарів.

Важливо підкреслити, що під час реалізації першої з визначених педагогічних умов, яка виявлялась у використанні інноваційно-рефлексивного потенціалу освітнього середовища класичного університету з метою формування лідерської позиції студентів, викладачі докладали активних зусиль щодо стимулювання прояву майбутніми фахівцями усвідомленого, рефлексивного ставлення до розвитку в себе цієї позиції.

Як було визначено раніше, реалізація другої педагогічної умови формування лідерської позиції студентів університету передбачала забезпечення оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та їх самоврядуванням.

У світлі цього зазначимо, що на початку проведення експерименту викладачі та куратори груп виконували досить активну роль в організації життєдіяльності студентів, організації процесу формування в кожного з них лідерської позиції. Водночас уточнимо, що навіть на першому етапі реалізації цієї діяльності педагоги не намагались нав'язувати молодим людям власну волю стосовно вибору способів досягнення поставлених цілей. Наприклад, студентам надавалась можливість самостійного пошуку в межах

роботи малих груп різних варіантів виконання запропонованих начальних завдань, розв'язання створених проблемних ситуацій та вибору шляхом колективного обговорення найкращого з цих варіантів. Ще більше свободи майбутні фахівці отримували під час організації позааудиторної діяльності. Зокрема, вони активно залучались до розробки плану виховної роботи на рівні академічної групи, факультету та університету, складання плану-конспектів різних заходів, а також їх проведенню. При цьому педагоги різними педагогічними способами спонукали майбутніх фахівців до прояву лідерської позиції.

Так, студенти брали активну участь в організації та проведенні таких університетських заходів: церемонії підняття Державного прапора та прапора ЄС з нагоди початку безвізового режиму для України, Дня незалежності України та Дня Прапора, Дня Українського козацтва та Дня захисників України, вшануванні подвигу учасників Революції Гідності та увічненні пам'яті Героїв Небесної Сотні, 85-х роковин Голодомору 1932-33 рр. в Україні, Дня пам'яті Героїв Крут, конкурсі-огляді на зразкові студентські кімнати у гуртожитках університету, 25-річчю з дня Чорнобильської катастрофи, Дні донора, Всесвітньому дні без тютюну, Дні боротьби з палінням, заході «Profkom Post-session Party!», Посвяті в першокурсники, днях факультетів, літературно-гітарному вечорі на фізичному факультеті, конкурсі «Що? Де? Коли?», конкурсі творчості першокурсників «Alma-mater», Міжнародному дні студента та Дні народження університету, Каразінському зимовому балі, святі «Красуня університету», студентському брейн-рингу на тему «Референдум», конкурсі шаржів на тему студентського життя «GAUDEAMUS IGITUR, JUVENES DUM SUMUS!», Дні самоврядування тощо.

Важливою подією в житті студентів та викладачів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна було встановлення рекорду України на найбільш масове виконання духовного гімну «Молитва за

Україну» вихованця Каразінського університету, композитора Миколи Лисенка. Студенти за підтримки викладачів також організували зимову школу ІТ-технологій «Karazin Winter School on Data Analysis».

Зазначимо, що куратори груп, викладачі, забезпечуючи поступове просування студентів на шляху оволодіння лідерською позицією, водночас зменшували ступінь втручання в організацію їхньої колективної діяльності, тобто сила впливу з боку педагогів поступово зменшувалась, а роль самодіяльності самих студентів як прояву їхньої творчої ініціативи в певній справі, навпаки, зростала. А це значить, що чим вище ставав рівень сформованості лідерської позиції студентів, тим більшою мірою спостерігалась зміна ролі педагога від керівника їхньої діяльності на роль модератора, консультанта, порадника, який забезпечував педагогічний супровід професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців та надавав їм кваліфіковану допомогу в тому обсязі, в якому вона їм була потрібна для подолання існуючих труднощів.

У світлі цього під час проведення експериментальної роботи враховувались рекомендації вчених (Д. Гончаренко, Ю. Кращенко), які пропонували залучати студентів до роботи органів студентського самоврядування, даючи їм різні громадські доручення згідно основних напрямів роботи органів студентського самоврядування та напрямів виховної системи університету. Зокрема, ці доручення мали охоплювати такі напрями роботи:

- організаційну діяльність (участь у роботі Рад університету та факультетів, студентських громадських організаціях, органах студентського самоврядування);
- громадсько-політичної діяльність (участь в організації студентських гуртків, клубів, волонтерському русі тощо);

- роботу з підвищення якості навчально-виховної діяльності й науково-дослідної роботи студентів (участь у творчій самодіяльності, організація і участь в олімпіадах, науково-практичних конференціях тощо);
- громадсько-трудова діяльність (участь у суботниках, бригадах самообслуговування, трудових десантах);
- шефську роботу (шефська робота старших курсів з молодшими курсами, у дитячих будинках, військових шпиталях та ін.);
- культурно-масову роботу (участь у художній самодіяльності, організації і проведенні конкурсів, творчих вечорів та інших виховних заходів, відвідування театрів, музеїв тощо);
- спортивну роботу (участь у спортивних змаганнях, туристичних походах, спортивних конкурсах) [62; 154; 203-205].

Зокрема, стосовно спортивної роботи уточнимо, що під час проведення експерименту студентам експериментальної групи пояснювали: формуванню лідерської позиції особистості сприяє заняття командними видами спорту, які вимагають від людини навчитися працювати в команді, розуміти своїх партнерів, швидко та адекватно реагувати на їхні дії, організовувати ефективну спільну взаємодію. З цією метою студентів агітували займатися різними видами ігрових видів спорту: баскетболом, волейболом, міні-футболом, водним туризмом тощо. При цьому найбільш фізично підготовлених студентів залучали також до участі у Спартакіаді університету, що включала змагання з бадмінтону, баскетболу, волейболу, легкої атлетики, міні-футболу, настільного тенісу, великого тенісу, шахів та шашок. Із метою формування лідерської позиції студентів також заохочували до участі в спортивному святі першокурсників, змаганнях на Кубок ректора з міні-футболу, Кубках студентського профкому з волейболу, баскетболу, бадмінтону та настільного тенісу, а також у спортивних турнірах та святах, що організовувались на різних факультетах університету.

Слід також зазначити, що з метою формування інтелектуальних та комунікативних умінь учасників експериментальної групи залучали до участі в різних студентських конференціях та семінарах. Наприклад, студенти експериментальної групи брали участь в англomовній студентській науково-практичній конференції «Збереження здоров'я молоді – збереження нації», у межах якої обговорювалась низка актуальних проблем, що стосуються здоров'я студентів, а також у студентському науково-практичному круглому столі «Фактори ризику розвитку хвороб у молодому віці», на якому обговорювали питання визначення основних факторів, що впливають на формування та збереження здоров'я молоді, способів залучення студентської молоді до ведення здорового способу життя.

У межах реалізації експерименту студентів експериментальної групи активно залучали також до участі в інших видів колективної позааудиторної діяльності, у тому числі таких:

- у роботі студентських гуртків і клубів, зустрічах студентського активу з представниками адміністрації університету та обласних громадських молодіжних організацій;

- у «круглих столах», дебатах (наприклад, на такі теми: «Сучасний лідер – який він?» «Які справи впливають на формування лідерської позиції студентів?», «Що корисного ви можете зробити сьогодні для рідного університету, міста та взагалі країни?» тощо);

- інтелектуальних турнірах, вікторинах, конкурсах;
- Днях факультетів, концертних програмах, студентських спектаклях, загальноуніверситетських квестах тощо.

Слід зауважити, що реалізація педагогічної умови щодо забезпечення оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та їх самоврядуванням вимагала від викладачів надання студентам оптимальної педагогічної підтримки з цього питання.

Під час забезпечення педагогічної підтримки враховувались визначені О. Шавріною вимоги щодо її реалізації:

- педагогічна підтримка, являючи собою цілеспрямовані дії педагога, спрямовується на актуалізацію того, що вже робить або намагається робити об'єкт педагогічної опіки;

- зазначену підтримку доцільно здійснювати в тому випадку, коли в наявній ситуації власних зусиль молодій людині недостатньо для досягнення поставленої мети та продовження тієї діяльності, яку вона виконує;

- педагогічна підтримка має забезпечувати захист студента від негативних зовнішніх обставин, що заважають досягненню ним визначеної мети, зміцнює його віру в себе та власні можливості, допомагає подолати труднощі, що виникли, сприяє оволодінню організаторським навичкам, без яких неможливе досягнення задуманої мети;

- необхідною передумовою дієвості підтримки з боку педагога є те, що людина, якій потрібна допомога, або просить про таку допомогу, або, як мінімум, згодна її прийняти;

- надання педагогічної підтримки студентові передбачає застосування широкого кола різноманітних педагогічних засобів [338].

Варто також зазначити, що, за визначеними в науковій літературі порадами фахівців, для підвищення ефективності педагогічної підтримки реалізовувались такі ідеї:

- забезпечення тісної взаємодії всіх трьох сфер педагогічного впливу: виховання, навчання й педагогічної підтримки;

- створення атмосфери не «ієрархії підпорядкування», а реального співробітництва, розбудова демократичних відносин, неформального (нерольового) спілкування всіх учасників педагогічної взаємодії, зорієнтоване на активізацію особистісного розвитку кожного з них, розвиток його лідерської позиції;

- побудова локальної системи педагогічної підтримки, в основу якої покладено ідею про пріоритет професійно-особистісного становлення кожного студента, розвиток його лідерського потенціалу;

- упровадження щадного (нестресового, природовідповідного) режиму життєдіяльності студентів в університеті, що сприяє активізації процесу професійно-особистісного самовдосконалення кожного з них, рефлексії розвитку його лідерської позиції [240; 270].

Під час надання педагогічної підтримки формування лідерської позиції студентів застосовувалась також розроблена С. Федоровою програма реалізації цієї підтримки, що включала такі етапи роботи педагога:

- надання допомоги в самопізнанні студента (загальна спрямованість, сформованість окремих морально-вольових якостей, особливості темпераменту, характеру, функціонування емоційної сфери, здійснення пізнавальної та комунікативної діяльності тощо);

- реалізація педагогічної допомоги студентам в організації системи саморозвитку за певними напрямками (насамперед – у вдосконаленні лідерської позиції кожного з них);

- забезпечення оволодіння молодими людьми методами самовиховання (самопереконавання, самонаказ, самоуправління тощо);

- сприяння подальшому розвитку лідерських умінь та якостей;

- створення сприятливих передумов для забезпечення повноцінної професійно-особистісної самореалізації студента, прояву ним лідерської позиції [324, с. 70].

Підкреслимо, що надання педагогічної підтримки учасникам експерименту в оволодінні лідерської позиції через залучення їх до роботи органів студентського самоврядування мало диференційований характер. При цьому, чим активніше студент виявляв свою лідерську позицію, тим сильніше він був здатний впливати на поведінку та дії інших членів групи, тим краще він міг самостійно долати наявні перешкоди та труднощі на шляху

досягнення поставленої мети, тим меншою мірою надавалась йому педагогічна підтримка, тим більше свободи отримував цей студент для вибору варіанту своїх дій.

Як було уточнено раніше, реалізація третьої визначеної педагогічної умови вимагала залучення майбутніх фахівців до різних видів суспільно корисної діяльності з метою збагачення їхнього досвіду прояву лідерської позиції.

За висновками вчених, ця діяльність характеризується тим, що вона: 1) є добровільною, безкорисною й безоплатною та виконується на благо свого колективу, суспільства й самої особистості, сприяючи їх розвитку; 2) має соціально корисний характер; 3) створює сприятливі передумови для прояву студентами лідерської позиції, соціальної активності, відповідальності перед собою й державою. Також уточнимо, що в різних джерелах виділено різні види суспільно корисної діяльності: ідейно-політична, спортивна, культурно-масова (культурно-дозвіллева), волонтерська тощо [160; 270].

Конкретизуємо, що, відповідно до третьої визначеної педагогічної умови, під час проведення експерименту забезпечувалось збагачення досвіду прояву майбутніми фахівцями цієї позиції під час участі в різних видів суспільно корисної діяльності. Зокрема такий досвід студенти накопичували під час проведення навчальних занять шляхом участі в різних активних та інтерактивних формах навчання.

Наприклад, викладачі залучали студентів до виконання різних завдань у межах малих груп, що спонукало майбутніх фахівців до організації спільної діяльності для досягнення поставленої мети. Крім того, обговорення різних проблем у межах малих груп вимагало від їх членів продукування різних варіантів вирішення кожної з цих проблем та обґрунтування вибору найкращого з них.

Чільне місце під час реалізації третьої зазначеної умови займала також технологія case-study. Причому під час розробки змісту завдань для кейсу враховувались такі визначені фахівцями характерні ознаки цієї технології:

- основу кожного кейсу складає певна чітко описана професійно спрямована ситуація (реальна чи змодельована викладачем), до якої додаються інші пов'язані з нею матеріали: дані спеціальних досліджень чи статистичної звітності, певні робочі документи, плани тощо;

- оскільки зміст описаної в кейсі проблемної ситуації максимально наближається до реальної професійної діяльності, допускаються різні варіанти її вирішення, які більш-менш наближуються до оптимального варіанту;

- як правило, кейс не передбачає наявність чітко сформульованих питань, на які треба відповідати в процесі навчальної діяльності;

- при розборі змісту кейса не завжди очевидно, що є головним і вимагає першочергового аналізу, тому визначення його основної проблеми є одним із найбільш важливих та складних завдань під час роботи з кейсом, бо тільки після цього можна переходити до пошуку рішення описаної в ньому ситуації;

- існують кейси, в яких виробити рішення в загальноприйнятому розумінні цього слова неможливо, у такому випадку від студентів вимагається з'ясувати основну проблему кейсу, здійснити її аналіз та розробити стратегію поведінки при наявних обставинах;

- робота над кейсом завершується публічним захистом представлених рішень проблемних ситуацій з подальшими виступами опонентів, на основі чого підводяться загальні підсумки та здійснюється оцінювання результатів роботи членів кожної групи [8; 9].

Накопичення досвіду прояву лідерської позиції студентами забезпечувало також залучення їх до інших видів групової чи колективної навчальної й навчально-дослідної діяльності, наприклад створення групових

навчально-дослідних проектів, рольові та ділові ігри тощо. У цьому випадку, за порадами вчених [8; 103; 292-294; 304; 314; 355], особлива увага приділялась активізації розвитку інтелекту й вольової сфери майбутніх фахівців, формуванню в них лідерських якостей.

Активні зусилля викладачі приділяли також забезпеченню збагачення досвіду прояву студентами лідерської позиції в інших видах їхньої позааудиторної діяльності. Так, залучення студентів до участі в роботі рад університету та факультетів, різних студентських громадських організаціях та органах студентського самоврядування давало змогу закріпити їхні лідерські знання та вміння, засвоїти та застосовувати на практиці різні моделі лідерської поведінки, навчатись керувати іншими людьми та за необхідності підкорятися рішенням інших лідерів.

Чільне місце в накопиченні студентами досвіду прояву лідерської позиції займало також залучення студентів до громадсько-політичної діяльності. Так, члени експериментальної групи брали активну участь у шефській роботі та волонтерському русі, який в останні роки набув значного поширення. Наприклад, студенти надавали шефську допомогу студентам молодших курсів, вихованцям дитячих інтернатів, людям з інвалідністю та літнім людям, які її потребували. Крім того, студенти-волонтери збирали посилки для воїнів АТО, відвідували поранених у військових шпиталях з метою надання їм морально-психологічної та побутової допомоги. Зазначимо, що така робота сприяла подальшому розвитку морально-вольових якостей і лідерських умінь студентів, а також зміцненню їхньої громадянської й лідерської позиції.

Значущу роль у накопиченні студентами досвіду прояву лідерської позиції займало також долучення їх до культурно-масової роботи. Наприклад, участь майбутніх фахівців у художній самодіяльності, різних конкурсах, вікторинах, університетських святах, а також надання допомоги в їх організації давали молодим людям змогу підвищити свій соціальний

статус, покращити стосунки з іншими студентами, навчитись розбудовувати з ними ефективну взаємодію, краще розуміти мотиви та побажання інших людей.

Регулярна участь студентів у різних спортивних змаганнях, туристичних походах теж позитивно впливала на подальше становлення їхньої лідерської позиції. Причому важливо зазначити, що позитивний вплив на цю позицію здійснювали не тільки спортивні перемоги, але й поразки. Зокрема, у першому з цих випадків студенти відчували позитивні емоції, відчуття успіху, бачили позитивні результати спільних зусиль. У другому випадку, навпаки, вони вчилися боротися з негативними емоціями, достойно переживати поразку, підтримувати один одного, критично оцінювати отримані результати та робити висновки стосовно своїх подальших дій, щоб досягнути перемоги в наступних змаганнях.

Важливо підкреслити, що для ефективного збагачення досвіду прояву студентами лідерської позиції важливо було забезпечити їх систематичну участь у різних видах суспільно корисної діяльності, бо це є необхідною передумовою для накопичення того чи іншого досвіду. Крім того, зазначимо, що реалізація вказаних вище педагогічних умов забезпечувала комплексний вплив на формування всіх компонентів лідерської позиції студентів, а також спонукала їх до її самостійного самовдосконалення.

3.3 Аналіз результатів експериментальної роботи

Відповідно до логіки проведення педагогічного експерименту, на контрольному його етапі здійснювалась повторна діагностика рівня сформованості лідерської позиції студентів та відбувалось зіставлення динаміки отриманих даних в обох групах. Причому на цьому етапі використовувались ті ж методи дослідження й діагностичні методики, що і на його констатувальному етапі, виконувались аналогічні завдання.

Так, відповідно до першого завдання, на контрольному етапі експерименту визначався характер мотивів студентів експериментальної й контрольної груп щодо оволодіння лідерською позицією. З цією метою використовувались такі методи дослідження: анкетування, тестування, бесіди, спостереження за діяльністю студентів, експертне оцінювання.

Як встановлено за результатами проведених на контрольному етапі експерименту тестування, анкетування, бесід зі студентами, студенти експериментальної групи стали краще усвідомлювати роль лідерської позиції як необхідної передумови успішної професійної й особистісної самореалізації, а також необхідність оволодіння цією позицією. Результати експертного оцінювання теж засвідчили, що майже 94 % студентів усвідомили важливість цілеспрямованого відпрацювання в себе лідерської позиції. Водночас визначено, що в контрольній групі принципів змін не відбулось.

Узагальнені дані контрольного етапу експерименту про характер мотивів студентів щодо оволодіння лідерською позицією представлено в таблиці 3.9. Можна зауважити, що кількість студентів із високим рівнем сформованості мотивів щодо оволодіння лідерською позиції в експериментальній групі зросла на 15,3 %, а у контрольній – лише на 7,9 %. У свою чергу, кількість студентів, в яких ці мотиви були практично відсутні, в експериментальній групі знизилась на 17,4 %, а в контрольній – тільки на 5,3 %.

Таблиця 3.9

Узагальнені дані контрольного етапу експерименту про характер мотивів студентів щодо оволодіння лідерською позицією (у %)

Характер мотивів	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
стійкі	24,9	19,7
нестійкі	69,3	62,1
майже не проявляються	5,8	18,2

Відповідно до другого завдання, на контрольному етапі експерименту визначалось ціннісне ставлення студентів до лідерської позиції як особистісного феномена. З цією метою використовувались такі методи: спостереження, бесіди, анкетування, а також методика незакінчених речень.

Так, результати проведених спостережень, бесід, анкетувань засвідчили, що в експериментальній групі майже на третину збільшилась кількість студентів, які сприймали лідерство й лідерську позицію як важливі особистісні цінності. Позитивна динаміка зафіксована й у результатах застосування методики незакінчених речень. Зокрема, на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі найбільш поширеними закінченнями початку фраз були такі: «Я вважаю, що наявність лідерської позиції у фахівця є необхідною передумовою для його успішної професійної й особистісної самореалізації» (Сергій П.); «Я не думаю, що майбутній фахівець зможе стати ефективним менеджером будь-якого рівня, якщо він не оволодіє лідерською позицією» (Катерина С.); «Я прагну сформувати в себе лідерську позицію, бо хочу стати професіоналом своєї справи та успішною людиною» (Дарина Б.).

Узагальнені дані контрольного етапу експерименту про стан ціннісного ставлення студентів до лідерства й до лідерської позиції наведено в табл. 3.10. На основі відповідних розрахунків встановлено, що кількість студентів, які демонстрували позитивно-активне ціннісне ставлення до лідерства й лідерської позиції, збільшилась на 16,1 %, а у контрольній – на 6,5 %. Також кількість студентів, які виявляли негативно-індиферентне ставлення до цих феноменів, в експериментальній групі зменшилась на 23,8 %, а в контрольній – лише на 10,0 %.

Таблиця 3.10

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
про стан ціннісного ставлення студентів до лідерства й
до лідерської позиції (у %)**

Стан ціннісного ставлення	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
позитивно-активне	24,4	15,2
нейтрально-пасивне	69,5	70,6
негативно-індиферентне	6,1	14,2

Згідно з третім завданням, на контрольному етапі експерименту визначався стан сформованості у членів обох створених груп знань про сутність, роль та місто лідерської позиції в житті сучасного фахівця, способи оволодіння нею. З цією метою застосовувались такі методи: експертне оцінювання, бесіди, анкетування, тестування, аналіз творчих робіт студентів тощо. Узагальнені дані про сформованість у студентів знань про суть, роль та місто лідерської позиції в житті сучасного фахівця, способи оволодіння нею наведено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Узагальнені дані контрольного етапу експерименту
про сформованість знань про суть лідерської позиції та способи
оволодіння нею (у %)**

Сформованість знань про лідерську позицію	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
повні, системні, гнучкі	24,6	15,9
не мають ознак повноти, системності й гнучкості	65,9	63,0
практично відсутні	9,5	21,1

Отже, можна підсумувати, що на контрольному етапі експерименту кількість студентів експериментальної групи, які продемонстрували повні, системні, гнучкі знання про лідерство, зросла на 15,3 %, а у контрольній –

тільки на 6,4 %. Слід також зазначити, що кількість студентів, які практично не засвоїли знань про сутність лідерської позиції та шляхи оволодіння нею, в експериментальній групі знизилась на 20,4 %, а в контрольній – лише на 8,2 %.

Можна відзначити, що в експериментальній групі за визначеним показником спостерігалась більш інтенсивна позитивна динаміка, ніж у контрольній групі. Таким чином, отримані результати дозволяють констатувати, що більшість студентів експериментальної групи, на відміну від студентів контрольної групи, оволоділи знаннями, необхідними для прояву лідерської позиції в різних ситуаціях групової взаємодії.

Варто також зазначити, що на контрольному етапі експериментальної роботи проводилась діагностика рівня сформованості у студентів обох створених груп визначених видів лідерських умінь (інтелектуально-когнітивних, організаційно-комунікативних, оцінно-рефлексивних). Це передбачало застосування таких методів: спостереження за колективною діяльністю студентів та аналіз її результатів, експертне оцінювання, бесіди, а також такі методики: «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей» («КОЗ-2») Б. Федоришина, «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова й В. Пономарьової.

Так, за результатами використання вказаних вище методів, на контрольному етапі експерименту майже дві третини студентів у більшості випадків були спроможні визначити необхідну для виконання завдання інформацію, запропонувати план спільних дій, мобілізувати інших студентів на його реалізацію, оцінити результати спільної діяльності й при необхідності ввести в її перебіг необхідні зміни. За даними діагностики, у студентів контрольної групи суттєвих змін у рівні сформованості лідерських умінь не відбулось.

Слід зазначити, що на контрольному етапі експерименту позитивна динаміка відбулась і в даних, отриманих в експериментальній групі під час

використання методики «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей». Зокрема, на цьому етапі значно збільшилась кількість студентів, які були спроможні оперативно встановлювати контакти з іншими людьми, виявляли активне прагнення щодо участі в різних групових заходах та громадській діяльності, були ініціативні в спілкуванні тощо.

Зауважимо, що під час використання методики для визначення рівня розвитку рефлексивності А. Карпова й В. Пономарьової теж були зафіксовані позитивні зміни. Зокрема, порівняно з констатувальним етапом, на контрольному етапі експерименту стало майже на чверть більше студентів, які проявили схильність до аналізу своїх здійснених вчинків, поточної діяльності, а також до з'ясування причин та наслідків своїх дій в минулому, теперішньому й майбутньому часі. У контрольній групі, за результатами застосування цієї методики, принципових змін не відбулось.

Зазначимо, що узагальнені дані контрольного етапу експерименту про рівень сформованості у студентів визначених груп умінь представлено в таблиці 3.12.

На основі здійснення відповідних розрахунків отримано, що на контрольному етапі експерименту значно збільшилась кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості зазначених умінь, а саме: інтелектуально-когнітивних – на 13,6 %, організаційно-комунікативних – на 12,2 %, оцінно-рефлексивних – на 10,8 %. У свою чергу, у контрольній групі спостерігалось таке збільшення кількості студентів з високим рівнем сформованості вказаних умінь: інтелектуально-когнітивних – на 5,0 %, організаційно-комунікативних – на 4,1 %, оцінно-рефлексивних – на 4,0 %.

Слід також зазначити, що на контрольному етапі експерименту суттєво зменшилась кількість студентів експериментальної групи з низьким рівнем сформованості визначених умінь, а саме: інтелектуально-когнітивних –

на 21,4 %, організаційно-комунікативних – на 20,2 %, оцінно-рефлексивних – на 19,4 %.

У контрольній групі виявлено непринципове зменшення кількості студентів з низьким рівнем сформованості цих умінь: інтелектуально-когнітивних – на 6,8 %, організаційно-комунікативних – на 7,0 %, оцінно-рефлексивних – на 6,1 %. Можна підсумувати, що на контрольному етапі експерименту було виявлено більш інтенсивну позитивну динаміку в рівнях сформованості лідерських умінь в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Таблиця 3.12

**Дані контрольного етапу експерименту про рівень сформованості
у студентів лідерських умінь (в у %)**

Сформованість визначених груп умінь	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
1	2	3
інтелектуально-когнітивні		
високий рівень	18,7	10,2
середній рівень	68,9	62,6
низький рівень	12,4	27,2
організаційно-комунікативні		
високий рівень	17,8	9,9
середній рівень	69,6	64,5
низький рівень	12,6	25,6
оцінно-рефлексивні		
високий рівень	15,6	8,9
середній рівень	64,2	61,9
низький рівень	20,2	29,2

Згідно з п'ятим завданням, на контрольному етапі проводилась діагностика емоційно-психологічної стійкості студентів. Це передбачало застосування таких методів: спостереження, експертне оцінювання, а також таких методик: «Визначення рівня нервово-психічної стійкості особистості» В. Бодрова, «Визначення рольової позицій в міжособистісних

відносинах» Е. Берна, «Визначення рівня тривожності» Ч. Д. Спілбергера й Ю. Ханіна.

Зокрема, результати застосування вказаних вище методів дослідження засвідчили, що на контрольному етапі експерименту порівняно з його констатувальним етапом у студентів експериментальної групи в цілому підвищилась емоційно-психологічна стійкість. У контрольній групі суттєві зміни за цим параметром не відбулись.

Схожі результати були отримані й під час застосування вказаних методик. Зокрема, за даними, отриманими за допомогою впровадження методики «Визначення рівня нервово-психічної стійкості особистості», визначено, що в експериментальній групі вже біля 79,1 % студентів характеризувались високою й достатньою нервово-психічною стійкістю, а в контрольній групі – тільки 54,9 %. Крім того, в експериментальній групі незадовільний стан нервово-психічної стійкості було зафіксовано в 1,2 % студентів, а у контрольній – у 2,1 %.

На контрольному етапі експерименту застосовувалась також методика «Визначення рольової позицій в міжособистісних відносинах» Е. Берна. Зокрема, на контрольному етапі експерименту було з'ясовано, що в експериментальній групі тільки в 19,8 % студентів отримані дані відповідали формулі БДД, що свідчило про характерну для людини категоричність у судженнях і діях, можливо, зайвий прояв самовпевненості при взаємодії з людьми.

У контрольній групі такі студенти склали 27,6 %. Слід також зазначити, що на вказаному етапі експериментальної роботи результати, що відповідали формулам дБД і дДБ (а це свідчило про неспроможність людини завжди керувати своїми емоціями), в експериментальній групі було зафіксовано в 2,6 % студентів, а у контрольній групі – 6,5 %.

Як визначено за даними, отриманими під час використання на контрольному етапі експерименту методики «Визначення рівня тривожності»

Ч. Д. Спілбергера й Ю. Ханіна, в експериментальній групі спеціальної коригувальної роботи вимагало тільки 10,9 % студентів, а в контрольній групі – 18,7 %.

Узагальнені дані контрольного етапу про прояв емоційно-психологічної стійкості студентів до лідерства й до лідерської позиції представлено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
про прояв емоційно-психологічної стійкості студентів (у %)**

Прояв емоційно-психологічної стійкості студентів	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
практично завжди	21,6	9,2
періодично	65,3	66,2
майже не проявляє	13,1	24,6

Отже, можна констатувати, що в експериментальній групі кількість студентів з високою емоційно-психологічною стійкістю зросла на 18,2 %, а в контрольній групі – тільки на 6,1 %. У свою чергу, кількість студентів, які практично не проявляли емоційно-психологічну стійкість, в експериментальній групі зменшилась на 20,1 %, а у контрольній групі – тільки на 8,8 %.

Відповідно до шостого завдання, на контрольному етапі експерименту визначався характер вияву студентами створених груп лідерських якостей (ініціативність, наполегливість, рішучість, сміливість, здатність долати труднощі тощо), які значною мірою характеризують лідерську позицію студента. З цією метою використовувались такі методи: бесіди, спостереження, експертне оцінювання, а також такі методики: «Діагностика функціонального лідерства в малих групах», «Визначення рівня лідерського потенціалу», «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова й Є. Крушельницького, «Діагностика вольових якостей» М. Чумакова, «Стиль

саморегуляції поведінки – 98» (ССП-98) В. Моросанової й О. Коноз, методика «Діагностика вольового самоконтролю» (опитувальник ВСК) О. Зверкова й Є. Ейдмана.

Так, на контрольному етапі експерименту під час проведення бесід, спостереження, експертного оцінювання було встановлено, що в експериментальній групі вже чверть студентів визначені лідерські якості проявляли практично в усіх ситуаціях, а в контрольній групі – тільки біля 10 %. У свою чергу, слабо розвинені лідерські якості було виявлено у 9,1 % студентів експериментальної групи та 17,9 % контрольної групи.

Зазначимо, що під час застосування вищевказаних методик була виявлена аналогічна динаміка в розвиненості лідерських якостей. Так, під час використання методики «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова й Є. Крушельницького було встановлено, що сильно виражені якості продемонстрували 24,8 % студентів експериментальної групи й 10,2 % студентів контрольної групи.

У свою чергу, схильність до диктату було виявлено в 1,2 % студентів експериментальної групи та 3,2 % студентів контрольної групи. Дані, отримані під час реалізації методики «Діагностика вольових якостей» М. Чумакова, засвідчують, що розвиненість визначених вольових якостей відповідала високому рівню вже у 24,9 % студентів експериментальної групи й тільки у 10,3 % студентів контрольної групи.

На контрольному етапі експерименту використовувалась також методика «Стиль саморегуляції поведінки – 98» В. Моросанової й О. Коноз для діагностики індивідуальних особливостей саморегуляції довільної активності студентів. Зокрема, на цьому етапі переважна більшість студентів експериментальної групи продемонстрували здатність до здійснення саморегуляції. У контрольній групі за цим параметром принципових змін не виявлено.

Також на контрольному етапі експерименту за результатами застосування методики «Діагностика вольового самоконтролю» (опитувальник ВСК) О. Зверкова й Є. Ейдмана визначено, що порівняно з констатувальним етапом експерименту за першою шкалою в експериментальній групі на чверть зменшилась кількість студентів, які проявляли емоційну нестійкість, низьку рефлексивність, імпульсивність, спонтанність, імпульсивність У контрольній групі кількість таких студентів зменшилась тільки на 6,7 %.

Узагальнені дані про характер сформованості лідерських якостей студентів експериментальної й контрольної груп на контрольному етапі експерименту знайшли своє відображення в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Дані контрольного етапу експерименту
про сформованість лідерських якостей студентів (у %)**

Характер сформованості лідерських якостей	Групи	
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)
стійкі	23,8	12,3
проявляються час від часу	65,9	69,7
майже не проявляються	10,3	18,0

Таким чином, в експериментальній групі кількість студентів зі стійкими лідерськими якостями зросла на 13,6 %, а в контрольній групі – тільки на 2,2 %. У свою чергу, кількість студентів, які ці якості майже не проявляли, в експериментальній групі зменшилась на 20,1 %, а в контрольній групі – тільки на 7,3 %.

На основі аналізу й узагальнення отриманих результатів було розраховано загальні дані про рівень сформованості лідерської позиції студентів. Динаміка в рівнях її сформованості на констатувальному й контрольному етапах експерименту відображено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Результати експериментальної роботи (приріст у %)

Критерії і показники сформованості лідерської позиції студентів	Групи					
	Е (325 студ.)	К (319 студ.)				
1	2	3				
Мотиваційно-ціннісний:						
1) <i>характер мотивів щодо оволодіння лідерською позицією:</i>						
• стійкі	+15,3	+10,0				
• нестійкі	+2,1	-4,7				
• майже не проявляються	-17,4	-5,3				
2) <i>стан ціннісного ставлення до лідерства й до лідерської позиції:</i>						
• позивно-активне (студент сприймає лідерство як цінність і прагне до прояву активної лідерської позиції)	+16,1	+6,5				
• нейтрально-пасивне (студент загалом розуміє цінність лідерства, проте прагнення до прояву лідерської позиції демонструє тільки епізодично)	+7,7	+3,5				
• негативно-індиферентне (студент не сприймає лідерство як індивідуальну цінність, не прагне проявляти лідерську позицію)	-23,8	-10,0				
Когнітивно-дієвий:						
1) <i>сформованість знань про суть лідерської позиції та способи оволодіння нею:</i>						
• знання повні, системні, гнучкі		+6,4				
• знання не мають ознак повноти, системності й гнучкості		+1,8				
• знання практично відсутні		-8,2				
2) <i>сформованість у студентів визначених груп умінь:</i>	Рівні сформованості					
	Група Е			Група К		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
	+13,6	+7,8	-21,4	+5,0	+1,8	-6,8
• інтелектуально-когнітивних	+12,2	+12,0	-24,2	+4,1	+2,9	-7,0
• організаційно-комунікативних	+10,8	+8,6	-19,4	+4,0	+2,1	-6,1
• оцінно-рефлексивних						

Продовж. табл. 3.15

1	2	3
Емоційно-вольовий		
1) прояв емоційно-психологічної стійкості:		
• практично завжди	+8,2	+6,1
• періодично	+11,9	+2,7
• майже не проявляє	-20,1	-8,8
2) характер сформованості лідерських якостей:		
• стійкі	+13,6	+2,2
• проявляються час від часу	+3,5	+3,1
• майже не проявляються	-20,1	-7,3

Отже, дані таблиці засвідчують, що протягом експерименту за всіма використаними критеріями й показниками у студентів експериментальної групи відбувалась більш інтенсивна позитивна динаміка в рівні сформованості лідерської позиції, ніж у студентів контрольної групи.

Варто також зазначити, що за допомогою необхідних розрахунків було визначено, скільки студентів експериментальної й контрольної груп проявляли високий, середній чи низький рівень сформованості цієї позиції на констатувальному й контрольному етапі експерименту. Ці дані наведено в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Узагальнені дані про рівні готовності студентів-гуманітаріїв до здійснення самостійної навчальної діяльності із використанням інформаційно-комунікативних технологій

Рівні готовності	Е (325 студ.)		К (319 студ.)	
	констатувальний етап	контрольний етап	констатувальний етап	контрольний етап
високий	8,2 % (27 студ.)	22,2 % (72 студ.)	8,3 % (27 студ.)	12,7 % (41 студ.)
середній	60,8 % (197 студ.)	66,5 % (216 студ.)	60,9 % (194 студ.)	61,3 % (195 студ.)
низький	31,0 % (101 студ.)	11,3 % (37 студ.)	30,8 % (98 студ.)	26,0 % (83 студ.)

Можна підсумувати, що в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості лідерської позиції збільшилася на 14,0 %, а в контрольній групі – лише на 5,4 %; водночас кількість студентів, у яких виявлено низький рівень сформованості лідерської позиції, зменшилася в експериментальній групі на 19,7 %, а в контрольній групі – на 4,8 %. На підставі цього можна зробити висновок про те, що реалізація визначених умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету дійсно забезпечує підвищення рівня її сформованості.

Вірогідність результатів проведеного експерименту доведено за допомогою застосування критерію Пірсона. Це вимагало формулювання нульової й альтернативної гіпотези для перевірки виявлених відмінностей у рівнях сформованості лідерської позиції у студентів експериментальної й контрольної груп. Так, за гіпотезою H_0 , рівні сформованості лідерської позиції у студентів обох груп принципово не відрізняються. За гіпотезою H_1 , рівні сформованості цієї позиції принципово відрізняються між собою.

Як вказувалось раніше визначені параметри мали три величини: високий, середній, низький ($c = 3$). Значення статистики $T_{\text{експ}}$ розраховується за формулою:

$$T_{\text{експ}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де N_1 – кількість студентів експериментальної групи, N_2 – це кількість студентів контрольної групи; Q_{1i} і Q_{2i} – кількість студентів в кожній групі, чий рівень сформованості лідерської позиції відповідав низькому ($i = 1$), середньому ($i = 2$) чи високому ($i = 3$) рівню.

Підставляємо відповідні дані: $N_1=325$; $N_2=319$; $Q_{11}=72$; $Q_{12}=216$; $Q_{13}=37$; $Q_{21}=41$; $Q_{22}=195$; $Q_{23}=83$

Виконуємо потрібні розрахунки:

$$\frac{(N_1Q_{21} - N_2Q_{11})^2}{Q_{11} + Q_{21}} = \frac{(325 \cdot 41 - 319 \cdot 72)^2}{72 + 41} = \frac{(13325 - 22968)^2}{113} = \frac{9643^2}{113} \approx 822897,8;$$

$$\frac{(N_1Q_{22} - N_2Q_{12})^2}{Q_{12} + Q_{22}} = \frac{(325 \cdot 195 - 319 \cdot 216)^2}{216 + 195} = \frac{(63375 - 68904)^2}{411} = \frac{5529^2}{411} \approx 74379,2;$$

$$\frac{(N_1Q_{23} - N_2Q_{13})^2}{Q_{13} + Q_{23}} = \frac{(325 \cdot 83 - 319 \cdot 37)^2}{37 + 83} = \frac{(26975 - 11803)^2}{120} = \frac{15172^2}{120} \approx 1918246,5;$$

$$T_{\text{експ}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \approx \frac{822897,8 + 74379,2 + 1918246,5}{103675} \approx 27,2 > T_{\text{кр}} = 5,9.$$

Отже, $T_{\text{експ.}} > T_{\text{кр.}}$. Це дозволяє зробити висновок про те, що приймається альтернативна гіпотеза: відмінності в розподілі студентів експериментальної й контрольної груп за рівнями сформованості лідерської позиції є статистично значущими з імовірністю 95 %. Це підтверджує правильність сформульованої гіпотези дослідження.

Висновки до розділу 3

Для перевірки ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету було організовано педагогічний експеримент, для участі в якому було створено експериментальну (325 студентів) та контрольну групи (319 студентів). Педагогічний експеримент включав такі три традиційні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Для доведення ефективності теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету було визначено критерії (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-дієвий, емоційно-особистісний) й відповідні показники сформованості в них лідерської позиції.

На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що виявлені рівні сформованості лідерської позиції студентів експериментальної й контрольної груп значною мірою не відрізнялись між собою, причому в

більшості учасників були достатньо низькими.

На формувальному етапі експерименту в експериментальній групі реалізовувались визначені й теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету: використання інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища; дотримання оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням; забезпечення збагачення майбутніми фахівцями досвіду прояву цієї позиції під час участі в різних видах суспільно корисної діяльності. У контрольній групі формування лідерської позиції студентів класичного університету відбувалось стихійно під час застосування традиційних для вишу цього типу методів і форм виховної роботи.

На контрольному етапі експерименту проводилась діагностика й інтерпретування результатів реалізації педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. Як було доведено, за всіма визначеними критеріями й показниками в експериментальній групі спостерігалась більш інтенсивна динаміка в підвищенні рівня сформованості лідерської позиції студентів, ніж у контрольній групі. Це підтверджує правильність сформульованої гіпотези дослідження.

Основні результати розділу відображено в таких наукових працях: [199; 203; 204; 205; 369].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоноване нове вирішення проблеми підвищення рівня сформованості лідерської позиції студентів класичного університету шляхом створення в його освітньому середовищі відповідних теоретично обґрунтованих педагогічних умов.

1. На основі аналізу наукової літератури встановлено, що лідерство – це спроможність людини впливати на інших членів групи, вести їх за собою на шляху досягнення поставлених цілей, а лідер – людина, яка в силу притаманних їй певних особистісних здібностей, властивостей, якостей, сформованої компетентності в певній царині, а також високого ступеня вираження спільних потреб та групових інтересів наділяється неформальним правом приймати важливі рішення під час організації та реалізації колективної діяльності. Це стало підставою для висновку, що в дисертації під лідерською позицією розуміється стійке особистісне утворення, яке дозволяє людині зайняти центральне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спроможною значною мірою впливати на її членів та вести їх за собою на шляху досягнення поставленої загальної мети.

Лідерська позиція студента включає такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний (розвиненість мотивів студентів щодо оволодіння лідерської позиції та її прояву, сформованість позитивного ціннісного ставлення до кожної людини, до лідерства як феномена), емоційно-вольовий (спроможність здійснювати емоційно-вольову регуляцію поведінки та спільної діяльності, прояв емоційної сприйнятливості, стійкості), інтелектуально-когнітивний (сформованість інтелектуальних здібностей та визначених знань), діяльнісно-поведінковий (сформованість лідерських умінь: інформаційно-аналітичних, організаційно-комунікативних, рефлексивно-оцінних), особистісно-креативний (сформованість лідерських якостей:

самостійності, гнучкості, упевненості, комунікабельності, ініціативності, цілеспрямованості, наполегливості).

2. У сучасних умовах активного реформування системи вищої освіти виникає актуальна потреба у створенні в класичному університеті освітнього середовища як ефективного засобу формування лідерської позиції студентів. У дослідженні визначено, що освітнє середовище є спеціально створеною в класичному університеті психолого-педагогічною реальністю, яка містить сприятливі обставини й передумови для навчання, виховання й особистісного розвитку студентів. Як з'ясовано, специфіку формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету зумовлює те, що цей заклад є унікальним осередком інтегративного поєднання освіти, науки, виробництва й культури.

3. У процесі проведення дослідження було визначено критерії й показники сформованості лідерської позиції студентів класичного університету: мотиваційно-аксіологічний (характер мотивів щодо оволодіння лідерською позицією, прояв ціннісного ставлення до лідерства й до лідерської позиції); когнітивно-дієвий (сформованість знань про суть лідерської позиції та способи оволодіння нею, сформованість визначених груп умінь: інтелектуально-когнітивних, організаційно-комунікативних, оцінно-рефлексивних); емоційно-особистісний (прояв емоційно-психологічної стійкості; характер сформованості лідерських якостей).

4. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету: використання інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища; дотримання оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням; забезпечення збагачення майбутніми фахівцями досвіду прояву цієї позиції під час участі в різних видах суспільно корисної діяльності.

Експериментальною реалізацією визначених педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету доведена їх ефективність. Так, результати експерименту засвідчують, що в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості лідерської позиції збільшилася на 14,0 %, а в контрольній групі – лише на 5,4 %; водночас кількість студентів, у яких виявлено низький рівень сформованості лідерської позиції, зменшилася в експериментальній групі на 19,7 %, а в контрольній групі – на 4,8 %. На підставі цього можна зробити висновок про те, що реалізація визначених умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету дійсно забезпечує підвищення рівня її сформованості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання підготовки кураторів груп до формування лідерської позиції студентів, її формування в майбутніх фахівців у закладах вищої освіти інших типів, а також надання педагогічної підтримки студентам під час здійснення ними самовиховання, спрямованого на оволодіння лідерською позицією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология. 4-е изд., стереотип. Москва, 1999. 672 с.
2. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 448 с.
3. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Донецьк, 2012. 494 с.
4. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы* / Под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. Вып. 2. Л., 1974. С. 3-15.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 272 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания психологии. СПб., 2001. 288 с.
7. Ананьина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции. М., 2012. 152 с.
8. Андрущенко В., Гамерська І. Проблема входження української університетської освіти в європейський освітній простір. *Рідна школа*. 2012. № 1/2 (997/998). С. 3–8.
9. Андрущенко В. Університетська освіта ХХІ століття: спроба прогностичного аналізу. *Пам'ять століть. Планета*. 2009. № 5/6 (81/82). С. 8–11.
10. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції зміни. *Вища освіта України*. 2012. № 2 (45). С. 5–15.

11. Аносов І. П., Приходько В. М., Приходько М. І. Соціально-педагогічні основи студентського самоврядування як джерела демократизації вищої школи (управлінський аспект). Мелітополь, 2008. 196 с.
12. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. *Человек в системе наук* / Под ред. И. Т. Фролова. М., 1989. С. 426–434.
13. Арендачук И. В. Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков. URL: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/arendachuk.pdf>
14. Асанов А. З., Гумерова Л. З. Основные свойства образовательной среды как системы. URL: http://www.ssc.smr.ru/media/ipuss_conf/13/2_21.pdf
15. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996. 768 с.
16. Бабатіна С. І. Особливості побудови та змісту життєвої стратегії в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля. Луганськ, 2015. С. 29-38.
17. Бабко К. В. Сутність та зміст проблеми лідерства. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_9
18. Базилевич В. Інтелектуалізація та індивідуалізація – основа формування нової парадигми класичної університетської освіти в галузі економіки і управління в контексті Болонського процесу. *Вища школа*. 2005. № 6. С. 28-43.
19. Бакіров В. С. Роль класичних університетів в інтелектуальному розвитку суспільства. *Класичні університети – центри освіти, науки і культури: традиції і сучасність*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпропетровськ, 16-17 грудня 2003 р.). Дніпропетровськ, 2003. С. 13-16.

20. Бакіров В. С. Університети у пошуках нової стратегії. *Університети=Universitates*. 2008. С. 8–11.
21. Бегидова С. Н., Блиева Ф. И. Профессиональная субъектная позиция как основа профессионального становления студента. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/professionalnaya-subektnaya-pozitsiya-kak-sostavlyayuschaya-professionalnogo-razvitiya-studenta>
22. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : 19.00.07. Красноярск, 2002. 220 с.
23. Безсмертна О. В. Погляд на освітнє середовище класичного університету як на символ естетичного потенціалу країни. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 4 (51). С. 11-18.
24. Белкин А. С. Ситуация успеха: как ее создать. М., 1991. 176 с.
25. Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия. М., 2006. 320 с.
26. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков, 2004. 216 с.
27. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1993. 238 с.
28. Бизяева Е. И., Саксонова Л. П. Проблема формирования профессионального опыта студентов технического вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2013. № 4 (12). С. 25–29.
29. Бінецька Д. Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник [Миколаївського нац. ун-ту імені В. О. Сухомлинського]*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 1. С. 16-20.
30. Блинова Ю. Л. Формирование субъектной позиции педагога на этапе самоактуализации: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Казань, 2007. 198 с.

31. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1969. 435 с.
32. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., Воронеж, 1997. 352 с.
33. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб., 2003. 672 с.
34. Бондаровська В. Доля людини в незалежній Україні, або чому в Україні бракує лідерів. *Управління освітою*. 2008. № 11. С. 5.
35. Борытко Н. М., Мацкайлова О. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография. Волгоград, 2002. 132 с.
36. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград, 2001. 214 с.
37. Брагіна Н. В. Життєва позиція як предмет психологічного аналізу. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН. К., 2010. Том 12. Ч. 1. URL: <http://vuzlib.com/content/view/759/941>
38. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
39. Бровчак Л. С. Студентське самоврядування як фактор формування організаторських здібностей майбутніх учителів : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2015. 20 с.
40. Бударина А. О. Особенности формирования профессионального опыта будущего лингвиста-переводчика. *Вестник РГУ имени И. Канта*. Филологические науки. 2007. Вып. 2. С. 21–28.
41. Бурдые П. Начала / Пер. с фр. Н. А. Шматко. М., 1994. 288 с.

42. Бурова О. Е. Формирование интересубъективной позиции у старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Камчатский, 2017. 28 с.
43. Буряк Т. П. Сучасні підходи до лідерства. К., 2009. 200 с.
44. Ванькович У. Студентське самоврядування в Україні. К., 2004. 60 с.
45. Варнавский Д. Ю. Влияние профессионального опыта на развитие управленческой компетентности руководителя: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 2013. 138 с.
46. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К., 2004. 440 с.
47. Власова О. І. Педагогічна психологія: підруч. К., 2013. 480 с.
48. Водолазська Т. Лідерами народжуються, ефективними – стають. *Управління освітою*. 2011. № 9 (281). С. 7-10.
49. Волківська Д. А. Розвиток лідерського потенціалу студентського активу в університетському середовищі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. К., 2016. 455 с.
50. Воронина Е. В, Кунгурова И. М. Осмысление лидерской позиции педагога как условие развития его профессионально-педагогических компетентностей. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2013. № 2 (9). С. 95-96.
51. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
52. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74-82.
53. Гавриш Л. Ситуаційне лідерство в контексті адаптивного управління. *Освіта Полтавщини*. 2009. № 19. С. 43.

54. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы. *Новые ценности образования*. 1996. № 2. С. 16-45.

55. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: [монография]. СПб., 2001. 262 с.

56. Галус О. М. Формування творчої активності майбутніх педагогів як засіб їх професійної адаптації. *Педагогічні науки: зб. наук. праць Сумського держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2004. Ч. 2. С. 112-120.

57. Гапонюк З. Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2008. 24 с.

58. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: [монография]. – К.: Поисково- издательское агентство, 1998. 252 с.

59. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: [монография]. К., 1996. 312 с.

60. Головешко Б. Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2017. 294 с.

61. Головешко Б. Р. Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів / Головешко Б.Р. // Проблеми та перспективи формування гуманітарно-технічної еліти. – Харків: НТУ «ХП», 2012. Ч. 36-37. С. 89-96.

62. Гончаров Д. О. Організація студентського самоврядування в академічній групі (з досвіду роботи). Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць Хар. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Х., 2011. Вип. 28. С. 39-46.

63. Гончаров Д. О. Основні напрями співробітництва кафедри та органів студентського самоврядування / Д. О. Гончаров // Методологія

сучасних наукових досліджень: матеріали VII наук.-практ. конф. молодих учених (4-5 листопада 2010 р.) / Харк. нац. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ХНПУ, 2010. С. 16–17.

64. Гончаров Д. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в процесі організації студентського самоврядування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Х., 2015. 20 с.

65. Гончаров Д. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в процесі організації студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Х., 2015. 308 с.

66. Гончаров Д. О. Роль кафедри в організації студентського самоврядування. *Матеріали наук.-практ. семінару деканів та завідувачів кафедр Харк. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди.* Х., 2011. С. 287–292.

67. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. М., 1977. 136 с.

68. Грищенко І. М. Лідерство: потреба в досягненні результату. *Інвестиції: практика та практика.* 2015. № 10. С.116-120. № 15. С. 78-81.

69. Грищенко І. М. Лідерство як феномен управління групою *Інвестиції: практика та практика.* 2015. № 10. С.116-120.

70. Грищенко І. М. Теоретико-методологічні засади формування та розвитку лідерства в системі місцевого самоврядування: дис. ... д-ра наук з державного управління : 24.00.04. К., 2017. 448 с.

71. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 2003. 415 с.

72. Громовий В. Лідери освіти XXI століття: ми йдемо! *Управління освітою.* 2007. № 14. С. 3.

73. Громовий В. Лідерський прорив: (Прогрес сучасної освіти можуть забезпечити лише лідери). *Завуч.* 2007. № 7. С. 13.

74. Громовий В. Стати переможцем! *Завуч.* 2007. № 12. С. 9.

75. Громовий В. Створювати лідерів навколо себе! *Завуч*. 2007. № 14. С. 3.
76. Гуменюк О. Г. Психологічний аналіз особистісних теорій лідерства. *Sciencerise*. 2016. № 1 (27). Т. 10. С. 30-36.
77. Гуничева Е. Л. Формирование лидерского потенциала студенческого актива. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. Аспирантские тетради. № 22(53). С. 294-298.
78. Гура Т. В., Костиця І. В. Дослідження лідерської позиції у майбутніх інженерів в ВТНЗ: результати експерименту. *Науковий огляд*. 2016. № 11 (32). С. 89-106.
79. Гура Т. В., Пономарьов О. С. Соціально-психологічні вимоги до особистості лідера та характеру його мислення. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 34. С. 90-102.
80. Гура Т. Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти. *Особистість у єдиному освітньому просторі*: матер. III Міжнарод. освіт. форуму (26-29 квітня 2012 року, м. Запоріжжя). URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf
81. Гусинский Э., Турчанинова Ю. Образование личности: пособ. М., 1994. 136 с.
82. Гутарева Н. Ю. Лидерская позиция в современном обществе. *Молодой ученый*. 2015. № 11. С. 1185-1187.
83. Гуторова А. В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 1996. 21 с.
84. Гуторова А. В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 1996. 159 с.

85. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность понятия «образовательная среда»: по материалам исследования. *Общество. Среда. Развитие.* СПб., 2011. № 4 (21). С. 187-190.

86. Демидова Г. А. Рефлексивная среда как фактор формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в дополнительном профессиональном образовании : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2012. 23 с.

87. Дем'яненко М. С. Формування готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2014. 196 с.

88. Дерев'янюк О. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів в процесі навчання фахових дисциплін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* Хмельницький, 2013. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_10

89. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.; Воронеж, 2004. 752 с.

90. Десненко С. И. Личностно-профессиональная позиция студентов педвуза как фактор развития личности будущего профессионала. *Гуманитарный вектор.* 2009. №3 (19) С. 27-34.

91. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК). URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/549-diagnostics-of-volitional-self-control-vsc-questionnaire>

92. Дикань Н. В., Борисенко І. І. Менеджмент: [навч. посіб]. К., 2008. 389 с.

93. Димиденко Г., Масальський В. Класичні університети України: історія походження та зміст терміна. URL: http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=79371

94. Діденко Т. П. Формування досвіду професійної діяльності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2015. 218 с.
95. Додонов Б. И. В мире эмоций. К., 1987. 140 с.
96. Драч І., Муромець В., Чорнойван Г. Дослідницьке лідерство в сучасному університеті: [навч. посіб.]. К., 2017. 40 с.
97. Дубинко Н. А. Инновационный потенциал руководителя. *Гуманитарно-экономический вестник*. 2012. № 1 (51). С. 12-19.
98. Дудина М. Н. Классический университет: проблемы освоения новой образовательной парадигмы. *Образование в современном мире*: сб. науч. статей / Под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2009. Вып. 4. С. 33-40.
99. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. №7 (90). С. 135-138.
100. Дьоміна О. В. Про сутність поняття «громадянська позиція» в інформаційно-довідникових джерелах. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2012. № 1. С. 11-13.
101. Дяків А. А. Виховання лідера. К., 2011. 231 с.
102. Дятленко Н. М. Лідерські якості студентів-психологів як складова їхньої професійної компетентності *Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх психологів*: [монографія] / Під. ред. О. М. Лозової. Вінниця, 2014. С. 124-134.
103. Дяченко Л. В. Інтелектуальний розвиток студентів в процесі професійного навчання. URL: http://www.rusnauka.com/27_NNM_2009/Pedagogica/53125.doc.htm
104. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. СПб., 2007. 238 с.

105. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Єринком Інтер, 2008. 1040 с.
106. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 1999. 153 с.
107. Єрмилова Л. Оздоровити систему (кілька лекцій від ректора Віля Бакірова. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/ozdoroviti-sistemu>
108. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2016. С. 98-116.
109. Загайтова Л. Я. Студенческое самоуправление как основа расширения демократии в высшей школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1989. 17 с.
110. Загальна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. К., 2012. 296 с.
111. Загурська С. Феномен та функції лідерства. *Соціальні науки*. 2011. № 2. С. 15-18.
112. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: метод. посіб. / О. М. Кокун, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська, О. В. Копаниця, М. В. Герасименко, В. В. Ткаченко. К., 2012. 433 с.
113. Зеленов Є. А. Духовний саморозвиток і самоорганізація особистості як складова планетарного виховання студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія, практика*: зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2015. Вип. 3 (66). С. 85-94.
114. Зеленов Є. А. Формування лідерських якостей як завдання планетарного виховання студентської молоді. *Духовність особистості*:

методологія, теорія, практика: зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2016. Вип. 5 (80). С. 67-88.

115. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: [монографія]. Київ, 2000. С. 11-57.

116. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий. *Ценности и смыслы*. 2015. № 6 (40). С. 23-28.

117. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков, 2002. 228 с.

118. Ильин Е. П. О соотношении понятий, характеризующих волевою активность человека. *Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности*: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь, 1983. С. 71-85.

119. Ильязова Л. М., Соколова Л. Б. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза. URL: <http://credonew.ru/content/view/464/57>

120. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. М., 2000. 382 с.

121. Ідея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів, 2002. 304 с.

122. Казакова К. С. Образовательная среда: основные исследовательские подходы. *Труды Кольского научного центра РАН*. 2011. № 6. С. 65-71.

123. Калашнікова Л. Ю. Формування соціальної позиції студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Х., 2015. 276 с.

124. Калашнікова С. А. Актуальність лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій та його вплив на професійну підготовку

управлінців. *Освітологічний дискурс*. 2010. № 1. С. 75-89. URL: <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/index.html>

125. Калашнікова С. А. Державна політика в галузі освіти: необхідність зміни визначальних параметрів. *Збірник наукових праць* [Укр. акад. держ. упр. при Президентові України]. К., 2000. Вип. 2, ч. IV. С. 359-364.

126. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: [моногр.]. К., 2010. 390 с.

127. Калашнікова С. А. Професійна підготовка бізнес-лідерів як фактор розвитку сучасних організацій. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2010. С. 53-60.

128. Калашнікова С. А. Професійна підготовка лідерів для державного управління. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. 2010. Вип. LVI. С. 309–316.

129. Калашнікова С. А. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: навч. посіб. К., 2016. 44 с.

130. Калашнікова С. А. Сутність лідерства як вищого еволюційного рівня управління. *Наука і освіта*. 2010. № 4/5. С. 101-106.

131. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. К., 2011. 36 с.

132. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: дис. ... д-ра наук : 13.00.06. К., 2015. 462 с.

133. Калинин В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности. *Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности*: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых (Симферополь, 1983 г.). – Симферополь, 1983. С. 101-107.

134. Каменская В. Г. Социально-психологические основы управленческой деятельности. М., 2002. 160 с.
135. Карпов А. Психология менеджмента. М., 2003. 584 с.
136. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.
137. Каюмова О., Яцків Т., Хауляк Я. Участь органів студентського самоврядування та їх об'єднань у формуванні та реалізації освітньої та молодіжної політики. Львів, 2008. 176 с.
138. Кикоть В. Я., Столяренко А. М. Юридическая педагогика: учеб. М., 2004. 895 с.
139. Клепцова Е. Ю., Орел Э. С. Проблемы эмоционально-волевой регуляции студентов. Концепт. 2016. Т. 32. С. 67-71.
URL: <http://e-koncept.ru/2016/56666.htm>
140. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда.
URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931013.htm>
141. Козловець Є. А., Біленький Є. А. Соціологія: словник термінів і понять. К., 2006. 372.
142. Козырев В. А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: [науч.-метод. пособ.]. СПб., 2005. 429 с.
143. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. СПб., 1999. 387 с.
144. Колпаков В., Анісімов О. Лідерство – фактор суспільного розвитку. *Персонал*. 2005. № 9. URL: <http://www.personal.in.ua>
145. Кон И. С. Открытые «Я». М., 1978. 367 с.
146. Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание. М., 1984. 335 с.

147. Конфуций. Лунь юй. Изречения / пер. И. И. Семененко]. М, 2000. 462 с.
148. Конфуций. Рассуждения в изречениях (пер. с кит. Б. Виногородского). М., 2013. 140 с.
149. Коротяев Б. І., Курило В. С. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія. Луганськ, 2009. 308 с.
150. Костенко О. С. Педагогічні умови формування культурологічної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2015. № 3. С. 157-159.
151. Красовская Л. И. Формирование профессиональной позиции учителя в процессе изучения педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Кривой Рог, 1996. 155 с.
152. Красовська Л. І. Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Луганськ, 1996. 24 с.
153. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. [2 изд., расш., испр. и доп.]. Ростов н/ Д, 1999. 512 с.
154. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. К., 2012. 20 с.
155. Кращенко Ю. П. Виховний потенціал системи студентського самоврядування. *Витоки педагогічної майстерності.* 2015. Випуск 16. С. 138-146.
156. Кращенко Ю. П. Особливості організації системи студентського самоврядування. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтав. держ. пед. ун-ту В. Г. Короленка, 2009. Вип. 6. С. 255-262.

157. Кращенко Ю. П. Студентське самоврядування як середовище виховання лідерських якостей майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Крим. гуманіт. ун-ту. Ялта, 2010. Вип. 26. Ч. 3. С. 38-45.
158. Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті. *Вища школа*. 2002. № 4-5. С. 3-33.
159. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: Польсько-український щорічник. К.; Ченстохова, 2000. Вип. II. С. 11-30.
160. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М., 1993. 352 с.
161. Кричевский Р. Л. Психология лидерства: учеб. пособ. М., 2007. 542 с.
162. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: у 2-х ч. Запоріжжя, 2009. Ч. 1. Концепції, проектування, технології створення. 320 с.
163. Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000. 272 с.
164. Кузнецова И. Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2011. 24 с.
165. Кузнецова И. Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2011. 224 с.
166. Кузнецова И. Ю. Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: [монография]. Кемерово, 2014. 136 с.
167. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 6–7.

168. Курило В. С., Савченко С. В. Проблеми студентського самоврядування у вимірі соціальної педагогіки. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2005. № 4. С. 4-10.

169. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики. *Збірник наукових праць* [Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка]. 2008. № 14. С. 73-76.

170. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск, 1992. 236 с.

171. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков, 1998. 492 с.

172. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развитие личности и ее субъектов. *Известия Российского государственного института им. А. И. Герцена*. 2010. №128. С. 40-54.

173. Лактионова Е. Б. Психологические риски в образовательной среде: типология, классификация, факторы формирования. *Экопсихологические исследования*. М., 2009. С. 197-212.

174. Лаптева М. Д. Позиция в структуре профессионального общения (в контексте переподготовки социальных работников): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 1999. 216 с.

175. Лебедев А. С. Формирование творческой деятельности у студентов педколледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2001. 21 с.

176. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды. *Первая российская конференция по экологической психологии: тезисы*, (г. Москва, 3-5 декабря 1996 г.). М., 1996. С. 101-103.

177. Лебон Г. Психология народов и масс. М., 1995. 320 с.

178. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / За ред. В. І. Лозової. Харків, 2006. 496 с.

179. Леонова О. А. Образовательная среда и образовательное пространство: опыт сопоставления. *Известия Волгоградского педагогического университета*. Серия «Педагогические науки». 2008. № 1 (25). С. 9-12.
180. Леонтьев А. А. Психология общения. М., 1999. 365 с.
181. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
182. Літовка О. П. Педагогічна спрямованість особистості як базова основа розвитку професійної позиції майбутнього вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Класич. приват. ун-ту. Запоріжжя, 2014. Вип. 38. С. 216-219.
183. Літовка О. П. Формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 244 с .
184. Лобач Н. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. *Наукові записки* [Кіровоградського державного педагогічного університету]. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград, 2014. Вип. 5. Ч. 1. С. 42–46.
185. Лосєва Н. М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загальнопедагогічна проблема: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Донецьк, 2007. 475 с.
186. Луткин С. С. Осмысление лидерской позиции педагога как условие развития его профессионально-педагогических компетентностей. *Педагогическое образование в России*. 2010. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osmyslenie-liderskoj-pozitsii-pedagoga-kak-uslovie-razvitiya-ego-professionalno-pedagogicheskikh-kompetentnostey>
187. Лутошкин А. Н. Как вести за собой. М., 1978. 159 с.
188. Макиавелли Н. Государь. URL: http://librebook.me/the_prince

189. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2006. 252 с.

190. Мамаєва О. А. Особливості організації громадської діяльності майбутніх учителів вищих педагогічних навчальних закладів України. URL: http://rusnauka.com/26_NII_2011/Pedagogica/2_91765.doc.htm

191. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36-42.

192. Мараховська Н. В. Лідерська позиція майбутнього вчителя початкових класів як складова професійної компетенції. *Збірник наукових праць* [Херсон. держ. ун-ту]. Сер. Педагогічні науки. Херсон, 2007. Вип. 45. С. 300-303.

193. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2009. 22 с.

194. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.

195. Марченко Е. М. Социально-психологические особенности взаимосвязи лидера и малой группы в деятельности клубов исторической реконструкции. М.-Берлин, 2015. 165 с.

196. Марчук Л. М. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 5. URL: http://www.nbu.gov.ua/ejournals/Vnadps/2012_5/12mlmiho.pdf

197. Марчук Л. М. Вікові особливості прояву асертивної поведінки студентів психологічних спеціальностей. *Наука і освіта*. Психологія. Тематичний спецвип.: Проект «Когнітивні процеси та творчість». 2011. № 9/СV. С. 152–155.

198. Маслюк А. М. Теоретичний аналіз проблеми лідерства. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. №3 (22). С. 147-151.

199. Махновський С. С. Аналіз результатів експериментальної роботи з формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. праць. Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. К., 2017. №1 (55). С. 23-28.

200. Махновський С. С. Визначення сутності поняття «лідерська позиція» в науковій літературі. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-ту. Херсон, 2015. Вип. № 1 (12). С. 60-62.

201. Махновський С. С. До питання формування лідерської позиції студента як чинника активізації його духовної самореалізації. *Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті*: збір. тез за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. участю (м. Суми, 16-17 листопада 2016 р.). Суми, 2016. С. 82-85.

202. Махновський С. С. Освітнє середовище як засіб формування лідерської позиції студентів класичного університету. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді*: матер. III Міжнародній наук.-практ. конф. молодих учених (Харків, 11-12 травня 2017 р.). Х., 2017. С. 32-35.

203. Махновський С. С. Практична реалізація педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. ДВНЗ «Донбаського держ. пед. ун-ту». Харків, 2017. Вип. 2(82). С. 53-62.

204. Махновський С. С. Про створення рефлексивного виховного середовища у вищому навчальному закладі. *Педагогізація соціального середовища в роботі з різними соціальними суб'єктами*: матер. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листопада 2016 р.). Х., 2016. С. 66-67.

205. Махновський С. С. Про формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Efektivni nastroje*

modernich ved – 2017: Materialy XIII Mezinarodni vedecko – prakticka conference (m. Praha, 22-30 kvetna 2017). Praha, 2017. № 8. P. 75-77.

206. Махновський С. С. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 214-219.

207. Махновський С. С., Ткачова Н. О. Рефлексивне виховне середовище: сутність і роль у вихованні студентів вищої школи. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць Харк. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2016. Вип. 54. С. 119-126.

208. Махновський С. С. Формування лідерської позиції студентів класичного університету як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*: зб. наук. праць. Класич. приват. ун-ту. Запоріжжя, 2016. Вип. 49 (102). С. 335-339.

209. Менеджмент: учеб. /Е. В. Песоцкая, О. В. Русецкая, Л. А. Трофимова, В. В. Трофимов; под ред. А. Н. Петрова; 2-е изд., испр. и доп. М., 2012. 645 с.

210. Мескон М., Альберт А., Хедоури Ф. Основы менеджмента. / Пер. с англ. М., 2002. 704 с.

211. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні [монографія]. Миколаїв, 2005. 460 с.

212. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 509 с.

213. Мирончук Н.М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України. Київ, 2013. Вип. 79. С. 82-85.

214. Момот О. В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2016. 311 с.

215. Мороз В. П. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Старобільськ, 2015. 136 с.

216. Москаленко А. В. Становление субъектной позиции старшеклассников в условиях педагогического взаимодействия : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Смоленск, 2011. 23 с.

217. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: навч. посіб. К., 2007. 448 с.

218. Мудрик А. В. Социализация человека. М, 2006. 303 с.

219. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960. 224 с.

220. Нагайчук О. В. Розвиток інтелектуальних здібностей школярів у процесі проектно-технологічної діяльності *Збірник наукових праць* [Бердянського держ. пед. ун-ту. Серія «Педагогічні науки». Бердянськ, 2010. Вип. 1. С. 108–114.

221. Немов Р. С. Психология. М., 1990. 301 с.

222. Немченко С. Сутність механізму процесу рефлексії та його структура. *Молодь і ринок*. 2015. №1 (120). С. 63-66.

223. Нечаєва О. С. Принципи побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих підлітків. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Житомир, 2012. Т. VI. Психологія обдарованості. Вип. 9. С. 337-345.

224. Новий український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень / Укл.: Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник; за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків, 2008. 608 с.

225. Носко Л. А. Рефлексія як особлива психічна реальність. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Київ, 2015. Вип. 38. Т. 7. С. 351-360.
226. Огородников А. М. Эмоционально-волевая сфера личности в регуляции деятельности. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xi/25910>
227. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова; 25-е изд., испр. и доп. М., 2006. 976 с.
228. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98) В. И. Моросановой и Е. М. Коноз. URL: <http://knigi.link/pedagogicheskaya-psihologiya-uchebniki/oprosnik-stil-samoregulyatsii-povedeniya-ssp-29802.html>
229. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб. К., 2005. 446 с.
230. Осовська Г. В., Осовський О. А. Основи менеджменту: навч. посіб. К., 2006. 664 с.
231. Осюхіна А. Стратегія лідерства. *Завуч*. 2008. № 23-24. С. 67.
232. Павко А. Класичний університет у контексті Болонського процесу. URL: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/klasichnij-universitet-u-konteksti-bolonskogo-proc>
233. Павко А. І., Курило Л. Ф. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи в контексті тенденцій розвитку сучасної університетської освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка та психологія. Мукачево, 2016. Вип. 2. С. 71-73.
234. Павленко М. А. Формування громадянської позиції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2016. 20 с.

235. Павленко М. А. Формування громадянської позиції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2016. 207 с.
236. Павлова О. А. Социально-педагогические условия реализации лидерского потенциала старшин подростков во временных детских объединениях: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2005. 165 с.
237. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. 352 с.
238. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971. 352 с.
239. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999. 592 с.
240. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособ. / Науч. ред. Н. Б. Крылова. М., 2006. 284 с.
241. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / Отв. ред. И.А. Комаров. М., 1964. Т. 2: Ж-Н. 912 с.
242. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М., 2008. 528 с.
243. Первитская А. М. Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2007. 27 с.
244. Петрова Н. М. Інтелектуально-насичене освітнє середовище як умова формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць* [Херсон. держ. ун-ту]. Херсон, 2008. Вип. 50, ч. 2. С.223-228.
245. Петько Л. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище». *Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 34. С. 109-118.

246. Питлюк-Смеречинська О., Черкасенко А. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах як складова навчально-виховного процесу вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Полтава, 2014. Вип. 14. С. 215-221.

247. Платон. Государство. *Сочинения*: в 4 т. / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. СПб., 2007. Т. 3. Ч. 1. С. 97-132.

248. Платонов К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. 174 с.

249. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навч. посіб. К., 2008. 352 с.

250. Помиткіна Л. В. Вікові особливості прийняття стратегічних життєвих рішень у пізній юності. *Науковий часопис* [Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова]: зб. наук. пр. Серія № 12. Психологічні науки. К., 2014. № 45 (69). С. 145 -151.

251. Потопа К. Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.05. К., 2006. 21 с.

252. Примуш М. В. Загальна соціологія. К., 2004. 590 с.

253. Прищак М. Д., Лесько О. Й. Психологія управління в організації: навч. посіб. / [2-ге вид., перероб. і доп.]. Вінниця, 2016. 150 с.

254. Прокопьев В. П. О признаках классического университета *Университетское управление*. 2000. № 2(13). С. 35-39.

255. Прохорова М. В., Томашевская О. Б. Формирование педагогической позиции у будущих специалистов по физической культуре (на примере обучения плаванию). *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2004. № 3. С. 13-16.

256. Психология: словник / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. М., 1990. 458 с.
257. Психология: [учебник] / Под ред. А. А. Крылова. М., 1999. 584 с.
258. Психология: [учебник] / Под ред. Б. А. Сосновского. М., 2005. 660 с.
259. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. / [укл.: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. Х., 2013. Вип. 3. 88 с.
260. Пташник-Середюк О.І. Студенство як соціокультурна група. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/ptashnyk-seredyuk_ai_students_as_a_socio-cultural_group.pdf
261. Пугачев В. П. Руководство персоналом организации: учеб. М., 2002. 279 с.
262. Пучков Н. П., Попов А. И., Авдеева А. В. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста. *Российский научный журнал*. 2009. № 3(10). С. 100-112.
263. Равчина Т. Організація взаємодії студента з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету*. Сер. Педагогіка. 2005. Вип. 19, Ч. 2. С. 3-16.
264. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Л., 1991. 470 с.
265. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ»*. 2009. Вип. 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_razina_aktualiz_razviv_potenziala
266. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / Пер. с англ. Т. 1. А – П. М., 2000. С. 406.

267. Рева А. О. Педагогічний менеджмент як особливий вид управлінської діяльності викладача в сучасній системі вищої освіти. URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Pedagogica/53539.doc.htm

268. Регуш Л. А., Орлова А. В. Педагогическая психология. СПб., 2010. 414 с.

269. Резван О. О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць Хар. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Харків, 2015. Вип. № 50. С. 290-299.

270. Риженко М. Педагогічна підтримка розвитку лідерського потенціалу старших підлітків у колективній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2014. 224 с.

271. Ріпко І. В. Лідерська позиція майбутнього інженера: діяльнісний підхід. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/27532/3/MicroCAD_2016_Ripko_Liderska_pozytsiia.pdf

272. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: [учеб. пособие]: В 2 кн. / 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.

273. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади /Автор. колектив: О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ, 2014. 100 с.

274. Романовський О. Г., Бабаєв В. М., Пономарьов О. С. Проблеми формування особистості лідера. Х., 2000. 193 с.

275. Романовський О. Г., Серєда Н. В. Особистість сучасного керівника в аспекті теорії духовного лідерства. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 3. С. 20-27.

276. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.

277. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2004. 455 с.
278. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства: [монография]. Луганск, 2003. 406 с.
279. Селезнева Е. В. Лидерство: [учебник]. М., 2014. 429 с.
280. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб.]. К., 2004. 335 с.
281. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2004. 215 с.
282. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Пер. С. А. Ошерова. М., 1977. 384 с.
283. Сенека Л. А. О блаженной жизни. URL: https://royallib.com/read/seneka_lutsiy/o_blagennoy_gizni.html#0
284. Сергеева Л. М., Кондратьева В. П., Хромей М. Я. Лидерство: навч. посібн. Івано-Франківськ, 2015. 296 с.
285. Серьожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи педагогіки і психології: навч. посіб. К., 2003. 243 с.
286. Сидоренко О. Л. Освіта як чинник формування стратегії життєвого успіху. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 4 (02). С. 75-81.
287. Сінельнікова Н. О. Класичний *університет* у структурі вищої освіти України. *Вища освіта України*. 2012 (1). С. 310-316.
288. Скрипник Н. С. Сутність суб'єктивної позиції особистості педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2012. № 7 (25) С. 30-36.
289. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособ. / Под ред. В. А. Слостенина. М., 2003. 576 с.

290. Слесик К. Виховання лідерів. Х., 2009. 128 с.
291. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. *2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы*, (Москва, 12-14 апреля 2000 года). М., 2000. С. 172-176.
292. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: [навч. посібник] / Уклад. О. Є. Антонова; [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
293. Словник із соціальної педагогіки / Авт.-укл.: Т. О. Логвиненко, Н. В. Гордієнко. Дрогобич, 2007. 160 с.
294. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
295. Смолюк С. В. Типологія розвивального освітнього середовища початкової школи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 233. С. 244-252.
296. Сохань Л. В. Искусство жизнетворчества. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий. К., 2010. 576 с.
297. Соціально-психологічний словник / Авт.-уклад.: В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Синявський. К., 2004. 250 с.
298. Старосельська Ю. І. Виховання відповідального ставлення до власного здоров'я студентів в умовах освітнього простору університету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Х., 2013. 182 с.
299. Старосельська Ю. І. Виховання відповідального ставлення до власного здоров'я студентів в умовах освітнього простору університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2013. 20 с.
300. Студентське самоврядування в Україні / Упоряд. Н. Демчук, Л. Кудіна. К., 2004. 60 с.

301. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи /Уклад.: М. Ф. Степко, Я. Я. Боллобаш, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський, В. І. Даниленко. К., 2005. 49 с.

302. Ступак О. Ю. Студентське самоврядування як фактор формування основ управлінської культури студентської молоді. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*: зб. наук. праць. Педагогічні науки. Луганськ, 2009. № 23. С. 285-292.

303. Ступак О., Козорог А. Роль студентського самоврядування в управлінні вищим навчальним закладом. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Полтава, 2014. Вип. 14. С. 267-273.

304. Тарапов И. Е. Интеллектуальный труд, наука и образование. Кризис в Украине. Харьков, 2008. 512 с.

305. Татенко В. О. Лідер XXI. *Leader XXI: Соц.-психолог. студії*. К., 2004. 198 с.

306. Темченко О. В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2010. 22 с.

307. Темченко О. В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 272 с.

308. Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л. Новиковой и др. В 2 кн. М., 1993. Кн. 2. 207 с.

309. Терентьева Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. К., 2016. 567 с.

310. Тернопільська В. І., Коломієць Т. В., Піонтківська І. О. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль, 2014. 264 с.

311. Тисячник І. В. Проблема громадянського самовизначення особистості. *Соціальні технології*. 2005. Вип. 26. С. 27-65.

312. Тихомиров С. Управління процесом формування ціннісних орієнтацій студентів гуманітарних ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань, 2011. № 4(1). С. 272-277.

313. Тихонова О. Н. Личностная обусловленность становления профессиональной позиции психолога в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Барнаул, 2007. 168 с.

314. Ткачова Н. О., Бесчастний В. М., Гончаров С. Н. Загальнотеоретичні основи викладання в системі початкової підготовки співробітників органів внутрішніх справ України. Донецьк, 2006. 120 с.

315. Ткачова Н. О. Реалізація ціннісного підходу до організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах І-ІІІ ступенів: навч.-метод. посіб. Х., 2006. 318 с.

316. Трибулькевич К. Г. Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917-2010 рр.): [монографія]. Одеса, 2016. 454 с.

317. Троцько Г. В. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: у 5 т. К., 2007. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. С. 296-307.

318. Тур А. М. Освітнє інформаційне середовище як засіб підвищення ефективності навчання в педагогічному коледжі. URL: http://www.confcontact.com/2008oktInet_tezi/pe_tur.php

319. Турянський П., Добуш Ю. Розвиток інтелектуальних здібностей – важливий засіб формування гуманістичних якостей майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*. 2014. №12. С. 112–116.

320. Тягунова Е. А. Личностные предпосылки лидерской мотивации студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Сочи, 2012. 23 с.
321. Уманский А. Л. Игровое педагогическое сопровождение детского лидерства. Ярославский педагогический вестник. 2004. № 3 (40). URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/24_2
322. Уманский А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Кострома, 2004. 318 с.
323. Уманский А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства во временных игровых объединениях: [монография]. Кострома. 2004. 120 с.
324. Федорова С. А. Педагогическая поддержка личностного саморазвития одаренных старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2006. 157 с.
325. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
326. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. М., 2003. 576 с.
327. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2011. 20 с.
328. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2011. 211 с.
329. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К., 2010. 456 с.

330. Хмизова О. В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.07. К., 2010. 21 с.

331. Хохлова, Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2008. 26 с.

332. Хэнна Д. Лидерство на все времена: результаты сегодня – наследие на века. М., 2007. 297 с.

333. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». URL: http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm

334. Чернікова Т. Професійна становлення педагогів як пріоритет розвивального управління. URL: <http://www.osvita.ua/school/theory/1674>

335. Черноушек, М. Психология жизненной среды / Пер. с чешск. М., 1989. 174 с.

336. Чернявская А. П. Партнерская позиция педагога как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/36_1

337. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности. *Вопросы психологии*. 2006. № 1. С. 169-178.

338. Шавринова Е. Н. Становление системы педагогической поддержки ребенка в образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Шавринова. Санкт-Петербург, 2008. 196 с.

339. Шалаев И. К, Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. URL: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html

340. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 4. С. 108-110.

341. Шевченко Т. Н. Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной сферы. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради*. 2007. № 21(51). С. 326-328.

342. Шеїна Л. О. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 227 с.

343. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М., 2003. 213 с.

344. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов-на-Дону, 1998. 544 с.

345. Шкала реактивної та особистісної тривожності (Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна). URL: <http://psy.rv.ua/content/shkala-reaktivnoї-ta-osobistisnoї-trivozhnosti-spilberger-khanin>

346. Штеймільер І. О. Науково-методичне забезпечення акультурації іноземних студентів класичного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2015. 20 с.

347. Штеймільер І. О. Науково-методичне забезпечення акультурації іноземних студентів класичного університету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2015. 219 с.

348. Щербинина О. А. Психологические особенности внутренней позиции младших школьников с различной направленностью личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Оренбург, 2007. 17 с.

349. Ягоднікова В. Виховання лідерів. *Управління школою*. 2009. № 10. С. 1.

350. Ягупов В. Військова психологія: [підручник]. Київ, 2004. 656 с.

351. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. М., 1975. С. 89-106.

352. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / 2-е расш. изд. М., 2013. 376 с.
353. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.
354. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до виховання лідера. К., 2010. 143 с.
355. Яцков О. Н. Психологические особенности развития волевой сферы молодых людей в процессе подготовки специалиста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Астрахань, 2006. 111 с.
356. Ящук І. П. Оптимізація діяльності органів студентського самоврядування у вищих навчальних закладах у контексті реалізації ідей А. С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Полтава, 2008. Вип. 4. С. 214-221.
357. Carlyle Th. On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History. London 1840. 303 p.
358. Filley A. C., House R. J., Kerr S. Managerial Process and Organizational Behavior /2nd ed. Glenview, 1976. P. 211.
359. Haiman F. Group leadership and democratic action. Boston. 1951. 268 p.
360. Hollander E. Leadership, Followership, Self and Others. *The Leadership Quarterly*. 1992. Vol. 3. P. 43-54.
361. Hollander E. Legitimacy, Power and Influence: A Perspective on Relational Features of Leadership. *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* / M. Chemers & R. Ayman (eds.). San Diego: Academic Press. 1993. P. 29-48.
362. Hollander E. The Essential Interdependence of Leadership and Followership. *Current Directions in Psychological Science*. 1992. Vol. 1. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.ep11509752>

363. Hollander E. Conformity, Status, and Idiosyncrasy Credit. *Psychological Review*. 1958. № 65. P. 117-127.
364. Hollander E., Julian J. Contemporary Trends in the Analysis of Leadership Processes. *Psychological Bulletin*. 1969. Vol. 71. P. 387-397.
365. Hollander E., Julian J. Studies in Leader Legitimacy, Influence and Innovation. *Advances in Experimental Social Psychology*. N. Y., 1970. Vol. 5. P. 34-69.
366. Hollander E., Offermann L. Power and Leadership in Organizations. *American Psychologist*. 1990. Vol. 45. P. 179-189.
367. Homans G. Social Behavior: Its Elementary Forms. N. Y., 1961. P. 286.
368. Lasswel H. Psychopathology and politics. Chicago, 1931. 410 p.
369. Mahnovskiy S., Tkachova N. Criteria, indicators and formation levels of leadership position among university students. *News of Science and Education*. 2017. № 6 (54). P. 35-39.
370. Merton R. The social nature of leadership. *American journal of nature*. 1969. № 69. P. 69-72.
371. Stogdill R. M. Shartle C. L. Methods in the study of Administrative leadership. Columbus, 1955. 45 p.
372. Tarde G. L'Opinion et la foule. Raris, 1989. 184 p.
373. Weber M. Politik als Beruf. *Gesammelte Politische Schriften*. Tübingen, 1980. S. 505-560.
374. Weber M. Wissenschaft als Beruf. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, 1952. S. 572-597.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета для визначення сформованості лідерської позиції студентів класичного університету

Шановний учаснику анкетування!

Дайте відповіді, будь ласка, на такі питання анкети:

1. Як Ви розумієте поняття «лідерська позиція»?
2. Чи вважаєте Ви сформованість лідерської позиції у випускників університету необхідною передумовою успішного здійснення ними в майбутньому своїх професійних обов'язків?
3. Чи вважаєте Ви себе носієм цієї позиції?
4. Чи відчуваєте Ви потребу в подальшому формуванні власної лідерської позиції?
5. Наскільки часто Ви здійснюєте рефлексію прояву власної лідерської позиції та розвитку власних лідерських якостей?
6. Чи вважаєте Ви, що виховна робота, яка проводиться в університеті, суттєво впливає на стан сформованості Вашої лідерської позиції?
7. Чи берете Ви активну участь у роботі органів самоврядування?
8. Чи допомагаєте Ви представникам цих органів організувати та проводити позааудиторні заходи? Наскільки часто це відбувається?
9. Чи потрібно, на Вашу думку, органам самоврядування надати більше свободи під час планування та проведення позааудиторної роботи з боку працівників деканату та адміністрації університету?

Додаток Б

Методика «Визначення рівня нервово-психічної стійкості»

В. Бодрова

Інструкція

Підпишіть реєстраційні бланки. Зараз Вам буде запропоновано 84 запитання, на які Ви повинні відповісти «так» або «ні». У випадку позитивної відповіді ставте знак «+» у відповідній клітині реєстраційного бланку, при негативній – «-». «Правильних» або «неправильних» відповідей тут немає, тому не намагайтесь довго їх обмірковувати. Відповідайте виходячи з того, що більше підходить вашому стану або уявленню про себе.

Таблиця Б.1

Реєстраційний бланк

П.І.П. _____ Дата _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	13	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	25	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84						

Анкета «Прогноз»

1. Іноді мені в голову приходять такі погані думки, що краще про них нікому не розповідати.
2. Закрепи в мене бувають рідко.
3. Часом у мене бувають такі напади сміху і плачу, з якими я нічого не можу вдіяти.
4. Часом мені так і хочеться вилятися.
5. У мене часто болить голова.
6. Іноді я говорю неправду.
7. Раз на тиждень або частіше я без будь-якої видимої причини раптом відчуваю жар у всьому тілі.
8. Буває, що я пропускаю передовиці в газетах.
9. Буває, що я серджуся.
10. Тепер мені важко сподіватися на те, що я чогось досягну в житті.

11. Буває, що я відкладаю на завтра те, що можна зробити сьогодні.
12. Я охоче беру участь у всіх зборах та інших громадських заходах.
13. Найбільш важка боротьба для мене - боротьба із самим собою.
14. М'язові судоми і тіпання у мене бувають дуже рідко.
15. Іноді, коли я погано себе почуваю, я буваю дратівливим.
16. Я досить байдужий до того, що зі мною буде.
17. В гостях я тримаюся за столом краще, ніж удома.
18. Якщо мені не загрожує штраф і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені хочеться, а не там, де повинен.
19. Я вважаю, що моє сімейне життя таке ж гарне, як і у більшості моїх знайомих.
20. Іноді у мене буває таке відчуття, що я просто повинен нанести пошкодження самому собі або будь-кому іншому.
21. В дитинстві у мене була така компанія, де всі намагалися завжди і у всьому стояти один за одного.
22. Під час гри я волію вигравати.
23. Після декількох років депресії більшу частину часу я почуваю себе добре.
24. Зараз моя вага постійна (я не повнішаю і не худну).
25. Мені приємно мати серед моїх знайомих значущих людей, це немов надає мені ваги у власних очах.
26. Я був би досить спокійним, якби у кого-небудь з моєї сім'ї були неприємності внаслідок порушення закону.
27. З моїм розумом коїться щось недобре.
28. Мене турбують сексуальні питання.
29. Коли я намагаюсь щось сказати, то нерідко помічаю, що у мене тремтять руки.
30. Руки у мене такі ж спритні і прудкі, як і раніше.
31. Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються.
32. Вважаю, що я людина приречена.
33. Бували випадки, коли мені було важко втриматися від того, щоб будь-що не поцупити у кого-небудь або де-небудь, наприклад, у магазині.
34. Буває, що я з ким-небудь трошки попліткую.
35. Я часто бачу сни, про які краще нікому не розповідати.
36. Бувало, що при обговоренні деяких питань я, особливо не обмірковуючи, погоджувався з думкою інших.
37. У школі я засвоював навчальний матеріал повільніше, ніж інші.
38. Моя зовнішність мене загалом вдовольняє.

39. Я цілком впевнений у собі.
40. Раз на тиждень або й частіше я буваю дуже збудженим і схвильованим.
41. Хтось керує моїми думками.
42. Я кожного дня випиваю незвичайно багато води.
43. Буває, що неприємний або навіть непристойний випадок викликає у мене сміх.
44. Найщасливішим я завжди буваю, коли я один.
45. Хтось намагається впливати на мої думки.
46. Я любив казки Андерсена.
47. Навіть серед людей я завжди відчуваю себе самотнім.
48. Мене дратує, коли мене підганяють.
49. Мене легко збентежити.
50. Я легко втрачаю терпіння з людьми.
51. Часто мені хочеться померти.
52. Бувало, що я кидав почату справу, тому що боявся, що не справлюся з нею.
53. Майже кожного дня трапляється що-небудь, що лякає мене.
54. До питань релігії я ставлюся байдуже, вони мене не турбують.
55. Напади поганого настрою бувають у мене рідко.
56. Я заслуговую суворого покарання за свої вчинки.
57. У мене були дуже незвичні містичні переживання.
58. Мої переконання і погляди непохитні.
59. У мене бували періоди, коли внаслідок хвилювання я втрачав сон.
60. Я людина нервова і легко збуджувана.
61. Мені здається, що нюх у мене такий же, як у інших (не гірший).
62. Усе в мене виходить погано, не так, як потрібно.
63. Я майже завжди відчуваю сухість у роті.
64. Більшу частину часу я відчуваю себе стомленим.
65. Іноді я відчуваю, що близький до нервового зриву.
66. Мене дуже дратує, що я забуваю, куди кладу речі.
67. Я дуже уважно ставлюсь до того, як я вдягаюся.
68. Пригодницькі романи мені подобаються більше, ніж романи про любов.
69. Перехід до будь-яких нових умов життя, роботи, навчання здається дуже важким.
70. Мені здається, що зі мною особливо часто поводяться несправедливо.
71. Я часто відчуваю себе несправедливо ображеним.
72. Моя думка нерідко не співпадає з думкою оточуючих.
73. Я часто відчуваю почуття стомленості від життя і мені не хочеться жити.

74. На мене звертають увагу частіше, ніж на інших.
75. У мене буває головний біль і запаморочення внаслідок переживань.
76. Часто у мене бувають періоди, коли мені нікого не хочеться бачити.
77. Мені важко прокинутися в призначений час.
78. Якщо в моїх невдачах будь-хто винний, я не залишу його безкарним.
79. У дитинстві я був вередливим і дратівливим.
80. Мені відомі випадки, коли мої родичі лікувалися у невропатолога і психіатра.
81. Іноді я приймаю заспокійливі ліки.
82. Чи є у Вас судимі родичі ?
83. Чи мали Ви приводи до міліції ?
84. Чи залишались Ви в школі на другий рік?

Таблиця Б.2

Ключі для обробки даних методики

Найменування шкали	Зміст відповідей	Порядкові номери запитань відповідно до шкали
Шкала відвертості	Ні (-)	1, 4, 6, 8, 9, 11, 16, 17, 18, 22, 25, 31, 34, 36, 43
Шкала нервово-психічної невірноваженості	Так (+)	3, 5, 7, 10, 15, 20, 26, 27, 29, 32, 35, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84
	Ні (-)	2, 12, 13, 14, 19, 21, 23, 24, 28, 30, 33, 38, 39, 46, 54, 55, 58, 61, 68

Додаток В

Методика «Визначення рольової позиції в міжособистісних відносинах» Е. Берна

Інструкція до тесту:

Спробуйте оцінити, як поєднуються ці три "Я" у вашій поведінці. Для цього оцініть наведені висловлювання в балах від 0 до 10.

Тест «Трансактний аналіз» Е. Берна (Тест «Дитина, дорослий, батько»)

1. Мені часом не вистачає витримки.
2. Якщо мої бажання заважають мені, то я вмію їх придушувати.
3. Батьки, як більш дорослі люди, повинні влаштовувати сімейне життя своїх дітей.
4. Я іноді перебільшую свою роль в деяких подіях.
5. Мене одурити нелегко.
6. Мені б сподобалося бути вихователем.
7. Буває, мені хочеться подурити, як маленькому.
8. Думаю, що правильно розумію всі події, які відбуваються.
9. Кожен повинен виконувати свій обов'язок.
10. Нерідко я роблю не як треба, а як хочеться.
11. Приймаючи рішення, я намагаюся продумати його наслідки.
12. Молодше покоління має вчитися у старших, як йому слід жити.
13. Я, як і багато людей, буваю уразливий.
14. Мені вдається бачити в людях більше, ніж вони говорять про себе.
15. Діти повинні безумовно слідувати вказівкам батьків.
16. Я – людина, яка швидко захоплюється.
17. Мій основний критерій оцінки людини – об'єктивність.
18. Мої погляди непохитні.
19. Буває, що я не поступаюся в суперечці лише тому, що не хочу поступатися.
20. Правила виправдані лише до тих пір, поки вони корисні.
21. Люди повинні дотримуватися всіх правил незалежно від обставин.

Ключ до тесту

I (стан «дитина»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19.

II (стан «дорослий»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20.

III (стан «батько»): 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.

Інтерпретація, обробка результатів тесту

Підрахуйте окремо суму балів по рядках. Е. Берн визначає такі три складові особистості людини, що зумовлюють характер спілкування між людьми: батьківську, дорослу, дитячу. Батьківський (Батько – Б) стан Я підрозділяється на дбайливий батьківський стан Я, критичний батьківський стан Я. Батьківське Я, що складається з правил поведінки, норм дозволяє індивіду успішно орієнтуватися в стандартних ситуаціях, «запускає» корисні, перевірені стереотипи поведінки, звільняючи свідомість від завантаженості простими, повсякденними завданнями. Крім того, Батьківське Я забезпечує з великою ймовірністю успіху поведінку в ситуаціях дефіциту часу на роздуми, аналіз, почерговий розгляд можливостей поведінки. Дорослий (Дорослий – Д) стан Я сприймає й переробляє логічну складову інформації, приймає рішення переважно обдумано і без емоцій, перевіряючи їх реальність. Доросле Я, на відміну від Батьківського, сприяє адаптації не в стандартних, однозначних ситуаціях, а унікальних, таких, що вимагають роздумів, дають свободу вибору і, разом з цим, необхідність усвідомлення наслідків і відповідального прийняття рішень.

Дитячий (Дитина – д) стан Я слідує життєвому принципу почуттів. На поточну поведінку впливають почуття з дитинства. Дитяче Я також виконує свої, особливі функції, не властиві двом іншим складовим особистості. Воно «відповідає» за творчість, оригінальність, розрядку напруги, отримання приємних, іноді «гострих», необхідних певною мірою для нормальної життєдіяльності вражень. Крім того, Дитяче Я виступає на сцену, коли людина не відчуває достатньо сил для самостійного вирішення проблем: не здатна подолати труднощі або/і протистояти тиску іншої людини. Це Я підрозділяється на: природне дитяче Я (спонтанні реакції типу радості, печалі тощо) й дитяче Я, яке пристосовується (прислужує, боязкий, винуватий тощо); дитяче Я, яке заперечує.

Ознаки актуалізації різних его-станів: **1. Его-стан дитина.** Вербальні ознаки: а) вигуки: фу ти !, Боже !, хай йому грець !; б) слова егоцентричного кола: хочу, не можу, а мені яке діло, не знаю і знати не хочу і т.д.; в) звернення до інших: допоможи мені, ти мене не любиш, ти будеш шкодувати; г) самопринизливі вираження: я дурень, у мене нічого не виходить і т.д. Звернення: Ви – Ти і Ти – Ти. Поведінкові (невербальні) ознаки: мимовільні рухи, знизування плечима, тремтіння рук, почервоніння, зачочування очей, погляд донизу, погляд знизу вгору; інтонація, що просить; швидкий і гучний голос; сердите та вперте мовчання; схвильованість тощо. **2. Его-стан дорослий.** Вербальні ознаки: в утвердженні висловлюється

думка, а не безапеляційне судження; використовуються вирази типу: таким чином, ймовірно, щодо, порівняно, доцільно, альтернатива, на мою думку, наскільки можливо, давай розглянемо причини тощо. Звернення: Ви – Ви і Ти – Ти. Поведінкові (невербальні) ознаки: поза пряма (але не застигла); особа звернена до співрозмовника, відкрита, зацікавлена: природна жестикуляція в розмові; контакт очей на одному з партнером рівні; голос виразний, чіткий, спокійний, рівний, без надмірних емоцій. **3. Его-стан батько.** Вербальні ознаки – слова і вирази типу: а) повинен, не можна, ніколи, зобов'язаний, тому що я так сказав, не став питань, що люди подумують (скажуть); б) оціночні судження: впертий, дурний, нікчемний, бідолаха, розумниця, чудовий, здатний. Звернення: Ти – Ви (зі мною поводяться на Ви, я звертаюся на ти). Поведінкові (невербальні) ознаки: указуючий жест (звинувачення, загроза), піднятий вгору палець, поплескування по спині, щоці; авторитарні пози (руки на стегнах, схрещені на грудях), погляд зверху вниз (голова відкинута), стукіт по столу тощо; тон голосу глузливий, гордовитий; такий, що засуджує; заступницький, співчуваючий.

Зріла людина вміло використовує різні форми поведінки, аби вони були доречні. Самоконтроль і гнучкість допомагають їй вчасно повернутися в «дорослий» стан, що, власне і відрізняє зрілу особистість від молодика, нехай навіть солідного віку.

Сполучення Его-станів

Розташували відповідні символи в порядку спадання ваги (в залежності від кількості набраних балів), отримуємо формулу. Для оптимального функціонування особистості, з точки зору Е. Берна, необхідно, щоб в особистості були гармонійно представлені всі три стани Я. Якщо у вас вийде формула II, I, III, або ДДБ то це означає, що ви володієте почуттям відповідальності, в міру імпульсивні і не схильні до повчань. Якщо у вас вийшла формула III, I, II, або БДД, то для вас характерна категоричність у судженнях і діях, можливо зайвий прояв самовпевненості при взаємодії з людьми, частіше за все, ви говорите без сумніву те, що думаєте або знаєте, не піклуючись про наслідки ваших слів і дій. Якщо на першому місці у формулі стан I або д-стан («дитина»), то ви можете виявляти схильність до наукової роботи, хоча і не завжди вмієте керувати своїми емоціями.

Додаток Г

Методика «Визначення рівня тривожності» Ч. Д. Спілбергера й Ю. Ханіна

Інструкція

Прочитайте уважно кожне з наведених тверджень і закресліть цифру у відповідній графі праворуч залежно від того, як ви почуваєтеся на даний момент. Над запитаннями довго не задумуйтеся, оскільки правильних і неправильних відповідей немає.

<i>№ п/п</i>	<i>Судження</i>	<i>Ні, це не так</i>	<i>Мабуть, так</i>	<i>Правильно</i>	<i>Зовсім правильно</i>
1.	У мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
2.	Я буваю дратівливим	1	2	3	4
3.	Я легко засмучуюся	1	2	3	4
4.	Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші	1	2	3	4
5.	Я сильно переживаю неприємності і довго не можу про них забути	1	2	3	4
6.	Я почуваю приплив сил і бажання працювати	1	2	3	4
7.	Я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4
8.	Мене тривожать можливі труднощі	1	2	3	4
9.	Я занадто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
10.	Я буваю цілком щасливий	1	2	3	4
11.	Я все приймаю близько до серця	1	2	3	4
12.	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13.	Я почуваюся беззахисним	1	2	3	4
14.	Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15.	У мене буває нудьга	1	2	3	4
16.	Я буваю задоволений	1	2	3	4
17.	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18.	Буває, що я почуваюся невдахою	1	2	3	4
19.	Я врівноважена людина	1	2	3	4
20.	Мене охоплює занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Обробка та інтерпретація

Результати тесту обробляються за допомогою ключа.

Ключ

<i>Особистісна тривожність</i>					<i>Особистісна тривожність</i>				
<i>№ з/п</i>	<i>№ з/п</i>	<i>Ніколи</i>	<i>Іноді</i>	<i>Часто</i>	<i>Майже завжди</i>	<i>№ з/п</i>	<i>Ніколи</i>	<i>Іноді</i>	<i>Часто</i>
1	4	1	3	2	21	4	3	2	1
2	4	1	3	2	21	1	2	3	4
3	1	4	2	3	23	1	2	3	4
4	1	4	2	3	24	1	2	3	4
5	4	1	3	2	25	1	2	3	4
6	1	4	2	3	26	4	3	2	1
7	1	4	2	3	27	4	3	2	1
8	4	1	3	2	28	1	2	3	4
9	1	4	2	3	29	1	2	3	4
10	4	1	3	2	30	4	3	2	1
11	4	1	3	2	31	1	2	3	4
12	1	4	2	3	32	1	2	3	4
13	1	4	2	3	33	1	2	3	4
14	1	4	2	3	34	1	2	3	4
15	4	1	3	2	35	1	2	3	4
16	4	1	3	2	36	4	3	2	1
17	1	4	2	3	37	1	2	3	4
18	1	2	3	4	38	1	2	3	4
19	4	1	3	2	39	4	3	2	1
20	4	1	3	2	40	1	2	3	4

Під час аналізу результатів самооцінки треба мати на увазі, що загальний підсумковий показник за шкалами ситуативної й особистісної тривожності може знаходитися в діапазоні від 20 до 80 балів. У цьому випадку чим вищий підсумковий показник, тим вищий рівень тривожності (ситуативної чи особистісної). Орієнтовні оцінки рівня тривожності: від 0 до 30 балів – низька тривожність; від 31 до 44 балів – помірна тривожність; від 45 і більше – висока тривожність.

Додаток Д

Методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова й

Є. Крушельницького

Інструкція

Вам пропонується 50 висловлювань, на які потрібно дати відповідь «так» або «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 тієї альтернативної відповіді, до якої ви найбільше схиляєтеся.

Тест-опитувальник

1. Чи часто ви буваєте в центрі уваги довколишніх?
а) так; б) ні.
2. Чи вважаєте ви, що багато хто з довколишніх людей займає більш високе положення в групі, ніж ви?
а) так; б) ні.
3. Перебуваючи на зборах людей, рівних вам за службовим становищем, чи відчуваєте ви бажання не висловлювати свої думки, навіть коли це необхідно?
а) так; б) ні.
4. Коли ви були дитиною, чи подобалося вам бути лідером серед однолітків?
а) так; б) ні.
5. Чи відчуваєте ви задоволення, коли вам вдається переконати когось у чомусь?
а) так; б) ні.
6. Чи трапляється, що вас називають нерішучою людиною?
а) так; б) ні.
7. Чи згодні ви з твердженням: «Все найкорисніше у світі є результатом діяльності невеликого числа видатних людей»?
а) так; б) ні.
8. Чи відчуваєте ви нагальну необхідність у пораднику, який міг би направити вашу професійну активність?
а) так; б) ні.
9. Чи втрачали ви іноді холонокровність у розмові з людьми?
а) так; б) ні.
10. Чи приносить вам задоволення бачити, що довколишні побоюються вас?
а) так; б) ні.

11. Чи намагаєтеся ви займати за столом (на зборах, в компанії і т. ін.) таке місце, яке дозволяло б вам бути в центрі уваги й контролювати ситуацію?
а) так; б) ні.
12. Чи вважаєте ви, що справляєте на людей значне (імпозантне) враження?
а) так; б) ні.
13. Чи вважаєте ви себе мрійником?
а) так; б) ні.
14. Чи губитеся ви, якщо люди, які оточують вас, висловлюють незгоду з вами?
а) так; б) ні.
15. Чи траплялося вам за особистою ініціативою займатися організацією трудових, спортивних та інших команд і колективів?
а) так; б) ні.
16. Якщо те, що ви намітили, не дало очікуваних результатів, то ви:
а) будете раді, якщо відповідальність за цю справу покладуть на 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 в ній;
б) справжній керівник повинен тільки вміти керувати іншими й не обов'язково робити справу самому.
18. Із ким ви вважаєте за краще працювати?
а) з покірними людьми;
б) з незалежними і самостійними людьми.
19. Чи намагаєтеся ви уникати гострих дискусій?
а) так; б) ні.
20. Коли ви були дитиною, чи часто ви зустрічалися з владністю вашого батька?
а) так; б) ні.
21. Чи вмієте ви в дискусії на професійну тему залучити на свою сторону тих, хто раніше був з вами не згоден?
а) так; б) ні.
22. Уявіть собі таку сцену: під час прогулянки з друзями лісом ви загубили дорогу. Наближається вечір і потрібно приймати рішення. Що ви будете робити?
а) надасте прийняття рішення найбільш компетентному з вас;
б) просто не будете нічого робити, розраховуючи на інших.

23. Є таке прислів'я: «Краще бути першим на селі, ніж останнім в місті». Чи справедливе воно?
а) так; б) ні.
24. Чи вважаєте ви себе людиною, яка впливає на інших?
а) так; б) ні.
25. Чи може невдача в проявленій ініціативі змусити вас більше ніколи цього не робити?
а) так; б) ні.
26. Хто, на ваш погляд, справжній лідер?
а) найбільш компетентна людина;
б) той, у кого найсильніший характер.
27. Чи завжди ви намагаєтеся зрозуміти і гідно оцінити людей?
а) так; б) ні.
28. Чи поважаєте ви дисципліну?
а) так; б) ні.
29. Який зі згаданих двох керівників для вас важливіший?
а) той, який все вирішує сам;
б) той, який завжди радиться і дослухається до думок інших.
30. Який з названих стилів керівництва, на вашу думку, найкращий для роботи закладу того типу, в якому ви навчаєтесь?
а) колегіальний;
б) авторитарний.
31. Чи часто у вас створюється враження, що інші використовують вас?
а) так;
б) ні.
32. Який з названих портретів більше нагадує вас?
а) людина з гучним голосом, виразними жестами, за словом в кишеню не полізе;
б) людина зі спокійним, тихим голосом, стримана, задумлива.
33. Як ви поведете себе на зборах і нараді, якщо вважаєте свою думку єдиною правильною, але інші з вами не згодні?
а) промовчите;
б) будете відстоювати свою думку.
34. Чи підпорядковуєте ви свої інтереси і поведінку інших людей справі, якою займаєтесь?
а) так; б) ні.
35. Чи виникає у вас почуття тривоги, якщо на вас покладено відповідальність за якусь важливу справу?

- а) так; б) ні.
36. Що б ви хотіли?
а) працювати під керівництвом хорошої людини;
б) працювати самостійно, без керівників.
37. Як ви ставитеся до твердження: «Для того щоб сімейне життя було щасливим, необхідно, щоб рішення в сім'ї приймав хтось один із подружжя?»
а) згоден; б) не згоден.
38. Чи траплялося вам купувати що-небудь під впливом думки інших людей, а не виходячи із власних потреб?
а) так; б) ні.
39. Чи вважаєте ви свої організаторські здібності розвиненими?
а) так; б) ні.
40. Як ви поведетеся, зустрівшись із труднощами?
а) опускаєте руки; б) з'являється сильне бажання їх подолати.
41. Чи дорікаєте ви людям, якщо вони цього заслуговують?
а) так; б) ні.
42. Чи вважаєте ви, що ваша нервова система здатна витримати життєві навантаження?
а) так; б) ні.
43. Як ви вчините, якщо вам запропонують реорганізувати установу чи організацію, в якій Ви працюєте?
а) введу потрібні зміни негайно;
б) не буду поспішати і спочатку все ретельно обміркую.
44. Чи зможете ви перервати занадто балакучого співрозмовника, якщо це необхідно?
а) так; б) ні.
45. Чи згодні ви з твердженням: «Для того, щоб бути щасливим, треба жити непомітно»?
а) так; б) ні.
46. Чи вважаєте ви, що кожна людина повинна зробити щось видатне?
а) так; б) ні.
47. Ким би ви хотіли стати?
а) художником, поетом, композитором, вченим;
б) видатним керівником, політичним діячем.
48. Яку музику вам приємніше слухати?
а) могутню й урочисту; б) тиху й ліричну.
49. Чи відчуваєте ви хвилювання, чекаючи зустрічі з важливими й відомими людьми?

а) так; б) ні.

50. Чи часто ви зустрічали людей з більш сильною волею, ніж ваша?

а) так; б) ні.

Оцінка результатів тестування

Сума балів за ваші відповіді підраховується за допомогою ключа до опитувальника.

Ключ до опитувальника

1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7а, 8б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13б, 14б, 15а, 16б, 17а, 18б, 19б, 20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 25б, 26а, 27б, 28а, 29б, 30б, 31а, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 37а, 38б, 39а, 40б, 41а, 42а, 43а, 44а, 45б, 46а, 47б, 48а, 49б, 50б.

За кожен відповідь, що збігається з ключем, випробуваний отримує один бал, в іншому випадку – 0 балів.

Оцінка лідерства

Якщо сума балів виявилася менш 25, то якості лідера виражені слабо. Якщо сума балів в межах від 26 до 35, то якості лідера виражені середньо. Якщо сума балів виявилася від 36 до 40, то лідерські якості виражені сильно. Якщо сума балів більше 40, то дана людина як лідер схильна до диктату.

Інтерпретація

Здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості організаторських і комунікативних якостей. Якими характерологічними рисами особистості повинен володіти справжній лідер? Такими ознаками, як відзначають Є. Жариков і Є. Крушельницький, можуть бути такі прояви: вольовий, здатний долати перешкоди на шляху до мети; наполегливий, вміє розумно ризикувати; терплячий, готовий довго й добре виконувати одноманітну, нецікаву роботу; ініціативний, який вважає за краще працювати без дріб'язкової опіки, незалежний; психічно стійкий, який не дає захопити себе нереальними пропозиціями; добре пристосовується до нових умов і вимог; самокритичний, тверезо оцінює не тільки свої успіхи, а й невдачі; вимогливий до себе та інших, вміє запитати звіт за доручену роботу; критичний, здатний бачити в привабливих пропозиціях слабкі сторони; надійний, тримає слово, на нього можна покластися; витривалий, може працювати навіть в умовах перевантажень; сприйнятливий до нового, схильний вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами; стресостійкий, не втрачає самовладання і працездатності в екстремальних ситуаціях; оптимістичний, відноситься до труднощів як до неминучих і переборних перешкод; рішучий, здатний самотійно і своєчасно приймати рішення, в критичних ситуаціях брати відповідальність на себе; здатний змінювати стиль поведінки залежно від умов, за необхідності може підбадьорити.

Представлена методика дозволяє оцінити здатність людини бути лідером.

Додаток Е

Методика «Діагностика комунікативних та організаторських здібностей» «КОЗ-2» Б. Федоришина

Інструкція

Перед вами 40 запитань, на кожне з яких треба дати відповідь «так» або «ні». Час виконання методики – 10–15 хвилин.

Текст опитувальника

1. Чи є у Вас потяг до спілкування і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує Вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто вдається Вам схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Вам від них відмовитися?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи важко вам «включитися» в нові для Вас компанії (колективи)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас довколишні, чи виникає у Вас бажання бути наодинці?
20. Чи правда, що Ви, як правило, погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас ситуації?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?

22. Чи виникає у Вас відчуття дискомфорту, якщо Вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко Вам виявити ініціативу, щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від постійного спілкування з друзями?
25. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які стосуються інтересів Ваших друзів?
27. Чи правда, що Ви почуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що Ви прагнете того, щоб довести правильність своїх дій?
29. Чи вважаєте, що Вам неважко внести пожвавлення в незнайоме товариство?
30. Чи брали Ви участь у громадському житті школи (установи)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо його не відразу сприйняли друзі?
33. Чи відчуваєте Ви себе комфортно в незнайомій компанії?
34. Чи охоче Ви організуєте вечірку для своїх друзів?
35. Чи правда, що Ви розгублені, коли треба говорити перед великою кількістю людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. У Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви буваєте у центрі уваги своїх друзів?
39. Чи відчуваєте Ви дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

Обробка результатів

Комунікативні схильності: «Так» – 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

«Ні» – 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські схильності: «Так» – 2, 6, 10, 14, 20, 22, 26, 30, 34, 38;

«Ні» – 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Коефіцієнт комунікативних або організаторських схильностей K – це відношення кількості відповідей, що збігаються з ключем, до числа 20: $K=x/20$.

Показники, отримані за даною методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень комунікативних чи організаторських схильностей; близькі до 0 – про низький рівень.

Оцінний коефіцієнт (К) – це первинна кількісна характеристика. Для якісної стандартизації результатів дослідження використовуються шкали оцінок, в яких тому чи іншому діапазону кількісних показників К відповідає визначена оцінка. Наприклад, у Вас кількість відповідей, що збіглися, виявилась рівною 19 за шкалою комунікативних схильностей і 16 – за шкалою організаторських схильностей. Користуючись формулою, вираховуємо: $K(\text{ком})=19/20=0,95$ і $K(\text{орг})=16/20=0,8$.

Записуємо результати досліджень у бланк відповідей і порівнюємо їх зі шкалами оцінок комунікативних та організаторських схильностей. Для оцінювання використовуються наведені в джерелі [4]) шкала оцінок комунікативних схильностей і шкала оцінок організаторських схильностей.

Таблиця Е.1

Шкала оцінок комунікативних схильностей

Коефіцієнт К	0,10-0,45	0,46-0,55	0,56-0,65	0,66-0,75	0,76-1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

Таблиця Е.2

Шкала оцінок організаторських схильностей

Коефіцієнт К	0,20-0,55	0,56-0,65	0,66-0,70	0,71-0,80	0,77-1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

Інтерпретація результатів.

Якщо Ви отримали оцінку “1”, то Вам властивий низький рівень схильностей до комунікативної та організаторської діяльності.

У тих, хто отримав оцінку “2”, розвиток комунікативних та організаторських схильностей на рівні нижче середнього. Ви не прагнете до спілкування, відчуваєте себе самото в новій компанії, у вільний час любите бути на самоті, обмежуєте свої знайомства, переживаєте труднощі у встановленні контактів з людьми, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуєтесь в незнайомій ситуації, не відстоюєте свою думку, важко переживаєте образи. Не проявляєте ініціативи в громадській діяльності, у багатьох справах уникаєте прийняття самостійних рішень.

Якщо Ви отримали оцінку “3”, то для Вас характерний середній рівень комунікативних та організаторських схильностей. Ви прагнете до контакту з людьми, не обмежуючи коло своїх знайомств, відстоюєте думку, плануєте роботу. Однак потенціал цих схильностей не характеризується високою стійкістю. Вам необхідно серйозно зайнятися формуванням і розвитком комунікативних та організаторських схильностей.

Якщо Ви отримали “4”, то Вас можна віднести до групи людей з високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей. Ви не розгублюєтеся в новій ситуації, швидко знаходите друзів, постійно розширюєте коло знайомств, займаєтеся громадською діяльністю, допомагаєте близьким друзям, виявляєте ініціативу в спілкуванні, із задоволенням берете участь в організації громадських заходів, здатні приймати рішення в екстремальній ситуації.

Якщо Ви отримали оцінку “5”, то Вас можна віднести до групи людей з найбільш високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей. Для Вас характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі. Ви ініціативні, приймаєте самостійні рішення, відстоюєте свою думку. Ви легко почуваете себе в незнайомій компанії, любите й умієте організовувати різноманітні ігри, колективні справи.

При інтерпретації отриманих даних слід пам'ятати, що вони лише констатують наявний рівень комунікативних та організаторських схильностей у даний період розвитку особистості. Якщо результати тестування виявляться невисокими, то це зовсім не означає, що цих схильностей потенційно у Вас немає. Просто не були створені умови для їх виявлення й розвитку або у Вас не було нагальної потреби отримати необхідні вміння.

*Додаток Ж***Методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»****А. Карпова й А. Пономарьової***Інструкція*

Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: - абсолютно невірно; - невірно; - скоріше так; - не знаю; - скоріше вірно; - вірно; - абсолютно вірно.

1. Прочитавши цікаву книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.

3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до виконання складного 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 хтось незадоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.

12. Я вважаю за краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

14. Як правило, якщо я щось задумаю, я спочатку прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись думкою, яка першою прийшла в голову.

17. Часом я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.

20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають навколишні.

22. Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я немов би подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Виконуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

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

Обробка результатів

Підсумуйте проставлені бали з питань №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму інверсованих балів. Бали за шкалами 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсувати.

Таблиця К.1

Проставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

Потім бали переводяться в стени за наведеною методикою в таблиці (див. [272]).

Додаток 3

Методика «Діагностика вольових якостей» М. Чумакова

Інструкція

Уважно прочитайте наведені нижче твердження і відзначте хрестиком в бланку Ваш варіант відповіді з чотирьох можливих: «Правильно», «Скоріше вірно», «Скоріше невірно», «Неправильно». Пам'ятайте, що в опитувальнику немає «правильних» і «неправильних» відповідей, бо йдеться не про Ваші здібності, а про індивідуальні особливості Вашої особистості. Не думайте над відповіддю занадто довго, важливіша Ваша перша реакція, а не результат тривалих міркувань.

Текст опитувальника

1. Якщо я присутній на будь-яких зборах, то, як правило, виступаю.
2. Я трохи заздрю тим, хто «не лізе за словом в кишеню».
3. Я рідко звертаюся до кого-небудь або за допомогою.
4. Я погано переносю біль.
5. Я швидше песиміст, ніж оптиміст.
6. Я можу швидко зосередитися, якщо потрібно.
7. У мене немає чіткої мети в житті.
8. Я не можу про себе сказати, що я людина, легка на підйом.
9. Мені варто було б бути більш рішучим.
10. Навіть короткий час мені важко обходитися без близьких мені людей.
11. Зазвичай у мене виходить закінчити справу, незважаючи на труднощі.
12. Я веду активний спосіб життя.
13. Музика, шум легко відволікають мене.
14. Коли я приступаю до справи, я обдумую все до дрібниць.
15. Часто якось само собою виходить, що я опиняюся в ролі лідера.
16. Коли мені відмовляють, мені важко знову повторити моє прохання.
17. Я зовсім не можу сидіти без діла.
18. Я не надто зібрана людина.
19. Я добре знаю, чого хочу.
20. Мені буває важко зробити перший крок.
21. Я не люблю ризикувати.
22. Я б відчував себе дуже незатишно, якби мені довелося їхати одному в далеку поїздку.
23. Якщо щось не виходить з першого разу, я знову і знову повторюю спроби.
24. У мене часто буває занепад сил.
25. Мені не важко концентрувати увагу.

26. Мене не лякають віддалені цілі.
27. Я дуже рідко спізнююся на роботу, навчання, зустрічі.
28. Коли я вчився в школі, я часто викликався відповідати на уроці.
29. Я швидко приймаю рішення.
30. Мені не подобається навчатися чого-небудь без сторонньої допомоги.
31. Я не боюся набридати людям повторюваними проханнями.
32. Відпочинок – це просто зміна діяльності.
33. Я не часто виступаю «призвідником» нових починань.
34. Я схильний до сумнівів.
35. Мені не важко йти проти думки групи.
36. Я легко піддаюся паніці.
37. У разі невдачі в мене опускаються руки.
38. Я швидко відновлюю сили.
39. Я можу довго працювати, не відволікаючись.
40. Не можна сказати, що я цілеспрямована людина.
41. Я весь час вигадую щось нове.
42. Я часто раджуся з іншими людьми.
43. Я не можу довго переносити напружені фізичні навантаження.
44. Я - м'яка людина.
45. Я не сказав би, що я енергійна людина.
46. Дійсно, я нерідко буваю неухажним.
47. Я знаю, ким я хочу бути в житті та прагну до цього.
48. Нерідко мені самому доводиться показувати приклад навколишнім.
49. Мені добре знайомі болісні коливання, коли потрібно зробити вибір.
50. Я можу бути дуже настирливим.
51. Я часто відчуваю сонливість вдень.
52. Я вмю ставити собі зрозумілі й чіткі цілі.
53. Я старанно виконую обов'язки по роботі, навчанню.
54. Мені не вистачає впевненості в собі.
55. Я терпляче додзвонююсь, якщо телефонний номер зайнятий.
56. Несприятливі обставини часто заважають мені закінчити розпочате.
57. Зазвичай я життєрадісний і повний сил.
58. Я не можу довго утримувати увагу, якщо мені не цікаво.
59. Як правило, я складаю план на тиждень.
60. Я сам виявляю ініціативу при знайомстві.
61. Я можу іноді прогуляти роботу, навчання, якщо знаю, що мені це «зійде з рук».
62. Мене не можна назвати ініціативною людиною.

63. Я люблю все робити швидко.
64. Я можу довго, «зціпивши зуби», долати неприємності.
65. Я можу довго працювати, не втомлюючись.
66. Якщо я беруся за справу, то поринаю в неї цілком і повністю.
67. Я намагаюся розташувати справи за ступенем важливості й починаю з тих, які найбільш важливі.
68. Я запальна людина.
69. Про мене можна сказати, що я трохи легковажний.
70. Я – людина, схильна до навіювання.
71. Я вмю стримувати гнів.
72. Я обов'язкова людина.
73. У цілому мене можна назвати терплячою людиною.
74. Я серйозно ставлюся до домашніх обов'язків.
75. Люблю вирішувати все сам.
76. Я можу довго виконувати не цікаву, але потрібну справу.
77. У мене погано виходить приховувати від оточуючих, що я засмучений.
78. Я наполегливо досягаю своїх цілей.

Обробка результатів

Підраховується кількість балів за кожною шкалою відповідно до ключа.

Твердження «неправильне» оцінюється в 0 балів, «скоріше невірне» – в 1 бал, «скоріше вірне» – у 2 бали, «правильне» – у 3 бали. Загальний бал підраховується як сума балів за всіма шкалами. У зворотних завданнях бали нараховуються таким чином: за твердження «неправильне» присвоюється 3 бали, «скоріше невірне» – 2 бали, «скоріше вірне» – 1 бал і «правильне» – 0 балів. Для порівняння показників різних шкал опитувальника необхідно перевести сирі бали в стіни відповідно з нормативною таблицею.

Таблиця 3.1

Ключ до опитувальника

№ з/п	Шкали опитувальника	Прямі завдання	Зворотні завдання
1.	відповідальність	11, 14, 27, 53, 72, 74	61, 69
2.	ініціативність	1, 15, 28, 41, 48, 60	8, 20, 33, 62
3.	рішучість	29, 63	2, 9, 21, 34, 49, 54
4.	самостійність	3, 30, 75	10, 22, 35, 42, 70
5.	витримка	55, 64, 71, 73, 76	4, 36, 43, 68, 77
6.	наполегливість	23, 31, 50	16, 37, 44, 56
7.	енергійність	12, 17, 32, 38, 57, 65	5, 24, 45, 51
8.	уважність	6, 25, 39, 66	13, 18, 46, 58
9.	цілеспрямованість	19, 26, 47, 52, 59, 67, 78	7, 40

Отримані «сирі» бали опитувальника за допомогою наведеної в методиці таблиці переводяться у стени (стандартні значення).

Таблиця 3.2

Нормативна таблиця для підсумкового балу опитувальника

Стени									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-78	79-92	93-107	108- 121	122- 136	137- 150	151- 165	166- 179	180- 194	195- 210

*Додаток К***Методика «Стиль саморегуляції поведінки – 98»****В. Моросанової й О. Коноз***Інструкція*

Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: «правильно», «мабуть, вірно», «мабуть, невірно», «неправильно», – і поставте позначку у відповідній графі на аркуші відповідей.

Опитувальник

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю будь-які пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, проте часто спізнююся.
4. Дотримую 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. Навколишні зазначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних чи іспитів у мене звичайно з'являлося почуття, що не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб почувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити що-небудь переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять люди, що мене оточують.
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. Не терплю, коли мною опікуються і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато розмірковувати 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 маю райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.

20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.

21. Волю 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 відчуття дискомфорту.

24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.

25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і образу 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 дотримуватись заздалегідь наміченого на день плану.

29. Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.

30. У випадку невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено невірно.

31. Не люблю посвячувати кого-небудь у свої плани, рідко дотримуюсь порад інших.

32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба втягнутись в бій, а потім шукати засоби для перемоги.

33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.

34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе і про 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 розвиткові ситуації.

37. Перш ніж узятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання і супутні обставини.

38. Рідко відступаюся від початої справи.

39. Часто допускаю недбале відношення до своїх зобов'язань у випадку втоми і поганого самопочуття.

40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка навколишніх про мої дії.

41. Про мене говорять, що я "розкидаюсь", не вмію відокремити головне від другорядного.

42. Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.

43. Якщо в роботі не вдалося домогтися якості, що влаштовує мене, прагну переробити, навіть якщо навколишнім це не важливо.

44. Після вирішення конфліктної ситуації часто думкою до неї повертаюся, ще раз перевіряю дії і результати.

45. В незнайомій компанії почуваю себе невимушено, нові люди мені зазвичай цікаві.

46. Переважно різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.

Шкала «Планування»:

Так – 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36.

Ні – 15, 42.

Шкала «Моделювання»:

Так – 11, 37.

Ні – 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41.

Шкала «Програмування»:

Так – 12, 20, 25, 29, 38, 43.

Ні – 5, 9, 32.

Шкала «Оцінки результатів»:

Так – 30, 44.

Ні – 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39.

Шкала «Гнучкості»:

Так – 2, 11, 25, 35, 36, 45.

Ні – 16, 18, 23.

Шкала «Самостійності»:

Так – 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46.

Ні – 34.

Шкала «Загального рівня саморегуляції»:

Так – 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46.

Ні – 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

*Додаток Л***Методика «Дослідження вольового самоконтролю»****О. Зверкова, Є. Ейдмана**

Інструкція: «Вашій увазі пропонується низка тверджень. Уважно прочитайте кожне з них і вирішіть, вірно або невірно дане твердження щодо Вас. Якщо Ви згодні з твердженням, поставте в реєстраційному бланку поруч з його номером знак «+», якщо не згодні – знак «-».

Текст опитувальника

1. Якщо щось не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання кинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх планів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними і приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко стримати спалах гніву.
4. Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні приятеля, який спізнюється до призначеного часу.
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.
6. Мене сильно «вибиває з колії» фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди «гну» свою лінію.
9. Якщо треба, я можу не спати всю ніч (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в «гарній формі».
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так-то просто мені змусити себе холоднокривно спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається змусити себе продовжувати роботу після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховувати свою ворожість до нього.
15. За необхідності я можу займатися своєю справою в незручній й невідповідній обстановці.
16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно за будь-що зробити до певного терміну.
17. Вважаю себе рішучою людиною.
18. Фізичну втому я долаю легше, ніж інші.

19. Краще почекати ліфт, який тільки-но пішов, ніж підніматися сходами.
20. Зіпсувати мені настрій не так-то просто.
21. Іноді якась дрібниця опановує мої думки, що не дає спокою, і я ніяк не можу від неї звільнитися.
22. Мені важче зосередитися на завданні або роботі, ніж іншим.
23. Переспорити мене важко.
24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.
25. Мене легко відволікти від справ.
26. Я помічаю іноді, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.
27. Люди часом заздять моєму терпінню і скрупульозності.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
29. Я помічаю, що під час монотонної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом призводить до погіршення результатів.
30. Мене зазвичай сильно дратує, коли «перед носом» закриваються двері транспорту або ліфта.

«Ключ»

Загальна шкала (В):

«Так» – 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 17, 18, 20, 24, 27;

«Ні» – 1, 6, 10, 13, 14, 16, 21, 22, 25, 28, 29, 30.

Субшкала «Наполегливість» (Н):

«Так» – 2, 5, 9, 11, 17, 18, 20, 24, 27;

«Ні» – 1, 6, 10, 13, 16, 22, 25.

Субшкала «Самовладання (С)»:

«Так» – 3, 4, 5, 7, 24, 27;

«Ні» – 13, 14, 16, 21, 28, 29, 30.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – визначення величин індексів вольового самоконтролю за пунктами загальної шкали (В) і індексів за субшкалами «наполегливість» (Н) і «самовладання» (С). Кожен індекс – це сума балів, отримана за підрахунком збігів відповідей респондента з ключем загальної шкали або субшкали. В опитувальнику є 6 маскувальних тверджень. Тому загальний сумарний бал за шкалою «В» повинен знаходитися в діапазоні від 0 до 24, за субшкалою «наполегливість» – від 0 до 16 і за субшкалою «самовладання» – від 0 до 13.

Додаток М

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження

1. Махновський С. С. Визначення сутності поняття «лідерська позиція» в науковій літературі. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету. Херсон, 2015. Вип. № 1 (12). С. 60-62.

2. Махновський С. С., Ткачова Н. О. Рефлексивне виховне середовище: сутність і роль у вихованні студентів вищої школи. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Хар. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. Вип. 54. С. 119-126.

3. Махновський С. С. Практична реалізація педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Х., 2017. Вип. 2(82). С. 53-62.

4. Махновський С. С. Аналіз результатів експериментальної роботи з формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. праць. Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. К., 2017. №1 (55). С. 23-28.

5. Махновський С. С. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*: зб. наук. праць. Класич. приват. ун-ту. Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 214-219.

6. Махновський С. С. Формування лідерської позиції студентів класичного університету як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*: зб. наук. праць. Класич. приват. ун-ту. Запоріжжя, 2016. Вип. 49 (102). С. 335-339.

7. Mahnovskyi S., Tkachova N. Criteria, indicators and formation levels of leadership position among university students. *News of Science and Education*. 2017. № 6 (54). P. 35-39.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Махновський С. С. До питання формування лідерської позиції студента як чинника активізації його духовної самореалізації. *Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті*: зб. тез за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Суми, 16-17 листопада 2016 р.). Суми, 2016. С. 82-85.

9. Махновський С. С. Освітнє середовище як засіб формування лідерської позиції студентів класичного університету. *Українська освіта і*

наука в XXI столітті: погляд молоді: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених (м. Харків, 11-12 травня 2017 р.). Х., 2017. С. 32-35.

10. Махновський С. С. Про створення рефлексивного виховного середовища у вищому навчальному закладі. *Педагогізація соціального середовища в роботі з різними соціальними суб'єктами: матер. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листопада 2016 р.).* Харків, 2016. С. 66-67.

11. Махновський С. С. Про формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету. *Efektivni nastroje modernich ved – 2017: materialy XIII Mezinarodni vedecko - prakticka conference (m. Praha, 22-30 kvetna 2017 r.).* Pedagogicke vedy. Praha, 2017. № 8. P. 75-77.