

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Signed by:

坤 祁

E4857DCBAB1D482...

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ЦІ КУНЬ

УДК: 378.018.4:316.46-057.87

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР»
ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

01 Освіта / Педагогіка
011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Ці Кунь

(ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **Лідія ЧЕРЕДНИК**,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка

КИЇВ – 2026

АНОТАЦІЯ

Ці Кунь. Формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Національний університет біоресурсів і природокористування України, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, 2026.

У дисертаційній роботі досліджено проблему формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти та запропоновано новий підхід до її розв’язання, що полягає у запровадженні педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

лідерських якостей засобами неформальної освіти. У дисертації здійснено комплексне теоретичне осмислення феноменів «лідер» і «лідерство» як концептуальної основи дослідження лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Подано авторське визначення поняття «лідер» у такій редакції: авторитетна особистість, яка завдяки власним якостям здатна впливати на інших, вести за собою та спрямовувати спільні зусилля на досягнення спільної мети.

Розглянуто наукові підходи до інтерпретації феномену лідерства (особистісний, когнітивний, поведінковий, ситуаційний, трансформаційний, транзакційний, харизматичний, культурологічний, гендерний, системний та інтегративний), визначено їх ключові ідеї та представників, а також узагальнено сутнісні ознаки кожного з них у таблиці. На підставі аналізу сформульовано авторське бачення лідерства як багатовимірного соціально-психологічного процесу, що проявляється у здатності лідера впливати на інших, формувати спільне бачення, змінювати мотиваційні установки, цінності та поведінку послідовників відповідно до контексту ситуації, культурних особливостей, когнітивних ресурсів

та етичних орієнтирів, об'єднуючи елементи особистісного, поведінкового, трансформаційного, системного та інших підходів.

Здійснено комплексний аналіз сутності та структури лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Розкрито поняття «якість» як комплекс стійких характеристик особистості, які зумовлюють її типову поведінку, взаємодію із соціальним середовищем та здатність до саморозвитку і саморегуляції. Узагальнено наукові підходи до трактування поняття «лідерські якості», виокремлено п'ять основних наукових підходів: особистісно-орієнтований, інтегративно-компетентнісний, соціально-психологічний, діяльнісно-поведінковий та підхід особистісних рис. Поняття «лідерські якості» розглянуто як інтегративне особистісне утворення, що поєднує стійкі індивідуальні та соціально-психологічні риси, які забезпечують здатність ефективно впливати на інших, організовувати спільну діяльність, приймати відповідальні рішення та досягати спільних цілей у змінних соціальних умовах.

Подано авторське визначення поняття «лідерські якості здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”», яке презентується як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності приймати відповідальні рішення, здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію, проявляти цілеспрямованість, самостійність, етичність і рефлексивність, критично мислити, передбачати наслідки дій у змінних соціальних умовах і бути готовим до конструктивного впливу на інших задля досягнення спільної мети.

Проаналізовано класифікації лідерських якостей, запропоновані зарубіжними та українськими дослідниками, також систематизовано наявні підходи до компонентного складу лідерських якостей, визначено, що не всі перелічені у літературі показники можна вважати власне якостями, оскільки частина з них стосується знань або функціональних умінь. На основі проведеного аналізу запропоновано авторську структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-світоглядний, цілеспрямовано-вольовий, когнітивно-креативний, емоційно-

комунікативний та особистісно-саморегуляційний, кожен з яких конкретизовано через відповідні показники.

Презентовано авторське визначення поняття «формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”», а саме як цілеспрямований, системний та педагогічно організований процес розвитку особистісних, когнітивних, комунікативних та ціннісно-мотиваційних характеристик, інтегрованих у межах взаємопов’язаних компонентів лідерських якостей (цілеспрямовано-вольового, когнітивно-прогностичного, емоційно-комунікативного, особистісно-саморегуляційного, ціннісно-світоглядного).

Окреслено специфіку формування лідерських якостей у студентів різних професійних напрямів підготовки (гуманітарно-соціономічного, соціально-економічного, технічно-природничого, безпеково-оборонного, мистецько-креативного, медико-біологічного, аграрно-промислового), проаналізовано провідні тенденції, форми та методи роботи, що застосовуються в межах кожної галузі.

У дисертаційній роботі на основі ґрунтовного аналізу наукової і навчальної літератури визначено і обґрунтовано групи засобів неформальної освіти та їх ключові компоненти, що сприяють формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а саме: інтерактивно-цифрові, імітаційно-гейміфіковані, соціокультурні, наставницько-рефлексивні. Інтерактивно-цифрові засоби неформальної освіти визначено як сукупність освітніх інструментів, методів і практик, що поєднують цифрові технології з інтерактивною взаємодією, забезпечуючи активну участь, самостійне конструювання знань та співпрацю студентів у віртуальних і онлайн-середовищах. Імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти розглядаються як сукупність педагогічних інструментів, методів і практик, що поєднують моделювання реальних або умовних ситуацій з використанням ігрових елементів з метою активізації навчальної діяльності, підвищення мотивації та занурення учасників у навчальний процес. Соціокультурні засоби неформальної освіти трактуються як сукупність практик, інструментів, форм організації діяльності та взаємодії, що базуються на інтеграції

соціальних і культурних елементів і спрямовані на створення умов для особистісного розвитку, ціннісного самовизначення, соціалізації й набуття досвіду співжиття у спільноті. Наставницько-рефлексивні засоби неформальної освіти визначено як сукупність педагогічних методів, інструментів, прийомів і практик, що інтегрують наставницьку підтримку із рефлексивними технологіями з метою забезпечення особистісного зростання, формування критичного мислення, саморефлексії та саморегуляції у здобувачів освіти.

Унаслідок системного аналізу наукової літератури визначено і обґрунтовано методологічні підходи до формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти: системний (розглядає формування лідерських якостей як системи з визначеною метою, складовими, зв'язками, функціями й динамікою розвитку; аналіз компонентів і механізмів взаємодії); особистісно-діяльнісний (зумовлює орієнтацію на індивідуальні особливості студентів, їхній досвід і темп роботи; створення умов для активної участі у власному розвитку як майбутніх лідерів); компетентнісний (забезпечує формування лідерських, комунікативних, організаторських та прогностичних компетентностей для професійної самореалізації); аксіологічний (передбачає формування лідерських якостей на основі ключових лідерських цінностей (повага, порядність, служіння, самодисципліна, розвиток тощо)); акмеологічний (забезпечує створення умов для самовдосконалення, мотивації високих досягнень, розкриття лідерського потенціалу та творчих можливостей); інтерактивно-технологічний (передбачає організацію активної взаємодії, співпраці й рефлексії з поетапною оптимізацією освітнього процесу; використання сучасних цифрових технологій); рефлексивний (спрямований на використання рефлексивних сесій, наставництва, групових та індивідуальних обговорень, рефлексивних завдань для формування лідерських якостей); соціокультурний (забезпечує формування лідерських якостей у поєднанні з культурними смислами та світоглядними орієнтирами); гейміфікований (передбачає інтеграцію елементів гри (змагання, нагороди, рівні, квести) для розвитку ініціативності, креативності, командності та відповідальності).

Обґрунтовано сутність понять «умови» і «педагогічні умови»; здійснено аналіз педагогічних умов формування лідерських якостей студентів, представлених у наукових дослідженнях; на основі опрацювання літературних джерел сформульовано перелік потенційних педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти; проведено опитування викладачів закладів вищої освіти з метою визначення найбільш ефективних педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

На основі результатів опитування визначено і обґрунтовано чотири педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти: 1) створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля; 2) впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту; 3) організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену; 4) запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції. Кожну з визначених педагогічних умов було розглянуто крізь призму її ролі у формуванні компонентів лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

У роботі представлено етапи дисертаційного дослідження: 1) пошук інформації з питань формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти; 2) організація пілотного експерименту; 3) розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а також методів їх діагностики; збір початкових даних (констатувальна діагностика); 4) впровадження педагогічних умов формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти в ЕГ; 5) проведення повторної (контрольної) діагностики для оцінки змін у рівні сформованості лідерських

якостей після впровадження педагогічних умов; 6) статистична обробка результатів педагогічного експерименту.

Описано процедуру проведення пілотного експерименту і представлено його результати. Пілотний експеримент було проведено з метою попередньої оцінки рівня сформованості лідерських якостей та виявлення особливостей участі у неформальних освітніх заходах серед здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» різних спеціальностей (539 студентів). Після проведення пілотного експерименту отримано репрезентативну картину рівня сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» різних спеціальностей, що стало підґрунтям для подальшого формування ЕГ і КГ основного педагогічного експерименту; підтверджено актуальність і необхідність розробки педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Визначено обсяг вибірки педагогічного експерименту, який становив 100 респондентів (по 50 осіб в ЕГ і КГ). Для формування вибірки було використано багаторівневу стратифіковану рандомізацію, що забезпечило репрезентативність та мінімізацію систематичних помилок. Базою дослідження стали три провідні заклади вищої освіти України: Національний університет біоресурсів і природокористування України (спеціальності 015 Професійна освіта (аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 035 Філологія, 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, 231 Соціальна робота, 187 Деревообробні та меблеві технології); Бердянський державний педагогічний університет (053 Психологія, 013 Початкова освіта, 035 Філологія, 024 Хореографія, 061 Журналістика); ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (053 Психологія, 035 Філологія, 073 Менеджмент, 075 Маркетинг, 122 Комп'ютерні науки).

На основі ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу було визначено критерії і показники лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»: критерій орієнтирів (соціальна активність, етичність, гендерна чутливість), критерій дії (ініціативність, відповідальність, рішучість), критерій мислення

(критичне мислення, творче мислення, прогностичне мислення), критерій взаємодії (комунікабельність, емпатію, командність), критерій стійкості (упевненість у собі, автономність і самостійність, рефлексивність).

Розроблено діагностичну карту дослідження рівня сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей, яка передбачала використання комплексу психодіагностичних методик для вимірювання окремих показників за відповідними критеріями. Для кожного показника визначено конкретні методи діагностики, а також розроблено шкали оцінювання, що дозволяють віднести результати респондентів до високого, помірного або низького рівня сформованості лідерських якостей.

Результати констатувальної діагностики засвідчили, що серед студентів ЕГ і КГ найбільша частка має помірний рівень сформованості лідерських якостей (44,54% у ЕГ та 43,6% у КГ); високий рівень лідерських якостей виявлено у 29,47% студентів ЕГ та 30,93% КГ, тоді як низький рівень спостерігається відповідно у 26% та 25,47% респондентів. Отримані дані підтвердили необхідність упровадження педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Упровадження першої педагогічної умови – створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля – здійснювалася через онлайн-клуб «ЛідерVibe», що охоплював 15 тематичних засідань у форматі позааудиторної роботи з використанням сучасних цифрових платформ (Google Meet, Google Classroom, Telegram) і сучасного молодіжного стилю комунікації. Саме ця педагогічна умова стала базовою, інтегративною основою для реалізації інших педагогічних умов формувального етапу педагогічного експерименту.

Реалізація другої педагогічної умови – впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту – забезпечило моделювання різноманітних лідерських ситуацій у форматі рольових ігор, кейсів, симуляцій, командних та індивідуальних гейміфікованих вправ. Ця педагогічна умова органічно

інтегрувалася в програму онлайн-клубу, створюючи реальний простір для формування лідерських якостей у ситуаціях, максимально наближених до реальних умов.

Упровадження третьої педагогічної умови – організації соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену – передбачало побудову змісту кожного тематичного засідання таким чином, щоб учасники через участь у дискусіях, майстер-класах, воркшопах, аналізі етичних дилем, соціальних проєктах і тренінгах із міжкультурної комунікації усвідомлювали різноманіття підходів до лідерства, вчилися порівнювати цінності у різних культурах та набували досвіду відповідальної взаємодії у багатокультурних і гендерно-чутливих командах.

Реалізація четвертої педагогічної умови – запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції, яке стимулює осмислення власної лідерської позиції – здійснювалася шляхом організації взаємодії менторських груп та інтеграції системної рефлексії у зміст кожного засідання онлайн-клубу «ЛідерVibe».

Аналіз даних контрольного етапу педагогічного експерименту дозволив зробити висновок про ефективність упроваджених педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти. У результаті реалізації цих умов в ЕГ спостерігається суттєво вища динаміка зростання рівнів сформованості лідерських якостей, ніж у КГ, де формувальний вплив не здійснювався. Загалом, на високому рівні сформованості лідерських якостей у ЕГ опинились 64,27% студентів (замість 29,47%), у КГ – 35,86% (було 30,93%). На помірному рівні – відповідно 28% (було 44,54%) і 45,73% (було 43,6%). На низькому рівні в ЕГ залишилось лише 7,73% (було 26%), у КГ – 18,4% (було 25,47%).

Статистична перевірка із використанням λ -критерію Колмогорова-Смирнова засвідчила наявність статистично значущих змін у показниках ЕГ на відміну від КГ, що дає підстави стверджувати про ефективність і доцільність запропонованих

педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Визначено перспективи подальших пошуків у напрямі формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у процесі аудиторної навчальної діяльності; дослідження ролі волонтерських ініціатив і соціальних проєктів; аналізу ефективності залучення студентів до міжнародних освітніх і культурних проєктів у розвитку лідерського потенціалу.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, бакалавр, неформальна освіта, засоби навчання, педагогічні умови, професійна підготовка, інтерактивні технології, гейміфікація, соціокультурні заходи, наставництво.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

1. Чередник Л., **Ці Кунь**. Формування лідерських якостей здобувачів освіти як актуальна педагогічна проблема. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 7 (25). С. 1145–1153. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/issue/view/262/360>
2. **Ці Кунь**. Сучасний стан формування лідерських якостей у закладах освіти Китаю. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47). С. 1232–1243. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/19011>
3. Чередник Л., **Ці Кунь**. Зміст і структура поняття «лідерські якості». *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 2 (10). С. 417–429. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/19762>
4. Шинкарук В.Д., Чередник Л.М., **Ці Кунь**. Педагогічний потенціал неформальної освіти у контексті формування лідерських якостей у здобувачів ЗВО. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 4 (34). С. 1837–1848. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1837-1847](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1837-1847)

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. **Ці Кунь**, Л. Чередник. Теорії лідерства: генеза та сучасна інтерпретація. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників в умовах викликів воєнного стану*: матер. учасників всеукр. студ.-учнів. наук.-практ. онлайн конф. (м. Київ, 28 березня 2024 р.). Київ: НУБІП України, 2024. С. 282–285. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u278/zbirnik_tez_2024_1.pdf

6. **Ці Кунь**. Зміст поняття «лідерські якості». Освіта і наука в умовах викликів і загроз. *Внесок молодих вчених в сталий розвиток*: матер. міжнар. наук. конф. (м. Київ, 21–22 листопада 2024 р.). К.: НУБіП України, 2024. С. 63–65. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u104/proceedings_zbirnik_tez_molodih_vchenih_2024.pdf

7. Чередник Л., **Ці Кунь**. Актуальність проблеми лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій. *Україна та світ в умовах російської збройної інтервенції*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6 червня 2024 р.). К., 2024. С. 321–323. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u362/tekst_zbirnika.pdf

8. **Ці Кунь**, Л. Чередник. Освітнє середовище закладу освіти як один із чинників формування лідерських якостей студентів. *Global trends in science and education: proceeding of the 1st International scientific and practical conference (February 10–12, 2025)*. Kyiv, Ukraine. 2025. С. 591–594.

9. **Ці Кунь**, Чередник Л.М. Вплив сучасних соціокультурних трансформацій на формування лідерських якостей студентів. *Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікації*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 03 квітня 2025 р.). К., 2025. С. 122–123.

10. Чередник Л., **Ці Кунь**. Педагогічний потенціал соціальних мереж у формуванні лідерських якостей здобувачів освіти. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика*: матер. IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 16 травня 2025 р.). Запоріжжя: БДПУ, 2025. С. 33–35.

11. **Ці Кунь**. Роль студентських самоврядувань у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». *Теорія і практика професійного*

становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: матер. 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (м. Дніпро, 17–18 квітня 2025 р.). Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. С. 143.

ABSTRACT

Qi Kun. Formation of Leadership Qualities in Bachelor's Degree Students Using Non-formal Education. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation provides a comprehensive theoretical understanding of the phenomena of “leader” and “leadership” as a conceptual basis for studying the leadership qualities of bachelor's degree candidates. The author's definition of the concept of “leader” is presented as follows: an authoritative personality who, thanks to their qualities, can influence others, lead them, and direct joint efforts toward achieving a common goal.

Scientific approaches to interpreting the phenomenon of leadership (personal, cognitive, behavioral, situational, transformational, transactional, charismatic, cultural, gender, systemic, and integrative) are identified, along with their key ideas and representatives. The essential features of each approach are summarized in a table. Based on the analysis, the author's vision of leadership is formulated as a multidimensional socio-psychological process that manifests itself in the leader's ability to influence others, form a common vision, change the motivational attitudes, values, and behavior of followers by the context of the situation, cultural characteristics, cognitive resources, and ethical guidelines, combining elements of personal, behavioral, transformational, systemic, and other approaches.

A comprehensive analysis of the essence and structure of leadership qualities of bachelor's degree seekers has been carried out. The concept of “quality” is revealed as a set of stable personality characteristics that determine its typical behavior, interaction with the social environment, and ability for self-development and self-regulation.

Scientific approaches to the interpretation of the concept of “leadership qualities” have been generalized, and five main scientific approaches have been identified: personality-oriented, integrative-competence, socio-psychological, activity-behavioral, and personality traits. The concept of “leadership qualities” is considered an integrative personal formation that combines stable individual and socio-psychological traits that ensure the ability to effectively influence others, organize joint activities, make responsible decisions, and achieve common goals in changing social conditions.

The author’s definition of the concept of “leadership qualities of bachelor’s degree seekers” is presented as an integrative personal formation, manifested in the ability to make responsible decisions, engage in effective interpersonal interaction, demonstrate purposefulness, independence, ethics, and reflectiveness, think critically, anticipate the consequences of actions in changing social conditions, and be ready to constructively influence others to achieve common goals.

The classifications of leadership qualities proposed by foreign and Ukrainian researchers have been analyzed, the existing approaches to the component structure of leadership qualities have been systematized, and it has been determined that not all of the indicators listed in the literature can be considered qualities per se, since some of them relate to knowledge or functional skills. Based on the analysis, the author proposes a structure of leadership qualities for bachelor’s degree candidates, which covers five interrelated components: value-worldview, purposeful-volitional, cognitive-creative, emotional-communicative, and personal-self-regulatory, each of which is specified through corresponding indicators.

The author’s definition of the concept of “forming leadership qualities of bachelor’s degree seekers” is presented, namely as a purposeful, systematic, and pedagogically organized process of developing personal, cognitive, communicative, and value-motivational characteristics integrated within the interrelated components of leadership qualities (purposeful-volitional, cognitive-prognostic, emotional-communicative, personal-self-regulatory, value-worldview).

The specifics of the formation of leadership qualities in students of various professional fields of training (humanities and social sciences, social and economic

sciences, technical and natural sciences, security and defense, arts and creativity, medical and biological sciences, agriculture and industry) are outlined, and the leading trends, forms, and methods of work used in each field are analyzed.

Based on a thorough analysis of scientific and educational literature, this dissertation identifies and substantiates groups of informal education tools and their key components that contribute to the development of leadership qualities in bachelor's degree candidates, namely: interactive-digital, simulation-gamified, sociocultural, and mentoring-reflective. Interactive digital means of informal education are defined as a set of educational tools, methods, and practices that combine digital technologies with interactive interaction, ensuring active participation, independent knowledge construction, and student collaboration in virtual and online environments. Simulation-gamified informal education tools are considered to be a set of pedagogical tools, methods, and practices that combine modeling of real or hypothetical situations with the use of game elements in order to activate learning activities, increase motivation, and immerse participants in the learning process. Sociocultural means of informal education are interpreted as a set of practices, tools, forms of organization of activities, and interaction based on the integration of social and cultural elements and aimed at creating conditions for personal development, value self-determination, socialization, and gaining experience of coexistence in a community. Mentoring and reflective means of informal education are defined as a set of pedagogical methods, tools, techniques, and practices that integrate mentoring support with reflective technologies to ensure personal growth, critical thinking, self-reflection, and self-regulation in learners.

As a result of a systematic analysis of scientific literature, methodological approaches to the formation of leadership qualities in bachelor's degree seekers through informal education have been identified and substantiated: systematic (considers the formation of leadership qualities as a system with a specific goal, components, connections, functions, and dynamics of development; analysis of components and mechanisms of interaction); personal-activity (determines the focus on the individual characteristics of students, their experience and pace of work; creation of conditions for active participation in their own development as future leaders); competence-based

(ensures the formation of leadership, communication, organizational, and prognostic competencies for professional self-realization); axiological (involves the formation of leadership qualities based on key leadership values (respect, integrity, service, self-discipline, development, etc.)); acmeological (ensures the creation of conditions for self-improvement, motivation for high achievement, and the realization of leadership potential and creative abilities); interactive-technological (involves the organization of active interaction, cooperation, and reflection with step-by-step optimization of the educational process; use of modern digital technologies); reflective (focused on the use of reflective sessions, mentoring, group and individual discussions, reflective tasks to develop leadership qualities); sociocultural (ensures the formation of leadership qualities in combination with cultural meanings and worldview guidelines); gamified (involves the integration of game elements (competitions, awards, levels, quests) to develop initiative, creativity, teamwork, and responsibility).

The essence of the concepts of “conditions” and “pedagogical conditions” is substantiated; an analysis of the pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in students, as presented in scientific research, is carried out; based on the study of literary sources, a list of potential pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in bachelor’s degree students through informal education has been formulated; a survey of higher education teachers was conducted to determine the most effective pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in bachelor’s degree students through informal education.

Based on the survey results, four pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in bachelor’s degree seekers through informal education were identified and substantiated: 1) creation of an interactive online platform for leadership to organize collective and individual forms of leisure; 2) introducing simulation and gamified informal education tools to model situations close to real leadership contexts; 3) organizing sociocultural educational events that promote awareness of the importance of leadership as a cultural and ethical phenomenon; 4) introduction of mentoring and reflective practices as a tool for understanding individual leadership positions. Each of

the identified pedagogical conditions was considered through the prism of its role in the formation of leadership qualities in students pursuing a bachelor's degree.

The paper presents the stages of the dissertation research: 1) searching for information on the formation of leadership qualities in bachelor's degree seekers through informal education; 2) organizing a pilot experiment; 3) development of criteria, indicators, and levels of leadership qualities in bachelor's degree students, as well as methods for their diagnosis; collection of initial data (constatative diagnosis); 4) introduction of pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in bachelor's degree students through informal education in the EG; 5) conducting a repeat (control) diagnosis to assess changes in the level of leadership qualities after the introduction of pedagogical conditions; 6) statistical processing of the results of the pedagogical experiment.

The procedure for conducting the pilot experiment is described, and its results are presented. The pilot experiment was conducted to preliminarily assess the level of leadership qualities and identify the characteristics of participation in informal educational activities among bachelor's degree students of various specialties (539 students). After conducting the pilot experiment, a representative picture of the level of leadership qualities in bachelor's degree students of various specialties was obtained, which became the basis for the further formation of the EG and CG of the main pedagogical experiment; the relevance and necessity of developing pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in bachelor's degree students through informal education was confirmed.

The sample size for the pedagogical experiment was determined to be 100 respondents (50 people in the EG and CG). Multilevel stratified randomization was used to form the sample, which ensured representativeness and minimized systematic errors. The study was based on three leading higher education institutions in Ukraine: National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (specialties 015 Vocational Education (agricultural production, processing of agricultural products and food technologies), 035 Philology, 204 Technology of production and processing of livestock products, 231 Social work, 187 Woodworking and furniture technologies); Berdyansk

State Pedagogical University (053 Psychology, 013 Primary Education, 035 Philology, 024 Choreography, 061 Journalism); Alfred Nobel University (053 Psychology, 035 Philology, 073 Management, 075 Marketing, 122 Computer Science).

Based on a thorough theoretical and methodological analysis, criteria and indicators of leadership qualities for bachelor's degree candidates were identified: orientation criteria (social activity, ethics, gender sensitivity), action criteria (initiative, responsibility, determination), thinking criteria (critical thinking, creative thinking, predictive thinking), interaction criteria (communicativeness, empathy, teamwork), and stability criteria (self-confidence, autonomy and independence, reflectiveness).

A diagnostic map was developed to assess the level of leadership qualities in bachelor's degree candidates, which involved the use of a set of psychodiagnostic techniques to measure individual indicators according to relevant criteria. Specific diagnostic methods were determined for each indicator, and assessment scales were developed to classify respondents' results as high, moderate, or low levels of leadership qualities.

The results of the diagnostic assessment showed that among students in the EG and CG, the largest proportion had a moderate level of leadership qualities (44.54% in the EG and 43.6% in the CG); a high level of leadership qualities was found in 29.47% of students in the EG and 30.93% in the CG, while a low level was observed in 26% and 25.47% of respondents, respectively. The data obtained confirmed the need to introduce pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in bachelor's degree students through informal education.

The implementation of the first pedagogical condition – the creation of an interactive online leadership platform for organizing collective and individual forms of leisure – was carried out through the online club “LeaderVibe”, which included 15 thematic meetings in the format of extracurricular work using modern digital platforms (Google Meet, Google Classroom, Telegram) and modern youth communication styles. It was this pedagogical condition that became the basic, integrative foundation for the implementation of other pedagogical conditions of the formative stage of the pedagogical experiment.

The implementation of the second pedagogical condition – the introduction of simulation-based gamified informal education tools for modeling situations close to real leadership contexts – enabled the modeling of various leadership situations in the form of role-playing games, case studies, simulations, and team and individual gamified exercises. This pedagogical condition was organically integrated into the online club program, creating a real space for the formation of leadership qualities in situations that are as close as possible to real conditions.

The implementation of the third pedagogical condition – the organization of sociocultural educational events that promote awareness of the importance of leadership as a cultural and ethical phenomenon – involved structuring the content of each thematic session in such a way that participants, through their participation in discussions, master classes, workshops, analysis of ethical dilemmas, social projects, and training in intercultural communication, become aware of the diversity of approaches to leadership, learn to compare values in different cultures, and gain experience in responsible interaction in multicultural and gender-sensitive teams.

The fourth pedagogical condition – introduction of mentoring and reflective practices as a tool for understanding individual leadership positions – was implemented by organizing the interaction of mentoring groups and integrating systematic reflection into the content of each meeting of the LeaderVibe online club.

Analysis of the data from the control stage of the pedagogical experiment allowed us to conclude that the pedagogical conditions introduced for the formation of leadership qualities in bachelor's degree students through informal education were effective. As a result of the implementation of these conditions, the EG showed significantly higher dynamics of growth in the levels of leadership qualities than the CG, where no formative influence was exerted. In general, 64.27% of students in the EG (instead of 29.47%) and 35.86% in the CG (previously 30.93%) had a high level of leadership qualities. At a moderate level, the figures were 28% (previously 44.54%) and 45.73% (previously 43.6%), respectively. At a low level, only 7.73% remained in the EG (previously 26%), and 18.4% in the CG (previously 25.47%).

Statistical verification using the Kolmogorov-Smirnov λ -test confirmed the presence of statistically significant changes in the EG indicators as opposed to the CG, which gives grounds to assert the effectiveness and expediency of the proposed pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in bachelor's degree seekers through informal education.

Prospects for further research in the direction of developing leadership qualities in bachelor's degree students in the process of classroom teaching activities have been identified, as well as research into the role of volunteer initiatives and social projects, and analysis of the effectiveness of involving students in international educational and cultural projects in the development of leadership potential.

Keywords: leadership, leadership qualities, bachelor's degree, informal education, teaching aids, pedagogical conditions, professional training, interactive technologies, gamification, sociocultural events, mentoring.

REFERENCES

Articles in scientific professional editions of Ukraine

1. Cherednyk, L., & **Tsi Kun** (2024). *Formuvannia liderskykh yakostei zdobuvachiv osvity yak aktualna pedahohichna problema* [Formation of leadership qualities of students as an urgent pedagogical problem]. *Visnyk nauky ta osvity* [Bulletin of Science and Education], 7 (25), 1145–1153. <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/issue/view/262/360> [in Ukrainian].
2. **Tsi Kun** (2025). *Suchasnyi stan formuvannia liderskykh yakostei u zakladakh osvity Kytaiu* [The current state of leadership qualities formation in educational institutions of China]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* [Perspectives and Innovations of Science], 1 (47), 1232–1243. <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/19011> [in Ukrainian].
3. Cherednyk, L., & **Tsi Kun** (2025). *Zmist i struktura poniattia "liderski yakosti"* [Content and structure of the concept "leadership qualities"]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy* [Society and National Interests], 2 (10), 417–429.

<http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/19762> [in Ukrainian].

4. Shynkaruk, V.D., Cherednyk, L.M., & **Tsi Kun** (2025). *Pedahohichniy potentsial neformalnoi osvity u konteksti formuvannia liderskykh yakosti u здobuvachiv ZVO* [Pedagogical potential of non-formal education in the context of forming leadership qualities in higher education students]. *Visnyk nauky ta osvity* [Bulletin of Science and Education], 4 (34), 1837–1848. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1837-1847](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1837-1847) [in Ukrainian].

The works of approbation character are published

5. **Tsi Kun**, & Cherednyk, L. (2024). *Teorii liderstva: geneza ta suchasna interpretatsiia* [Leadership theories: Genesis and modern interpretation]. *Suchasna humanitarna nauka v interpretatsii molodykh doslidnykiv v umovakh vyklykiv voiennoho stanu: Materialy uchasnykiv vseukrainskoi studentsko-uchnivskoi naukovo-praktychnoi onlain konferentsii* [Modern Humanitarian Science in the Interpretation of Young Researchers in the Context of Martial Law Challenges: Proceedings of the All-Ukrainian Student and School Scientific and Practical Online Conference]. Kyiv, March 28, 2024, pp. 282–285. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u278/zbirnik_tez_2024_1.pdf [in Ukrainian].

6. **Tsi Kun** (2024). *Zmist poniattia “liderski yakosti”* [The content of the concept “leadership qualities”]. *Osvita i nauka v umovakh vyklykiv i zahroz. Vnesok molodykh vchenykh v stalyi rozvytok: Materialy mizhnarodnoi naukovo konferentsii* [Education and Science in the Face of Challenges and Threats. Contribution of Young Scientists to Sustainable Development: Proceedings of the International Scientific Conference], Kyiv, November 21–22, 2024, pp. 63–65. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u104/proceedings_zbirnik_tez_molodih_vchenih_2024.pdf [in Ukrainian].

7. Cherednyk, L., & **Tsi Kun**. (2024). *Aktualnist problemy liderstva v umovakh suchasnykh suspilnykh transformatsii* [The relevance of the problem of leadership in the conditions of modern social transformations]. *Ukraina ta svit v umovakh rosiiskoi zbroinoi interventsii: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*

[Ukraine and the World in the Conditions of Russian Armed Intervention: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference], Kyiv, June 6, 2024, pp. 321–323. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u362/tekst_zbirnika.pdf [in Ukrainian].

8. **Tsi Kun**, & Cherednyk, L. (2025). *Osvitnie seredovyshche zakladu osvity yak ody n iz chynnykiv formuvannia liderskykh yakostei studentiv* [The educational environment of an educational institution as one of the factors in the formation of students' leadership qualities]. *Global trends in science and education: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference* (Kyiv, Ukraine, February 10–12, 2025), p. 591–594. [in Ukrainian].

9. **Tsi Kun**, & Cherednyk, L.M. (2025). *Vplyv suchasnykh sotsiokulturnykh transformatsii na formuvannia liderskykh yakostei studentiv* [The influence of modern socio-cultural transformations on the formation of students' leadership qualities]. *Suchasni sotsiokulturni transformatsii: media, mova, komunikatsii: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Modern Socio-Cultural Transformations: Media, Language, Communications: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference], Kyiv, April 3, 2025, pp. 122–123. [in Ukrainian].

10. Cherednyk, L., & **Tsi Kun** (2025). *Pedahohichniyi potentsial sotsialnykh merezh u formuvanni liderskykh yakostei zdobuvachiv osvity* [The pedagogical potential of social networks in the formation of leadership qualities of students]. *Formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv: teoriia i praktyka: Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* [Formation of Readiness for Innovative Professional Activity of Future Specialists: Theory and Practice: Proceedings of the 4th All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference], Zaporizhzhia, May 16, 2025, pp. 33–35. [in Ukrainian].

11. **Tsi Kun** (2025). *Rol studentskykh samovriaduvan u formuvanni liderskykh yakostei zdobuvachiv osvitnoho stupenia “bakalavr”* [The role of student self-government in the formation of leadership qualities of bachelor's degree students]. *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu sotsiokulturnomu prostori: Materialy 3-oi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii naukovo-pedahohichnykh, pedahohichnykh pratsivnykiv i molodykh*

uchenykh [Theory and Practice of Professional Development of a Specialist in the Innovative Socio-Cultural Space: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference of Academic Staff and Young Scientists], Dnipro, April 17–18, 2025, p. 143. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ВСТУП.....	25
 РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ.....	38
1.1. Наукові підходи до осмислення феноменів лідера і лідерства.....	38
1.2. Сутність і структура лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».....	61
1.3. Формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у сучасному педагогічному дискурсі.....	82
Висновки до першого розділу.....	100
 РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	103
2.1. Засоби неформальної освіти як інструмент формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».....	103
2.2. Методологічні підходи до формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.....	126
2.3. Педагогічні умови формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.....	146
Висновки до другого розділу.....	167
 РОЗДІЛ ІІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	170
3.1. Методика та організація дослідження.....	170
3.1.1. Етапи дослідження.....	170
3.1.2. Організація і результати пілотного експерименту.....	173
3.1.3. Формування вибірки дослідження.....	191

3.1.4. Критерії, рівні та методи діагностики лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».....	194
3.2. Діагностика рівнів сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».....	205
3.3. Упровадження педагогічних умов формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.....	225
3.4. Порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту.....	246
Висновки до третього розділу.....	262
 ВИСНОВКИ.....	 267
 СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	 276
 ДОДАТКИ.....	 312

ВСТУП

Сучасні умови розвитку вищої освіти в Україні вимагають підготовки конкурентоспроможних, соціально активних та відповідальних фахівців, здатних ефективно реалізовувати професійні завдання та брати на себе лідерські функції у колективах. Лідерські якості стають важливим складником професійної компетентності, оскільки забезпечують уміння організовувати взаємодію, мотивувати інших, приймати виважені рішення та прогнозувати результати своєї діяльності. Формування таких якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» є не лише педагогічним завданням, а й стратегічною потребою суспільства, орієнтованого на інноваційний розвиток та інтеграцію в європейський освітній простір.

Особливу роль у цьому процесі відіграє неформальна освіта, яка створює додаткові можливості для особистісного й професійного зростання студентів, доповнює формальне навчання, розширює простір практичної діяльності та міжособистісної взаємодії. Це зумовлює актуальність наукового пошуку ефективних педагогічних умов, які сприятимуть цілеспрямованому формуванню лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.

Актуальність дослідження підсилюється положеннями нормативно-правової бази України у сфері освіти. Так, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) [67] підкреслюється необхідність формування у здобувачів ключових і загальнопредметних компетентностей, зокрема соціальної активності, здатності до командної роботи, комунікації та лідерства, що є важливими складниками професійного становлення. У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [66] передбачено формування у студентів здатності до критичного мислення, ініціативності, командної роботи, ефективної комунікації, а також розвиток громадянської позиції й соціальної відповідальності, що безпосередньо корелює з формуванням лідерських якостей. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки [164] наголошує на підготовці перспективних лідерів та

формуванні компетентностей, необхідних для ефективної діяльності й інтернаціоналізації освіти.

Актуальність дослідження зумовлюється також положеннями міжнародних стратегічних та нормативних документів. Так, у Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [143] підкреслюється значення соціальних і громадянських компетентностей, ініціативності та підприємливості як основи для формування лідерських якостей. Європейська рамка кваліфікацій (The European Qualifications Framework) [322] акцентує на здатності випускників організовувати діяльність колективу, приймати відповідальні рішення та ефективно взаємодіяти з іншими. У Цілях сталого розвитку ООН (Sustainable Development Goals) [319] зазначено, що якісна освіта має сприяти формуванню навичок, необхідних для сталого розвитку, зокрема лідерства, підприємливості та громадянської відповідальності. У документах Болонського процесу (зокрема Паризькому комюніке 2018 р. [289] та Римському комюніке 2020 р. [244]) наголошено на підготовці випускників, здатних діяти як лідери в умовах глобальних викликів, працювати в команді.

Питання формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти досліджувалися вченими за різними напрямками. Вивчалися як загальні питання формування лідерських якостей студентів (Н. Альохіна [73], О. Біда [20], Д. Бутенко [80], О. Ігнатюк [109], Л. Кайдалова [73], В. Ковальова [80], О. Кошіль [88], І. Краснощок [89; 90], К. Любченко [109], І. Орос [20], Я. Постоногов [137], Т. Спіріна [88], Н. Сушик [167], А. Чичук [20], Н. Щокіна [73] та ін.), так і особливості їх формування та розвитку у представників різних професійних груп, зокрема формування лідерських якостей майбутніх офіцерів (Н. Агаєв [1], В. Богатирець [70], М. Герасименко [1], Д. Гончарук [44], Я. Зорій [70], О. Кокун [1], Л. Лебедик [97], Н. Лозінська [1], І. Пішко [1], А. Соколов [162], В. Стрельников [97], В. Ткаченко [1]), фахівців соціальної сфери (К. Бабко [11], Т. Гура [48]), фахівців економічної та фінансової сфери (Н. Бабкова-Пилипенко [12], Н. Боготала [195], В. Карманенко [75], І. Паламаренко [134], А. Черкашин [195] та ін.), психологів (О. Беспарточна

[17], А. Гончаренко [74], О. Горецька [46], Ю. Калюжна [74], Т. Поясок [17], Н. Сердюк [46], К. Цимбалюк [46]), учителів (А. Алмаші-Копин [21], Л. Беспалько [21], О. Білик [21], Н. Ліба [103], Н. Мараховська [118], К. Роман [103], Н. Семченко [150]), фахівців сфери туризму (Є. Богодистов [25], О. Крупський [25]), менеджерів (В. Бондаренко [28], Б. Голоवेशко [43], А. Прочан [139], Л. Скорописова [157], О. Яценко [28]), фахівців харчових технологій (Н. Дубова [57]), фахівців у сфері географії (Т. Ємчук [60], М. Заячук [60]), авіаційних фахівців (О. Захарова [68]), маркетологів (Р. Кубанов [91]), фахівців хіміко-технологічних спеціальностей (А. Куриця [95], Д. Куриця [95]), музичних керівників (Б. Ликтей [99], Н. Михайлова [123]), фахівців-міжнародників (Т. Лутаєва [107]), поліцейських (О. Макарова [111], П. Червоний [111]), фахівців у сфері охорони здоров'я (Є. Лісовенко [120], Г. Матукова [120], Ю. Петрашик [136], І. Повражек [136], Л. Трущенко [136], А. Шкварок [120]), фахівців аграрної сфери (Р. Сопівник [163]).

Окрім того, науковці приділяють увагу особливостям організації неформальної освіти та впровадженню засобів неформальної освіти у професійну підготовку майбутніх фахівців (В. Барладим [14], М. Демченко [72], С. Діб (С. Dib) [239], М. Джонсон (М. Johnson) [268], Г. Ігнатенко [72], О. Купіна [93], Д. Маєвська (D. Majewska) [268], Н. Макогончук [112], О. Полякова [112], І. Самохвалова [149], Ю. Семеняко [112], Д. Шугуренський (D. Schugurensky) [304] та ін.).

Попри наявну значну кількість наукових праць та належне розроблення вченими різних аспектів досліджуваної проблеми виявлено відсутність досліджень, в яких було б цілісно представлено процес формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Доцільність розв'язання зазначеної проблеми пов'язана з необхідністю подолання *суперечностей* між:

- гострою потребою суспільства у фахівцях зі сформованими лідерськими якостями та реальним станом сформованості лідерських якостей в сучасних здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»;

- між значним потенціалом системи вищої освіти щодо формування

лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» та обмеженим впровадженням засобів неформальної освіти у цей процес;

– необхідністю формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти та відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов цього процесу в закладі вищої освіти.

З урахуванням актуальності досліджуваної проблеми, виявлених суперечностей та необхідності їх розв’язання обрано тему дисертаційного дослідження: **«Формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти».**

Зв’язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в межах науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України за темою «Теоретико-методичні основи навчально-виховної роботи у природоохоронних та аграрних вищих навчальних закладах» (номер державної реєстрації 0115U003561). Тему дисертаційного дослідження перезатверджено (протокол № 1 від 28.08.2025 р.).

Об’єкт дослідження – процес формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Гіпотеза дослідження: реалізація в закладі вищої освіти теоретично обґрунтованих педагогічних умов (створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля; впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту; організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену; запровадження наставницько-

рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції), позитивно впливатиме на формування у майбутніх здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей.

Для досягнення мети та доведення гіпотези сформульовано **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати та уточнити базові поняття дослідження.
2. Обґрунтувати сутність і структуру лідерських якостей у майбутніх здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».
3. Проаналізувати зміст формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у сучасному педагогічному дискурсі.
4. Здійснити аналіз ефективних засобів неформальної освіти, спрямованих на формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».
5. Обґрунтувати методологічні підходи до формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.
6. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Для розв'язання завдань, досягнення мети та перевірки гіпотези використано комплекс **методів дослідження:**

– *теоретичні*: аналіз, синтез та систематизація українських і зарубіжних джерел з педагогіки, психології, менеджменту, соціології, культурології з метою теоретичного вивчення проблеми формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти; структурно-змістовий аналіз – для визначення змісту та компонентів лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»; проєктування для визначення логічної структури дослідження, обґрунтування і розробки педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти;

– *емпіричні*: опитування (анкетування, тестування), кейс-ситуації – для визначення рівня сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня

«бакалавр»; експертний метод – з метою визначення найбільш релевантних та важливих умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти; пілотний експеримент – для визначення рівня сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», рівень їх участь і мотивації у неформальній освіті; педагогічний експеримент – для виявлення ефективності педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти;

– *методи математичної статистики* застосовувалися з метою оброблення та перевірки достовірності результатів педагогічного експерименту із використанням λ -критерію Колмогорова-Смирнова; автоматичні розрахунки числових даних проводились із застосуванням програми MS Excel;

– *графічні методи* використовувались для унаочнення та порівняння результатів експериментальної роботи: графічні зображення, таблиці.

Теоретико-методологічною основою дослідження є:

– наукові положення системного (А. Литвин [102], Н. Максименко [113], І. Олійник [129], Н. Салига [113], Ю. Шабанова [199] та ін.), особистісно-діяльнісного (Т. Андрющенко [7], С. Безбородих [15], О. Биконя [19], І. Княжева [78], І. Корольова [84], О. Отич [132], О. Туриніна [176] та ін.), компетентнісний (Н. Арістова [10], І. Гриценко [117], А. Литвин [102], О. Малихін [117], С. Паламар [133], К. Рудніцька [147], Н. Сергієнко [153] та ін.), аксіологічний (Л. Бірюк [22], Г. Мешко [282], О. Мешко [282], С. Пішун [22], Н. Ткачова [171], А. Ткачов [171], С. Ткачов [171], Я. Чирва [171] та ін.), акмеологічний (О. Антонова [9], С. Генкал [40], М. Євтух [59], І. Княжева [79], Лі Ліньї [79], Т. Скорик [59] та ін.), інтерактивно-технологічний (М. Ахмед (*M. Ahmed*) [210], Г. Брау (*H. Brow*) [225], В. Ріверс (*W. Rivers*) [300], К. Хоссейн (*K. Hossain*) [210], Л. Чжоу (*L. Zhou*) [337] та ін.), рефлексивний (Л. Зєня [154], І. Княжева [79], Т. Коваль [154], Лі Ліньї [79], О. Матвієнко [154], Н. Сенчина [151], О. Синєкоп [154], Л. Філіппова [180] та ін.), соціокультурний (М. Бабишена [52], О. Дзинглюк [52], С. Котловий [86], О. Кучерук [96], О. Мокляк [52], Е. Стрига [165] та ін.), гейміфікований (Є. Антонов [8], Є. Лучкевич [119], М. Матківський [119], В. Мороз [127], Т. Тарас

[119], А. Терещенко [127], Т. Фат'янова [179], О. Чернявська [196] та ін.) підходів;

– загальні питання сутності лідерських якостей майбутніх фахівців (Д. Алфімов [4], К. Бабко [11], В. Бондаренко [145; 146], Б. Головешко [43; 146], Т. Гура [145; 146], А. Книш [145], О. Кокун [82], Р. Кубанов [91], Б. Луценко [108], Н. Михайлова [123], Ю. Панфілов [146], М. Пророк [138], А. Прочан [139], С. Резнік [146], О. Романовський [145; 146], А. Соколов [162], Л. Цзіці [183; 184] та ін.);

– особливості формування лідерських якостей у психологічному (Н. Агаєв [1], М. Герасименко [1], О. Кокун [1], Н. Лозінська [1], І. Пішко [1] та ін.) та педагогічному контексті (А. Алмаші-Копин [21], Н. Альохіна [73], Н. Бабкова-Пилипенко [12], Л. Беспалько [21], О. Беспарточна [17], О. Біда [20], О. Білик [21], В. Бондаренко [28], Б. Головешко [43], Т. Гура [48], Л. Кайдалова [73], В. Карманенко [75], Б. Ликтей [99], Н. Мараховська [118], І. Орос [20], Т. Поясок [17], Р. Сопівник [163], В. Ткаченко [1], А. Чичук [20], Н. Щокіна [73], О. Яценко [28] та ін.);

– педагогічні ідеї використання засобів неформальної освіти (В. Барладим [14], М. Демченко [72], С. Діб (*C. Dib*) [239], М. Джонсон (*M. Johnson*) [268], Г. Ігнатенко [72], О. Купіна [93], Д. Маєвська (*D. Majewska*) [268], Н. Макогончук [112], О. Полякова [112], І. Самохвалова [149], Ю. Семеняко [112], Д. Шугуренський (*D. Schugurensky*) [304] та ін.);

– ідеї інформатизації (С. Алексєєва [3], В. Андрущенко [6], О. Вощевська [37], Н. Дмитрієва [169], О. Кивлюк [6], Г. Корицька [83], А. Кузнецова [37], В. Логай [169], О. Скубашевська [6], О. Степаненко [37], Н. Тільняк [169] та ін.), цифровізації (Д. Банерджі (*D. Banerjee*) [219], В. Биков [18], А. Гуралюк [49; 50], М. Лещенко [18], Н. Макогончук [112], О. Полякова [112], Л. Пономаренко [50], Ю. Семеняко [112], М. Сич [155], О. Юденкова [204] та ін.) і гейміфікації (К. Анжелеллі (*C. Angelelli*) [213], Є. Антонов [8], Г. Борзенкова [213], О. Вощевська [37], Л. Глинчук [42], Е. Джонстон (*E. Johnstone*) [213], Т. Глушко [242], С. Дубяха [242], С. Ілляш [242], Д. Коста Олівейра да Сілва (*D. Costa Oliveira da Silva*) [213], А. Кузнецова [37], Є. Лучкевич [119], М. Матківський [119],

В. Мороз [127], Г. Мюллер де Кампос Рібейро (*G. Muller de Campos Ribeiro*) [213], Л. Пушкар [242], М. Роріс Северіно (*M. Roris Severino*) [213], О. Степаненко [37], Т. Тарас [119], А. Терещенко [127], О. Ткаченко [170], Т. Фат'янова [179], О. Чернявська [196], Л. Швидун [242] та ін.) освіти;

– наукові положення особистісного (С. Арена-Аранго (*S. Arenas-Arango*) [253], С. Бірюченко [23], В. Бенніс (*W. Bennis*) [221], К. Бужимська [23], І. Бурачек [23], Ф. Гарсон-Лассо (*F. Garzón-Lasso*) [253], Д. Голдсміт (*J. Goldsmith*) [221], М. Іллера-Осоріо (*M. Illera-Osorio*) [253], М. Пророк [138], М. Рівлі (*M. Reavley*) [299], П. Сенге (*P. Senge*) [306], К. Тейлор (*C. Taylor*) [321], Б. Флауерс (*B. Flowers*) [306], С. Шармер (*C. Scharmer*) [306], С. Яворський (*C. Jaworski*) [306] та ін.), когнітивного (Е. Брахт (*E. Bracht*) [224], Дж. Вітінгтон (*J. Whittington*) [332], Дж. Вофффорд (*J. Wofford*) [332], В. Гудвін (*V. Goodwin*) [332], Ф. Дансеро (*F. Dansereau*) [333], С. Діонн (*S. Dionne*) [333], Ф. Кенг-Хайбергер (*F. Keng-Highberger*) [224], М. Маккормік (*M. McCormick*) [279], Д. Червоне (*D. Cervone*) [241], Дж. Чун (*J. Chun*) [333], Ф. Яммаріно (*F. Yammarino*) [333] та ін.), ситуаційного (М. Бах (*M. Bah*) [217], А. Клочко [77], Т. Лі (*T. Li*) [217], Л. Рімс (*L. Reams*) [298], Ф. Фідлера (*F. Fiedler*) [247; 248] та ін.), поведінкового (Х. Аджонбаді (*H. Ajonbadi*) [288], О. Борисюк [29], Р. Вайт (*R. White*) [275], К. Діб'я (*C. Dibia*) [288], А. Зеєрак (*A. Zeerak*) [336], А. Кацапова [76], О. Крупський [76], К. Левін (*K. Lewin*) [275], Р. Ліппіт (*R. Lippit*) [275], К. Морді (*C. Mordi*) [288], Е. Орух (*E. Oruh*) [288] та ін.), трансформаційного (Б. Аволіо (*B. Avolio*) [318], В. Волобуєв [55], Ф. Гао (*F. Gao*) [318], В. Дияк [55], І. Єрко [61], В. Зливков [69], К. Істман (*K. Eastman*) [290], Т. Лі (*T. Li*) [217], Б. Павар (*B. Pawar*) [290], Ю. Сунь (*Yu. Sun*) [318] та ін.), транзакційного (Б. Басс (*B. Bass*) [334], Дж. Бернс (*J. Burns*) [226], Е. Джакуа (*E. Jaqua*) [267], Б. Донг (*B. Dong*) [222], В. Спенглер (*W. Spangler*) [334], Ф. Яммаріно (*F. Yammarino*) [334] та ін.), харизматичного (Р. Канунго (*R. Kanungo*) [231], Дж. Конгер (*J. Conger*) [230; 231], В. Ковальчук [81], Б. Луценко [108], В. Рейкін [142], Р. Хаус (*R. House*) [265; 307], Б. Шамір (*B. Shamir*) [307], Г. Юкл (*G. Yukl*) [335] та ін.), культурологічного (М. Біспо (*M. Bispo*) [328], Р. Бої (*R. Bojs*) [223], О. Вілас-Боас (*O. Vilas-Boas*) [328],

К. Дамірчі (*Q. Damirchi*) [234], Е. Давель (*E. Davel*) [328], В. Де Жіоза (*V. De Giosa*) [236], Дж. Фурмана (*J. Furmańczyk*) [251] та ін.), гендерного (А. Весельська [35], Е. Баррі (*E. Barry*) [245; 246], Н. Грюнберг (*N. Grunberg*) [246], К. Еклунд (*K. Eklund*) [245; 246], Е. Мутекве (*E. Mutekwe*) [285], А. Сміт (*A. Smith*) [310], А. Спаліора (*A. Spaliora*) [314], К. Спаліорас (*K. Spalioras*) [314] та ін.), системного (Б. Басс (*B. Bass*) [334], О. Борисюк [29], О. Слюсаренко [161], В. Спенглер (*W. Spangler*) [334], Ф. Яммаріно (*F. Yammarino*) [334] та ін.) підходів до розкриття змісту лідерства.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Національний університет біоресурсів і природокористування України, Бердянський державний педагогічний університет, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Загальна вибірка нашого дослідження становила 539 здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» таких спеціальностей: 013 Початкова освіта, 015 Професійна освіта (аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 024 Хореографія, 035 Філологія, 053 Психологія, 061 Журналістика, 073 Менеджмент, 075 Маркетинг, 122 Комп'ютерні науки, 187 Деревообробні та меблеві технології, 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, 231 Соціальна робота. Для проведення педагогічного експерименту було сформовано експериментальну та контрольну групи по 50 осіб у кожній, із рівномірним розподілом за спеціальностями.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що

уперше:

- здійснено цілісний аналіз проблеми формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти у педагогічній теорії та освітній практиці;

- запропоновано авторське визначення понять «лідерські якості здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”», «формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”», «педагогічні умови формування у здобувачів

освітнього ступеня “бакалавр” лідерських якостей засобами неформальної освіти»;

- обґрунтовано компонентну структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» (ціннісно-світоглядний, цілеспрямовано-вольовий, когнітивно-креативний, емоційно-комунікативний та особистісно-саморегуляційний);

- визначено, обґрунтовано та систематизовано засоби неформальної освіти, спрямовані на формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей у закладах вищої освіти, з виокремленням їх типології (інтерактивно-цифрові, імітаційно-гейміфіковані, соціокультурні, наставницько-рефлексивні) та характеристик;

- систематизовано професійно-орієнтовані підходи до формування лідерських якостей здобувачів ступеня «бакалавр» у різних напрямках професійної підготовки (гуманітарно-соціономічному, соціально-економічному, технічно-природничому, безпеково-оборонному, мистецько-креативному, медико-біологічному, аграрно-промисловому);

- розроблено та апробовано діагностичну карту оцінювання рівня сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей за визначеними критеріями (критерій орієнтирів, критерій дії, критерій мислення, критерій взаємодії, критерій стійкості) та рівнями (високий, помірний, низький);

- розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти;

уточнено:

- зміст ключових понять дослідження, а саме: «лідер», «лідерство», «якість», «лідерські якості», «неформальна освіта», «засоби освіти», «засоби неформальної освіти»;

- методологічні підходи до формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти (системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний,

інтерактивно-технологічний, рефлексивний, соціокультурний, гейміфікований);

подальшого розвитку набули:

– ідея врахування специфіки професійної підготовки у семи напрямках (гуманітарно-соціономічному, соціально-економічному, технічно-природничому, безпеково-оборонному, мистецько-креативному, медико-біологічному, аграрно-промисловому) під час формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у закладах вищої освіти;

– наукові уявлення щодо особливостей формування лідерських якостей засобами неформальної освіти в умовах закладу вищої освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено, апробовано та впроваджено в освітній процес положення та програму засідань онлайн-клубу «ЛідерVibe», яка охоплює сценарії 15 засідань і комплекс інтерактивних заходів, побудованих на засадах неформальної освіти. Зокрема, створено сценарії рольових ігор («Вибір теми для спільного студентського проєкту», «Розподіл обов'язків під час підготовки презентації», «Підготовка до участі у студентському конкурсі», «Вирішення конфлікту щодо організації групового дозвілля», «Підготовка до іспиту у студентській групі», «Дебати без бар'єрів»); імітаційних ігор та вправ («Ситуаційний CEO», «Бачення-2030: університет майбутнього», «Проектна майстерня», «Step-by-step», «Конфлікт-експрес», «Два береги», «Секретний проєкт», «Мій ідеальний робочий день», «Культурний міст»); гейміфікованих командних та індивідуальних челенджів («Знайди свого лідера», «Лідерський калейдоскоп», «Місія: командна перемога», «Карта лайфхаків», «Колесо підтримки», «Колесо цілей», «Мотиваційний челендж – Банк драйву», «Конфліктний квест», «Рольова гра – Конфлікт у проєкті», «Вижити в дедлайні!», «24 години – максимум ефективності»); тренінгових і воркшоп-форматів («Гендерна рівність: чому це важливо для лідерів?», «Лідерство поза стереотипами», «Культурні аспекти лідерства у різних спільнотах», «Етичні норми у стратегічному управлінні», «Мотивація крізь призму культури», «Етика лідера у дії», «Лідерський кейс-челендж»); інтерактивних вправ («5 хвилин слави», «Імпровізаційний спіч», «Дебат-бліц», «Риторичний поєдинок», «Тайм-карти»,

«Подаруй підтримку», «Віртуальний міст», «Вежа цінностей», «Мотиваційні паспорти», «Культурний обмін “Що мене надихає?”»).

Положення та висновки дисертаційної роботи можуть бути використані в наукових дослідженнях з проблем формування лідерських якостей у здобувачів вищої освіти, розвитку особистісного потенціалу студентської молоді, удосконалення змісту та методів неформальної освіти; у процесі розробки освітньо-професійних програм і навчально-методичних матеріалів для підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у закладах вищої освіти; у практичній діяльності викладачів, кураторів академічних груп, керівників студентських об'єднань та організаторів виховної роботи для розроблення й упровадження заходів, спрямованих на розвиток лідерських якостей студентів.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного університету біоресурсів і природокористування України (акти впровадження представлено у додатку П), Бердянського державного педагогічного університету (акт впровадження № 57-70/790 від 22.10.2025 р.), ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (довідка про впровадження № 672 від 09.10. 2025 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження репрезентовано в доповідях і повідомленнях на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня: міжнародних: «Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація» (Київ, 2024, 2025); «Внесок молодих вчених в сталий розвиток» (Київ, 2024); «Україна та світ в умовах російської збройної інтервенції» (Київ, 2024); «Education and science in the face of challenges and threats. the contribution of young scientists to sustainable development» (Київ, 2024); «Global trends in science and education» (Київ, 2025); «Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (Дніпро, 2025); всеукраїнських: «Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників в умовах викликів воєнного стану» (Київ, 2024); «Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика» (Запоріжжя, 2025).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено у 11 публікаціях, з яких: 4 статті у провідних наукових фахових виданнях України (1 з них – одноосібна), 7 тез доповідей у збірниках матеріалів всеукраїнських і міжнародних конференцій.

Особистий внесок в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в розкритті сутності поняття «лідер» і «лідерські якості» [192]; висвітленні змістового наповнення понять «лідерські якості» і розробці структури лідерських якостей [193]; обґрунтуванні змісту феномену «неформальна освіта» [202]; теоретичне обґрунтування еволюції концепції лідерства [186]; аналізі ринку праці та ролі закладів освіти у формуванні лідерських якостей [191]; висвітленні механізмів формування лідерських якостей здобувачів освіти в освітньому середовищі закладу освіти [185]; розкритті ключових соціокультурних факторів, що визначають сучасні підходи до лідерства та формування лідерських якостей [187]; обґрунтовані ключових аспектів педагогічного потенціалу соціальних мереж у формуванні лідерських якостей здобувачів освіти [194].

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (337 найменування, у тому числі 128 іноземними мовами), 11 додатків. Дисертація містить 51 таблицю і 27 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 422 сторінки, з них – 275 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Наукові підходи до осмислення феноменів лідера і лідерства

Поняття «лідерські якості», яке є основним феноменом нашого дослідження, охоплює багатовимірну систему психологічних, соціальних, поведінкових, когнітивних, комунікативних, мотиваційно-вольових та морально-етичних характеристик, які забезпечують здатність особистості впливати на інших, спрямовувати їхні дії та досягати спільної мети. Для глибшого розуміння цього феномена необхідно дослідити його складові, перш за все – категорії «лідер» і «лідерство», які є концептуальним підґрунтям формування уявлення про лідерські якості здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Зважаючи на тісний взаємозв'язок між цими поняттями, у межах цього підрозділу доцільно здійснити їх теоретичне осмислення на основі аналізу сучасних наукових підходів.

Спираючись на логіку дослідження, зосередимо увагу на сутнісних характеристиках поняття «лідер».

У словниковій літературі «лідер» трактується як «той, хто стоїть на чолі політичної партії або іншої певної суспільно-політичної організації; той, хто посідає провідне місце серед інших, подібних; особа чи група осіб, що йде першою в якому-небудь змаганні» [34, с. 617]; авторитетний член організації чи невеликої групи людей, особистісні якості якого дозволяють йому грати головну роль в соціальних ситуаціях і процесах, при прийнятті групових рішень і організації спільної діяльності [140]; (англ. *lead* – вести, керувати) – особистість, яка користується беззастережним авторитетом і повагою у зв'язку зі своїми особистими видатними людськими, інтелектуальними та фаховими якостями [122, с. 67].

У науковій і навчальній літературі зазначається, що: лідери очолюють, ведуть за собою різні людські спільноти – від невеликих груп людей до товариств

державного рівня; є люди, за якими йдуть без примусу; людини, які керують іншими людьми, які за особистим бажанням йдуть за ними [144, с. 65].

У першу чергу, зауважимо, що інколи лідера ототожнюють з вожаком, керівником, менеджером, організатором, наставником, ментором, агентом змін, візіонером, впливовою особою, фасилітатором. Однак таке ототожнення не враховує багатовимірності феномену лідерства, який виходить за межі наставництва або виконання адміністративних функцій. На основі аналізу літератури (В. Кондратьєва [152], Л. Сергєєва [152], О. Слюсаренко [161], М. Хромей [152] та ін.) та з метою чіткого окреслення меж поняття «лідер» та уникнення спрощених ототожнень, доцільно порівняти його з цими близькими за змістом поняттями (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна таблиця понять, що ототожнюють з поняттям «лідер»

Поняття	Спільне з лідером	Відмінне від лідера
Вожак	Має вплив, веде за собою групу	Фокус на домінуванні, авторитарності
Керівник	Здійснює управлінські функції, впливає на колектив	Має формальний статус, діє в межах інструкцій
Менеджер	Планує, організовує, контролює дії інших	Працює в межах ієрархії та стандартів
Організатор	Координує діяльність команди, сприяє досягненню мети	Не завжди має харизму чи стратегічне бачення
Наставник	Підтримує розвиток, ділиться досвідом	Переважно діє в освітньому або виховному полі
Ментор	Спрямовує індивідуальний розвиток, допомагає у прийнятті рішень	Зосереджений на підтримці однієї особи
Агент змін	Ініціює зміни, модернізує структури та процеси	Зміщення акценту з підтримки на ініціативу
Візіонер	Формує стратегічне бачення, надихає на майбутнє	Не завжди виконує управлінські функції
Вплидова особа	Здійснює значний неформальний вплив	Вплив базується на авторитеті, а не на формальній ролі
Фасилітатор	Створює умови для діалогу, співпраці й групової динаміки	Має нейтральну роль, не веде за собою, а підтримує процес

Порівняльний аналіз, поданий у таблиці 1.1 дає змогу зробити висновок, що хоча лідера часто ототожнюють із вожаком, керівником, менеджером, організатором, наставником, ментором, агентом змін, візіонером, фасилітатором чи

впливовою особою, жодне з цих понять не охоплює повною мірою багатовимірність феномена лідерства. Лідерство не зводиться виключно до управлінських (керівник), адміністративно-координаційних (менеджер, організатор), виховних (наставник, ментор), інноваційних (агент змін), стратегічних (візіонер), комунікативно-модераційних (фасилітатор) чи неформально-впливових (впливова особа) функцій. Це явище передбачає поєднання різних видів впливу, спрямованих на розвиток потенціалу послідовників задля досягнення спільної мети.

Таким чином, з метою запобігання термінологічній нечіткості та спрощеному тлумаченню, доцільним є чітке визначення змісту поняття «лідер» з урахуванням його багатокomпонентної природи. З огляду на це, важливо звернутися до наукових підходів, що висвітлюють сутність даного феномена.

На основі аналізу наукової літератури О. Слюсаренко окреслює термін «лідер» в контексті філософії, соціології, економіки та політології. Так, з точки зору філософії лідером є найбільш авторитетний член організації або соціальної групи; його особистісний вплив дозволяє йому відігравати головну роль у різних політичних, моральних і соціальних ситуаціях. За твердженням науковця соціологія й економіка вбачають у лідері члена групи, який користується великим авторитетом, впливом у будь-якому колективі, здатний очолити групу; людина, яка завдяки своїм особистим якостям має значний вплив на членів соціальної групи. А політологія, у свою чергу визначає лідера як особу, яка очолює політичну партію або іншу суспільно-політичну організацію [161, с. 244]. Як висновок науковець зазначає, що лідер – це найавторитетніша особистість у групі, яка завдяки своїм особистим якостям відіграє головну роль у різних моральних, соціальних та інших ситуаціях, спільній діяльності членів групи має значний вплив на них, приймає рішення у значущих для групи ситуаціях і несе за них відповідальність [161, с. 244]. На думку А. Прочан, лідер – це людина, яка чітко бачить мету та засоби її досягнення, і може мотивувати інших, переконувати у цінності своїх цілей [139, с. 33].

На основі викладений міркувань, розглядаємо поняття *«лідер»* як *авторитетна особистість, яка завдяки власним якостям здатна впливати на інших, вести за собою та спрямовувати спільні зусилля на досягнення спільної мети.*

Зауважимо, що багато людей залучені до процесів впливу та взаємодії: одні – як лідери, інші – як послідовники. Тільки тоді, коли всі працюють спільно, стають можливими успішні зміни заради реалізації єдиної мети [39, с. 44]. З огляду на це, для повноти розуміння феномена лідера недостатньо зосереджуватися виключно на постаті цієї особистості, не менш значущим елементом лідерського процесу є *послідовник*. Лідери, які завойовують довіру та прихильність своїх послідовників, є більш успішними у виконанні керівних функцій, а відповідальне і активне послідовництво сприяє формуванню високоефективних і безпекосвідомих команд. Саме «на емоційній прихильності від послідовників формується лідер, який, в свою чергу, здатен емоційно впливати на своїх послідовників» [39].

Феномен «лідер» у науковій літературі традиційно пов'язується з особистістю, яка здатна впливати на інших, ініціювати зміни, об'єднувати людей навколо спільної мети та брати відповідальність за процес її досягнення. Водночас, для повного розуміння цього феномена необхідно розглянути не лише сутність поняття «лідер», а й суть самого лідерства.

У тлумачному словнику української мови лідерство – це становище, обов'язки, діяльність лідера [34, с. 617]. Як влучно зазначає Д. Ван Кніппенберг (*D. Van Knippenberg*), лідерство як концепція зазнає постійного зростання кількості визначень, що призводить до появи різноманітних спрощених або помилкових інтерпретацій, які спричиняють двозначність і нечіткість трактування цього поняття у науковій літературі [326]. З огляду на це, доцільно детально проаналізувати зміст поняття «лідерство», розкрити наукові підходи до його тлумачення, що, у свою чергу, дозволить чітко окреслити сутність категорії «лідерські якості».

У науковій літературі представлено різні підходи до тлумачення сутності поняття «лідерство». Наприклад, О. Борисюк виділяє характерологічний (володіти

певним набором якостей, щоб стати лідером); поведінковий (опирається на стиль керування та визначається не особистісними якостями, а тим, як лідер поводить себе зі своїми послідовниками), ситуаційний (базується на певній поведінці лідера залежно від певної ситуації) підходи [29]. У свою чергу, Т. Десятов виділяє особистісний підхід (лідерство як поєднання рис або характеристик особистості), поведінковий підхід (лідерство як поведінка), ситуаційний підхід (прояв лідерства у конкретній ситуації) [51, с. 13].

А. Чорний на основі ґрунтовного аналізу літературних джерел виділяє 15 підходів до розкриття сутності феномену лідерства: теорії великої людини (лідерами народжуються, а не стають), теорії особистих якостей (сукупність особистих якостей, які відрізняють лідерів від інших членів груп), поведінковий підхід (поведінку лідерів можна вимірювати та відслідковувати її вплив на ефективність роботи), інтегровані моделі лідерських якостей, поведінки та ефективності (ефективність лідерів залежить від особистих якостей і моделей поведінки), психодинамічний підхід (розуміння глибинних особливостей власної особистості та своїх послідовників допомагає ефективніше взаємодіяти), ситуаційний підхід (немає лідерських стилів, які є ефективними в усіх ситуаціях з окремої групою послідовників), біологічні підходи до лідерства (дослідження якості та поведінки лідера, використовуючи застосування соціальної когнітивної нейронауки для вивчення механізмів людського мозку в пізнанні, емоціях та поведінці), трансакційне та трансформаційне лідерство (основна мета лідера – побудова відносин із послідовниками на основі принципів і цінностей), теорія обміну лідер-послідовник (лідерство є трьохгранним конструктом, який одночасно залежить від урахування особливостей персони лідера, послідовників і відносин між ними), лідерство-служіння (ефективне лідерство проявляється не через особисту харизму, а через служіння іншим), спільне лідерство (лідерство відбувається на всіх рівнях організації і важливим є систематичне поєднання різних підходів), теорія командного лідерства (баланс ролей та функцій у команді та поведінці лідерів є більш важливим для досягнення результатів за індивідуальні характеристики членів команд та лідерів), латеральне лідерство (задля здійснення

лідерства непотрібно бути формальним керівником), розпорошене лідерство (лідери колективу визначаються не через їх особисті характеристики, а через відносини з послідовниками), розподілене лідерство (загальні результати команди не є тільки сумою окремих вкладів кожного члену колективу) [198].

Згідно з класифікацією, запропонованою А. Ключко, лідерство аналізується крізь призму таких підходів: персоналістичний (спрямований на вивчення особистості лідера та його психологічних якостей, що зумовлюють надання йому лідерського статусу), ситуаційний (спрямований на вивчення ситуаційного контексту процесу лідерства), поведінковий (спрямований на вивчення безпосередньо поведінки і вчинків лідера, особливостей його взаємодії з послідовниками, в тому числі його впливу на мотивацію послідовників), когнітивноатрибуційний (направлений на вивчення особливостей сприйняття лідера послідовниками та закономірностей формування його лідерського образу), ціннісний (спрямований на вивчення особливостей формування та перетворення лідером індивідуально-особистісних і внутрішньогрупових структур) [77, с. 51].

У навчальній літературі з проблем менеджменту виділяють такі підходи: особистісна теорія («теорія рис») (заснована на гіпотезі про те, що всі успішні лідери мають низку спільних рис, які дозволяють їм досягти високих результатів в управлінні); поведінковий підхід (розглядає лідерство як набір зразків звичайної манери поведінки керівника відносно підлеглих з метою впливу на них і спонукання до досягнення цілей організації); ситуаційна теорія лідерства (ідея підходу – припущення, що лідерська поведінка повинна бути різною у різних ситуаціях) [23].

Аналіз наукової літератури з проблеми лідерства дозволяє виділити основні наукові підходи до розкриття змісту цього феномену, зокрема: *особистісний* (лідерство як поєднання рис або характеристик особистості) [51, с. 13], *когнітивний* (лідерство пов'язане з процесами мислення, прийняття рішень, оцінки ситуації та саморефлексії), *поведінковий* (лідерство як поведінка), *ситуаційний* (прояв лідерства у конкретній ситуації), *трансформаційний* (лідерство як процес натхнення та зміни цінностей і мотивації послідовників), *транзакційний* (лідерство

як обмін: винагорода за виконання завдань відповідно до домовленостей), *харизматичний* (лідерство ґрунтується на особистій привабливості, емоційному впливові та довірі), *культурологічний* (лідерство як культурно зумовлене явище, що залежить від соціокультурного середовища), *гендерний* (лідерство аналізується з урахуванням статевих і гендерних відмінностей у стилях та очікуваннях) та *системний* (лідерство як частина динамічної соціальної системи, що охоплює лідера, послідовників, завдання та зовнішнє середовище) підходи. У подальшому розглянемо сутність поняття «лідерство» в контексті кожного з цих підходів.

Лідерство в контексті *особистісного* підходу розуміється як здатність завдяки особистим якостям впливати на поведінку окремих осіб та груп працівників з метою зосередження їх зусиль на досягнення цілей організації [23, с. 405]; здатність вести за собою, керувати чи управляти групою/організацією [138, с. 79]; якість поведінки індивіда, завдяки якій він керує людьми або їхньою діяльністю в організованих зусиллях; ґрунтується на особистих якостях лідера» [211]. Так, лідерство в межах особистісного підходу трактується як прояв впливу, заснованого на індивідуальних якостях.

Пропонуємо ознайомитися з добіркою цитат науковців, що розкривають сутність особистісного підходу до лідерства:

– «Якщо ви хочете бути лідером, спочатку ви маєте стати справжньою людиною. Ви повинні спочатку зрозуміти себе» [306, с. 186];

– «Ефективне лідерство ґрунтується на особистій автентичності»; «Стати лідером – означає стати автентичною особистістю, а це передбачає усвідомлення свого повного потенціалу як «я»»; «Розвиток лідерства взаємопов'язаний з особистісним зростанням» [273];

– «Процес становлення лідера дуже схожий на процес становлення цілісної людини ... лідерство – це метафора внутрішньої зібраності, гармонії та балансу в житті» [221, с. 8];

– «Бути вірним собі – це означає залишатися вірним власній унікальності, яку може визначити і розкрити тільки сама людина. У процесі цього самовизначення лідер формує себе» [321, с. 29];

– «Розглядаючи особисту лідерську ефективність, необхідно замислитися над тим, хто є лідер, перш ніж думати про те, що він робить» [292];

– «Пошук лідера в собі – це процес. Він починається з визначення лідерських цінностей та бачення. ... Ефективне лідерство ґрунтується на цінностях. Лідер повинен розуміти власні цінності, цінності своєї команди та цінності своєї організації. ... Лідерство починається і закінчується автентичністю. Це бути самим собою; бути людиною ... Автентичні лідери щиро прагнуть служити іншим через своє лідерство» [299];

– «Особистісні характеристики визначають лідера, а також стосунки з його/її послідовниками та результати, досягнуті командою» [253];

– «Певні риси відрізняють лідерів від тих, хто ними не є» [229].

Висловлювання зарубіжних науковців свідчать, що особистісний підхід до лідерства акцентує увагу на внутрішній автентичності, самопізнанні, цінностях і стабільних рисах характеру лідера.

Отже, особистісний підхід розглядає лідерство як цілісне відображення «Я» лідера, у якому його внутрішні переконання, моральні орієнтири та здатність до саморефлексії стають основою впливу на інших.

Основою *когнітивного підходу* до лідерства є когнітивна психологія, головними положеннями якої є вирішальна роль знань, когнітивних структур у перебігу пізнавальних процесів і поведінки людини, структурованості знань в її пам'яті, співвідношення вербальних і образних компонентів у процесах запам'ятовування і мислення [114]. За допомогою когнітивних процесів і структур (наприклад, самоуявлення, стандарти, цілі) люди надають особистого значення подіям, планують дії та регулюють свою мотивацію, емоції та міжособистісну поведінку [241]. З огляду на це, процеси саморегуляції розглядаються як вияв активності лідера, оскільки вони є свідомими діями, за допомогою яких лідери ініціюють і контролювати власні зусилля, орієнтовані на досягнення цілей [332].

Когнітивний підхід до лідерства заснований на ідеї соціально-когнітивної теорії А. Бандури (*A. Bandura*), яка постулює ідею, що люди навчаються, спостерігаючи за тим, що роблять інші, і що процеси людського мислення є

центральною для розуміння особистості [218]. Центральна ідея соціально-когнітивної теорії полягає в тому, що люди можуть самостійно регулювати свої думки, мотивацію та поведінку, замість того, щоб просто реагувати на оточення [279]. З огляду на це, положення цієї теорії дозволяють охарактеризувати лідерську самоефективність як ключову когнітивну змінну, що регулює функціонування лідера в динамічному середовищі; самосприйнята здатність людини виконувати когнітивні та поведінкові функції, необхідні для регулювання групового процесу стосовно досягнення цілей [279]. У цьому контексті виникнення «лідерства» залежить від поєднання таких факторів, як самосвідомість, самолідерство та самоефективність лідера [224]. Як влучно стверджує М. Маккормік (*M. McCormick*), для повного розуміння процесу лідерства необхідно враховувати три категорії лідерських змінних в контексті соціально-когнітивної теорії: лідерське пізнання, лідерська поведінка та лідерське середовище [279].

На тому, що когнітивні навички впливають на становлення та ефективність лідерства, наголошують Ф. Яммаріно (*F. Yammarino*), С. Діонн (*S. Dionne*), Дж. Чун (*J. Chun*), Ф. Дансеро (*F. Dansereau*). Науковці стверджують, що лідерське пізнання стосується розумових процесів, які лідери використовують для сприйняття, інтерпретації та реагування на інформацію у своєму середовищі. Так, когнітивна гнучкість дозволяє лідерам адаптувати своє мислення та поведінку до змінних обставин та враховувати різні точки зору [333].

Отже, когнітивний підхід до лідерства зосереджується на внутрішніх когнітивних процесах, що забезпечують здатність лідера до саморегуляції, рефлексії, усвідомленого цілепокладання та ефективного впливу на послідовників завдяки самосвідомості й самоефективності. Однак, зауважимо, що ефективність лідерської поведінки визначається не лише когнітивними процесами та структурами, а й контекстом, у якому вона реалізується. Це зумовлює необхідність звернення до *ситуаційного підходу*.

Ситуаційний підхід, спрямований на вивчення впливу ситуаційних чинників на ефективність лідерства. Для того, щоб зрозуміти природу лідерства, необхідно вивчати ситуації, в яких відбувається становлення тих чи інших лідерів [77, с. 51].

Ситуативне лідерство проявляється в конкретній ситуації. Для нього характерним є залежність від ситуації, потреб та рівня розвитку колективу, часова обмеженість.

Яскравим представником ситуаційного підходу до лідерства є Ф. Фідлер (*F. Fiedler*), який зосередився на тому, щоб вивести сферу організаційних досліджень за межі вивчення рис та особистих характеристик лідерів, до стилів лідерства та поведінки [298, с. 112]. Так, Ф. Фідлер (*F. Fiedler*) зазначив, що передумовою моделі є те, що стиль лідерства індивіда є результатом його життєвого досвіду, що робить його фіксованою характеристикою, яку надзвичайно важко змінити [247].

Пропонуємо ознайомитись з основними цитатами Ф. Фідлера (*F. Fiedler*) щодо сутності ситуаційного підходу до лідерства: «Передумовою моделі є те, що стиль лідерства людини є результатом її життєвого досвіду, що робить його фіксованою характеристикою, яку надзвичайно важко змінити. ... Ефективність лідера залежить від того, наскільки його стиль відповідає конкретній ситуації. ... Оскільки стиль лідерства є фіксованою характеристикою, ефективність лідера залежить від ситуації. ... Замість того, щоб намагатися змінити стиль керівництва, організація повинна підібрати певний стиль керівництва до конкретної ситуації. ... Три основні компоненти визначають сприятливість ситуації: відносини лідера з членами групи, структура завдання та позиційна влада лідера. ... Існує три типи ситуацій: з низьким контролем, середнім контролем і високим контролем... Лідерство, орієнтоване на завдання, є більш ефективним у ситуаціях з низьким і високим рівнем контролю, тоді як лідерство, орієнтоване на відносини, працює краще в умовах середнього рівня контролю» [298; 247].

Ситуаційне лідерство фокусується на адаптації стилю лідера до конкретних обставин (наприклад, динаміка команди та механізми зворотного зв'язку) [217]. У цьому контексті важливо виокремити основні принципи, що лежать в основі цього підходу, зокрема: врахування умов конкретної ситуації, що склалась, гнучкість, індивідуальний підхід, комунікативна взаємодія з усіма членами колективу [32].

Отже, ситуаційний підхід підкреслює ефективність лідера залежно від відповідності його стилю конкретним ситуаціям.

Поведінковий підхід до лідерства зосереджується на конкретних стилях керівництва [76]. Згідно з цим підходом, особливість лідерства визначається не особистісними якостями лідера, а тим, як він поводить себе зі своїми послідовниками. При цьому послідовники сприймають поведінку своїх лідерів з точки зору двох незалежних критеріїв. Перший стосується поведінки, орієнтованої на задачу (ініціювання структури), а другий – поведінки, орієнтованої на людей (повага) [29, с. 25]. Як влучно зазначає А. Зеєрак (*A. Zeerak*) саме поведінкові теорії лідерства визначають поведінку, яка відрізняє ефективних лідерів від неефективних [336]. Подальший аналіз лідерства в контексті цього підходу варто зосередити на характеристиці основних стилів керівництва, що репрезентують різні моделі поведінки лідера.

Стиль лідерства є індивідуальним явищем, оскільки воно визначається специфічними характеристиками конкретного індивіда, виражає особливості його взаємовідносин з людьми, відображає технологію його прийняття рішень. Стиль регламентується особистими якостями лідера [173], що визначає особистісний підхід до лідерства.

Одними з перших дослідників, які започаткували поведінковий підхід до вивчення лідерства стали К. Левін (*K. Lewin*), Р. Ліппіт (*R. Lippit*) і Р. Вайт (*R. White*), які виокремили три стилі лідерства: авторитарний, демократичний, поблажливий. За авторитарного стилю керівництва лідер прагне диктувати методи роботи, приймає одноосібні рішення та обмежує участь працівників. За демократичного стилю керівництва лідер прагне залучати працівників до прийняття рішень, делегувати повноваження та використовувати зворотний зв'язок як можливість для навчання працівників. При поблажливому стилі лідер, як правило, дозволяє групі приймати рішення і виконувати роботу так, як вона вважає за потрібне [275; 336].

Також науковцями зроблено спробу виокремити і охарактеризувати інші стилі поведінки лідера, які відображають контекст поведінкового підходу: стиль підтримки (прояв зацікавленості до вимог підлеглих і турботу про їхній добробут; лідер тримає себе відкрито та приязно у відношенні до співробітників, створює

сприятливу робочу атмосферу та поводить ся з послідовниками на рівних); директивний стиль (передбачає пояснення послідовникам, що вони мають робити; до обов'язків лідера входить планування, складання робочого розкладу, встановлення норм праці, роз'яснення правил та способів регулювання; передбачає консультування з підлеглими під час прийняття рішень), стиль, орієнтований на досягнення (необхідний у випадках, коли лідер ставить чіткі та складні цілі) та стиль співчуття (передбачає прояви любові, турботи і безкорисливості, які надають сенс і мету існування послідовникам у ширшому організаційному контексті; створення сприятливого середовища та організаційної культури, в якій надання підтримки та допомоги для полегшення страждань послідовників є не лише прийнятним, але й нормальним явищем) [288, с. 1366].

До прикладу, Р. Вейт (*R. Waite*) виділяє наступні стилі лідерства: дисципліноване (надає пріоритет плануванню часу, управлінню командою та контролю емоцій); далекоглядне (характеризує відмінне спілкування та мотивування з чітким баченням майбутнього); продумане (має чітке бачення майбутнього, здатне визначити необхідні кроки для досягнення цілей); лідерство формування відносин (сприяє розвитку ділових відносин, побудованих на довірі та повазі) [329].

Згідно з підходом В. Томах, Т. Дорошенко та Ю. Тимошенко, основними стилями лідерської поведінки є: автократичний (лідер консолідує владу та прийняття рішень нагорі організаційної структури); демократичний (заохочує до співпраці та зворотного зв'язку, врахування різних точок зору та пропозицій може призвести до ефективного прийняття рішень та творчих інновацій); *laissez-faire* (практичний підхід, який дає змогу кожному послідовнику взяти на себе відповідальність за свої функції та з'ясувати, що і як потрібно зробити ефективно); трансформаційний (лідер заохочує команду проявляти власну автономію, проте використовує підзвітність та індивідуальну власність); трансакційний (ґрунтується на системі винагород і покарань); свідомий (зосередження лідера на виявленні та розвитку індивідуальних сильних сторін кожного члена команди та розробці

стратегій, які дозволять команді краще працювати разом); ситуаційний (лідери змінюють свій стиль управління відповідно до потреб ситуації або команди) [173].

Розгляд різноманітних класифікацій стилів лідерської поведінки відображає прагнення науковців охопити різні моделі лідерської взаємодії в залежності від контексту, що підкреслює ключову ідею поведінкового підходу: ефективне лідерство – це результат усвідомленого вибору поведінкової стратегії, яка найбільше відповідає потребам групи.

У загальному контексті *трансформаційний підхід* охоплює процес якісних змін та перетворень, що призводить до появи нових ознак та характеристик системи або структури; зміну елементів всередині системи, перехід системи зі стійкого стану в нестійкий, та навпаки; інновації, перехід старої моделі розвитку на більш нову, тобто інноваційну; будь-які революційні або інноваційні зміни, які відбуваються за певний період часу; інституційні зміни, які призводять до появи нової моделі, або системи; якісні структурні зміни або перетворення, які відбуваються [61, с. 74].

К. Істманом (K. Eastman) і Б. Паваром (B. Pawar) трансформаційне лідерство розглядається як «процес, спрямований на реалізацію колективних завдань через взаємне використання мотивів досягнення планованих змін, наявних у лідера і послідовників» [290, с. 82]. Згідно з В. Волобуєвим і В. Дияк трансформаційне лідерство включає в себе встановлення позитивних відносин між лідером та підлеглими, що призводить до підняття рівня мотивації та моральної свідомості як самого лідера, так і осіб, з якими він взаємодіє. Ці взаємини сприяють підвищенню потенціалу обох сторін і сприяють досягненню спільного успіху [55, с. 17].

Як зазначає В. Зливков, трансформаційним називається такий стиль лідерства, при якому лідер вдається до дій, спрямованих на підвищення обізнаності «послідовників» про те, що є правильним і важливим у досягненні цілей, а також впливає на їх особистісне зростання [69]. Також науковець зазначає, що трансформаційне лідерство допомагає вийти за межі власних особистих інтересів і отримати більш широку перспективу у прийнятті рішень, що приносять позитивні результати для групи (команди), організації і суспільства в цілому; спрямоване на

підвищення мотивації та продуктивності діяльності співробітників і створення позитивного соціально-психологічного клімату колективу [69].

Трансформаційне лідерство зосереджується на зусиллях лідера щодо постановки завдань перед своїми послідовниками, залучаючи їх до спільного процесу, покращуючи їхні методи роботи [81]. Такий тип лідерства не тільки відповідає сучасним цінностям рівності та різноманіття, але й має позитивний вплив на організаційну ефективність [217]; передбачає наявність у лідера вміння пробудити у людях мрію, до якої вони прагнуть наблизитися, впливаючи на їхню мотивацію та спрямовуючи діяльність на досягнення цілей команди чи організації [152, с. 12].

Таким чином, трансформаційне лідерство є стратегію якісних змін, що поєднує емоційний вплив, ціннісну орієнтацію та партнерську взаємодію, спрямовану на розвиток потенціалу послідовників і досягнення колективних цілей.

Однак, у випадку, коли лідер виявляє несправедливість до послідовників, то це «може суттєво впливати на їх рівень самооцінки. У такому контексті ключову роль відіграє тристороння взаємодія між лідерською несправедливістю, базовою самооцінкою лідерів і послідовників, – саме ця взаємодія визначає рівень виснаження саморегулятивних механізмів у послідовників [318]. З огляду на такий аспект взаємодії між лідером і послідовниками набуває особливої уваги ідеї *транзакційного підходу* до лідерства, який акцентує увагу на винагороді, дотриманні правил і санкціях у випадках порушення домовленостей.

Уперше концепцію транзакційного лідерства запровадив Дж. Бернс (*J. Burns*) постулюючи, що відносини між лідером і працівником базуються на обміні владою та перевагами [226].

Транзакційне лідерство в українській науковій літературі розглядається як стиль лідерства, при якому лідер домагається виконання поставлених завдань від своїх послідовників через метод «батога і пряника» [69]; здатність керувати і заохочувати членів тих чи інших соціальних груп діяти для досягнення цілей; спиратися на силу, але в демократичному суспільстві воно пов'язане із законною владою [58, с. 370]. Даний тип лідерства ефективний у кризових і надзвичайних

ситуаціях, а також, коли чітко визначені терміни виконання певних видів роботи [69].

У зарубіжній літературі транзакційне лідерство визначають тип лідерства, який наголошує на досягненні цілей організації за допомогою механізмів влади, винагород та покарань [222]; як управлінське лідерство і тип лідерства, який зосереджується на ролі організації, груповій продуктивності та нагляді; визначає ролі та завдання послідовників, стимулюючи їхні особисті інтереси на основі винагороди, які чекають на них за хорошу роботу; передбачає запровадження постійних оцінок, щоб забезпечити винагороду послідовників за успіхи або покарання за невдачі; зосереджене на порядку та стабільності й не допускає гнучкості серед послідовників [267]; фокусується на взаємодії між лідерами та їхніми послідовниками, що передбачає те, що лідер розпізнає потреби та бажання своїх підлеглих, а потім установлює обмінні відносини, де взаємодія веде до задоволення їхніх потреб та бажань [334].

Таким чином, транзакційний підхід до лідерства орієнтований на досягнення організаційних цілей, засновану на владі, винагородах і покараннях, що забезпечує ефективність у стабільних або кризових умовах. Однак, надмірний акцент на транзакційному лідерстві може перешкоджати інноваціям та довгостроковому зростанню [222], що вимагає впровадження трансформаційного підходу до лідерства і *харизматичного*, який, у свою чергу, забезпечує емоційне залучення лідера і його здатність мобілізувати послідовників на досягнення стратегічно важливих цілей.

Концепція харизматичного лідерства ґрунтується на комбінації специфічних лідерських якостей (харизми) і поведінки лідера (моделювання ролі, створення образу, спрощення цілей, спрямування на очікування, вияв довіри). Концепція розкриває особливості поведінки лідерів, що мають унікальну здатність справляти глибокий емоційний вплив на підлеглих – харизму [23, с. 407]. У свою чергу, харизма означає «божественно натхненний дар», наприклад, здатність творити чудеса або передбачати майбутні події [335].

У науковій літературі виокремлюються теорії харизматичного лідерства, зокрема:

– теорія харизматичного лідерства Р. Хауса (*R. House*) [265] (харизматичний лідер розглядається як об'єкт ідентифікації, за допомогою якого послідовники наслідують цінності, цілі та поведінку лідера; харизматичний лідер здатний здійснити досить радикальні зміни завдяки переконанням та цінностям, що відрізняються від усталеного порядку; вплив харизматичного лідерства є радше емоційним, ніж розрахунковим, оскільки послідовник надихається з ентузіазмом виявляти беззаперечну слухняність, вірність, відданість лідеру та справі, яку він представляє [265]; послідовники вважають, що ідеї лідера правильні, вони відчують до нього довіру, тягу, емоційно включені у виконання місії, ставлять перед собою високі цілі і вважають, що вони можуть внести свій вклад в успіх організації) [145; 174];

– теорія атрибуції Дж. Конгера (*J. Conger*) і Р. Канунго (*R. Kanungo*) [230; 231] (харизматичне лідерство передбачає стосунки між людиною та групою, які характеризуються висловленням лідером переконливого бачення та поведінки, що вселяє довіру, відданість та прийняття з боку послідовників; харизматичний лідер розглядається як той, хто здатний створити емоційну прив'язаність у послідовників і має надзвичайний вплив на їхню відданість та результативність; харизматичних лідерів зображують як таких, що вдаються до нової та нетрадиційної поведінки, формулюють ідеологічні цілі, висловлюють впевненість у підлеглих та створюють враження компетентності; поведінка лідера інтерпретується послідовниками як надзвичайна та зразкова, що викликає сильні емоції та загострене відчуття сенсу в їхній роботі [231]; харизматичне лідерство – здатність змусити ординарних людей робити неординарне у разі несприятливої ситуації [142]; використання особистої влади лідером, яка оснований на визнаній майстерності, щоб переконати послідовників та впливати на них [145; 174];

– теорія харизматичного лідерства Б. Шаміра (*B. Shamir*) [307] (харизматичне лідерство досягає свого ефекту, сильно впливаючи на самооцінку послідовників в інтересах місії, сформульованої лідером; харизматичні лідери трансформують

потреби, цінності, уподобання та прагнення послідовників від індивідуальних інтересів до колективних цілей; харизматичні лідери досягають трансформаційних ефектів, враховуючи самосприйняття послідовників [307]; послідовники копіюють поведінку лідера або приймають ті самі установки; ототожнюють себе з зібранням людей (група, організація, нація); засвоюють цінності та ідеологію лідера; переконані у тому, що лідер компетентний і здатний досягти цілей [145; 174]).

Українські науковці зазначають, що харизматичне лідерство є здатністю примусити звичайних людей поступати екстраординарно в екстремальній ситуації [174, с. 30], що означає, що таке лідерство ґрунтується на здатності лідера трансформувати групові очікування та мотивацію; відносини домінування й підпорядкування, впливу і спрямовування [108, с. 90], що реалізується через здатність лідера мобілізувати колектив на досягнення надзвичайних результатів; передбачає, що лідером може стати лише людина, яка має певний набір особистих якостей, здібність спонукати інших до високопродуктивної праці [81], що свідчить про здатність лідера впливати не лише на поведінку, а й на внутрішні переконання та ідентичність послідовників.

Отже, харизматичне лідерство є унікальним феноменом міжособистісного впливу, що ґрунтується на особистісній силі лідера та здатності трансформувати мотивацію, цінності й поведінку послідовників в умовах змін.

Основою *культурологічного підходу* до лідерства є культура, яка розуміється як комплексне поняття, яке охоплює найвищі ідеали зростання, розвитку, експансії, прагнення до досконалості та чистоти [234]. На переконання Дж. Фурмана (*J. Furmańczyk*), однією з причин існування певного стилю лідерства є культура, яка сприймається як специфічна база лідерства. Культура впливає на лідерів, способи їхньої діяльності та способи побудови стосунків з послідовниками [251, с. 74]. Лідерство та культура створюють самоздійснюваний цикл, оскільки позитивна культура забезпечує краще лідерство, що, у свою чергу, зміцнює позитивну культуру [223, с. 17].

У контексті культурологічного підходу у науковій літературі розкривається сутність культурного лідерства, яке презентується двояко. По-перше, як акт

управління організаціями в культурному секторі, а по-друге, як лідерство через культурні лінзи [308, с. 4].

Питання культурологічного підходу до лідерства розглядала у своїх дослідженнях низка зарубіжних вчених.

Зокрема, В. Де Жіоза (*V. De Giosa*) зазначає, що лідерство – це культурне управління значенням; символічна дія, за допомогою якої культура не лише управляється, але й продукується, передається та легітимізується за допомогою символів, ритуалів, мови та історій. При цьому науковець визначає лідера як творця смислів, того, хто здатен керувати символічними процесами та консолідувати організацію через спільну систему цінностей і переконань [236].

З позиції К. Дамірчі (*Q. Damirchi*), культурно-орієнтоване лідерство є типом лідерства, в якому лідери беруть участь в управлінні організацією на основі культурних елементів і в культурному контексті. Лідери, на переконання дослідника, повинні дотримуватися прийнятої етики і демонструвати свою відданість моралі через конкретну поведінку; формулюють місію, бачення, цінності та етику організації та поводяться як взірець культури досконалості [234].

О. Вілас-Боас (*O. Vilas-Boas*), Е. Давель (*E. Davel*) і М. Біспо (*M. Bispo*) вважають, що лідерство – культурна практика, пов'язана з культурним набором, який охоплює індивідуальні та колективні переконання; культурне вираження, яке містить питання, пов'язані з лідерами і послідовниками в різних міжнародних, національних, регіональних та організаційних контекстах, а також відображається не у свідомості індивідів, а у взаємодії переконань і дій колективного середовища [328].

Таким чином, культурологічний підхід до лідерства розкриває останнє як багатовимірне, символічне та етично забарвлене явище. Лідерство в такому підході трактується як процес взаємодії, у якому культура виступає не тлом, а змістом лідерських дій. Відповідно, «культурні лідери повинні розуміти взаємозалежність культури, етики та життя, уникаючи сприяння деспотичним структурам та залишаючись вкоріненими у суттєві цінності» [308, с. 15].

Актуальність дослідження *гендерного підходу* до лідерства «зумовлений існуючим протиріччями між наявними уявленнями про моделі лідерської поведінки чоловіків та жінок та існуючими запитами щодо поведінки лідерів жінок і лідерів чоловіків» [35]. Зауважимо, що «гендер – це змістовний спосіб розуміння індивідуальних відмінностей; одна з таких змінних, яку необхідно дослідити з точки зору оптимізації ефективності лідерства» [245; 246].

Гендерний підхід до лідерства передбачає два взаємодоповнювальні напрями аналізу. По-перше, акцентує увагу на відмінностях між чоловіками та жінками в лідерстві (зосереджується на стилістичних, психологічних та комунікативних особливостях, притаманних лідерам різної статі). По-друге, зосереджується на виявленні та усуненні структурної нерівності, дискримінаційних практик і прихованих упереджень у системі управління (гендерно-чутливе лідерство).

Згідно з першим підходом, гендерний підхід визначає відмінності у стилях лідерства жінок і чоловіків. Зауважимо, що концептуалізація лідерства створила шаблони лідерства, які призвели до асоціації певних типів поведінки з жіночою та чоловічою статтю [286, с. 72]. За твердженням К. Еклунд (*K. Eklund*), Е. Баррі (*E. Barry*) і Н. Грюнберг (*N. Grunberg*), для оптимізації лідерської ефективності чоловіків і жінок важливо вийти за рамки розгляду біологічної статі, оскільки гендер – це характеристика індивідуальних відмінностей. Тому гендер є однією з таких змінних, які необхідно вивчати з точки зору оптимізації ефективності лідерства [245, с. 130]. Атрибути лідерства за такого підходу сприймаються по-різному чоловіками та жінками. Так, у той час як чоловіки віддають перевагу транзакційному лідерству, жінки можуть краще реагувати на трансформаційне лідерство [243, с. 2]. Отже, гендерний підхід до лідерства, згідно з першим концептуальним напрямом, акцентує увагу на відмінностях у стилях лідерства, притаманних жінкам і чоловікам, виходячи не лише з біологічної статі, а й з урахуванням соціально-психологічних особливостей.

Щодо другого підходу, то гендерно-чутливе лідерство фокусується на усвідомленні та подоланні структурної нерівності, дискримінаційних практик та неявних упереджень у лідерстві; вимагає від лідера активного впровадження

принципів інклюзивності, рівності та справедливості; покладає на лідерів усіх рівнів обов'язок усвідомлювати та реагувати на упередження та дискримінацію [310]; кидає виклик гегемоністичній маскулінності та сприяє рівноправній участі жінок і чоловіків у процесах прийняття рішень [285]; трансформації нерівних гендерних відносин, яке вимагає самосвідомості, відданості та здатності кидати виклик дискримінаційним нормам, практикам та структурам [314]. Як влучно зазначає Е. Мутекве (*E. Mutekwe*), гендерна чутливість у лідерстві забезпечує визнання та вирішення проблеми гендерної нерівності, при цьому гендерно-чутливий лідер цінує різноманітність, заохочує участь і сприяє створенню атмосфери взаємної поваги [285].

Варто зауважити, що гендерно-чутливий лідер використовує своє лідерське становище та управлінські навички для активного сприяння досягненню рівності між жінками та чоловіками як у межах робочого середовища, так і в зовнішній діяльності організації [323, с. 6]; визнає вплив своїх рішень та дій на гендерну рівність і прагне використовувати свій вплив для просування рівності, різноманітності та інклюзії [314]. Такий лідер забезпечує виконання повсякденних завдань у спосіб, що сприяє забезпеченню гендерної рівності, а також реалізує цілеспрямовані дії, спрямовані на утвердження прав жінок і дівчат у сферах, де існують прогалини [323, с. 6]

Фахівці у сфері лідерства виокремлюють п'ять основних навичок гендерно-чутливого лідера: 1) уміння бути прикладом для інших, послідовно демонструючи пріоритетність гендерної рівності та прав жінок не лише на словах, а й на практиці; 2) визначення пріоритетів і постановка цілей; 3) чітке й переконливе спілкування; 4) ефективне управління персоналом, ресурсами та діяльністю; 5) відповідальність за власні дії та дії інших [323, с. 7]. Тому, бути гендерно-чутливим лідером – означає усвідомлювати існування гендерної нерівності та активно працювати над її подоланням.

Звернемось тепер до *системного підходу*, який виступає доповненням попередніх підходів до феномену «лідерство». Системний підхід – це не підхід до лідерства з точки зору способу роботи лідера, а рішучість лідера враховувати у

своєму лідерстві зовнішнє середовище та взаємозв'язки з його елементами та між ними [297, с. 60].

Звернімося до окремих трактувань поняття «лідерство», що відображають логіку системного підходу, а саме: «лідерство можна визначити як динамічний процес, у якому лідер впливає на послідовників для досягнення конкретної спільної цілі» [334] (системна взаємодія лідера і послідовників заради спільної мети); «лідерство – це процес організації міжособистісних стосунків, а лідер – суб'єкт управління цим процесом. Лідерство – функція групи, і вивчати його треба з урахуванням групових цілей і завдань» [161, с. 245] (елемента групової системи з міжособистісними зв'язками); «під лідерством традиційно розуміють соціально детермінований процес організації групи та управління нею, який є ключовим для досягнення організаційної ефективності» [29, с. 23] (фокус на структурі, взаємозв'язках і функціях у межах соціальної системи); «лідерство – поняття багатовимірне, під яким розуміється складний механізм взаємодії лідерів і підлеглих» [174, с. 8]; феномен групової динаміки, що віддзеркалює бажання колективу під керівництвом лідера ефективно, реалізуючи творчі сили кожного, об'єднати зусилля для досягнення загальних для всієї групи цілей і завдань [23, с. 405]. Таким чином, системний підхід не заперечує ідеї попередніх підходів, а навпаки – доповнює їх, пропонуючи бачення лідерства як багаторівневої взаємодії між лідером, послідовниками, організаційним контекстом і зовнішнім середовищем.

Зважаючи на багатоаспектність феномена лідерства, у науковій літературі запропоновано низку підходів до його інтерпретації, кожен з яких акцентує увагу на різних вимірах лідерської взаємодії: особистісних характеристиках, когнітивних процесах, поведінкових моделях, ситуаційних чинниках, культурному або гендерному контексті, структурі соціальних відносин тощо. Така різноманітність концептуалізацій засвідчує складність і динамізм досліджуваного феномена. Для систематизації наукових уявлень про лідерство доцільно узагальнити основні підходи до його осмислення у вигляді таблиці 1.2, у якій подано представників, що репрезентують кожен підхід, а також стисле формулювання його сутності.

Таблиця 1.2

Основні наукові підходи до інтерпретації лідерства та їх сутнісні ознаки

Підхід	Представники	Основна ідея (Лідерство...)
Особистісний	С. Арена-Аранго (<i>S. Arenas-Arango</i>), С. Бірюченко, В. Бенніс (<i>W. Bennis</i>), К. Бужимська, І. Бурачек, Ф. Гарсон-Лассо (<i>F. Garzón-Lasso</i>), Д. Голдсміт (<i>J. Goldsmith</i>), М. Іллера-Осоріо (<i>M. Illera-Osorio</i>), М. Пророк, М. Рівлі (<i>M. Reavley</i>), П. Сенге (<i>P. Senge</i>), К. Тейлор (<i>C. Taylor</i>), Б. Флауерс (<i>B. Flowers</i>), С. Шармер (<i>C. Scharmer</i>), С. Яворський (<i>C. Jaworski</i>) та ін.	...розглядається як прояв впливу, зумовлений особистісними характеристиками та індивідуальними рисами лідера
Когнітивний	Е. Брахт (<i>E. Bracht</i>), Дж. Віттінгтон (<i>J. Whittington</i>), Дж. Воффорд (<i>J. Wofford</i>), В. Гудвін (<i>V. Goodwin</i>), Ф. Дансеро (<i>F. Dansereau</i>), С. Діонн (<i>S. Dionne</i>), Ф. Кенг-Хайбергер (<i>F. Keng-Highberger</i>), М. Маккормік (<i>M. McCormick</i>), Д. Червоне (<i>D. Cervone</i>), Дж. Чун (<i>J. Chun</i>), Ф. Яммаріно (<i>F. Yammarino</i>) та ін.	...постає як когнітивно опосередкований процес, пов'язаний з мисленням, саморефлексією та ухваленням рішень
Ситуаційний	М. Бах (<i>M. Bah</i>), А. Ключко, Т. Лі (<i>T. Li</i>) L. Reams (<i>L. Pims</i>), Ф. Фідлера (<i>F. Fiedler</i>) та ін.	...тракується як процес, ефективність якого залежить від відповідності стилю управління лідера конкретній ситуації
Поведінковий	Х. Аджонбаді (<i>H. Ajonbadi</i>), О. Борисюк, Р. Вайт (<i>R. White</i>), К. Діб'я (<i>C. Dibia</i>), А. Зеєрак (<i>A. Zeerak</i>), А. Кацапова, О. Крупський, К. Левін (<i>K. Lewin</i>), Р. Ліппіт (<i>R. Lippit</i>), К. Морді (<i>C. Mordi</i>), Е. Орух (<i>E. Oruh</i>) та ін.	...визначається як сукупність поведінкових моделей лідера, спрямованих на організацію та мотивацію групи
Трансформаційний	Б. Аволіо (<i>B. Avolio</i>), В. Волобуєв, Ф. Гао (<i>F. Gao</i>), В. Дияк, І. Єрко, В. Зливков, К. Істман (<i>K. Eastman</i>), Б. Павар (<i>B. Pawar</i>), Ю. Сунь (<i>Yu. Sun</i>) та ін.	...проявляється як трансформаційний вплив лідера, що змінює цінності, мотивацію та бачення послідовників
Транзакційний	Б. Басс (<i>B. Bass</i>), Дж. Бернс (<i>J. Burns</i>), Е. Джакуа (<i>E. Jaqua</i>), Бо Донг (<i>Bo Dong</i>), В. Спенглер (<i>W. Spangler</i>), Ф. Яммаріно (<i>F. Yammarino</i>) та ін.	...базується на принципі обміну, де лідерство реалізується через систему винагород і зобов'язань
Харизматичний	Р. Канунго (<i>R. Kanungo</i>), Дж. Конгер (<i>J. Conger</i>), В. Ковальчук, Б. Луценко, В. Рейкін, Р. Хаус (<i>R. House</i>), Б. Шамір (<i>B. Shamir</i>), Г. Юкл (<i>G. Yukl</i>) та ін.	...характеризується харизматичним впливом, що викликає довіру, натхнення та емоційне залучення

Культуроло- гічний	М. Біспо (<i>M. Bispo</i>), Р. Бої (<i>R. Bojs</i>), О. Вілас-Боас (<i>O. Vilas-Boas</i>), К. Дамірчі (<i>Q. Damirchi</i>), Е. Давель (<i>E. Davel</i>), В. Де Жіоза (<i>V. De Giosa</i>), Дж. Фурмана (<i>J. Furmańczyk</i>) та ін.	...розглядається як культурно зумовлене явище, у якому стиль і сприйняття лідера залежать від соціокультурного контексту
Гендерний	А. Весельська, Е. Баррі (<i>E. Barry</i>), Н. Грюнберг (<i>N. Grunberg</i>), К. Еклунд (<i>K. Eklund</i>), Е. Мутекве (<i>E. Mutekwe</i>), А. Сміт (<i>A. Smith</i>), А. Спаліора (<i>A. Spaliora</i>), К. Спаліорас (<i>K. Spalioras</i>) та ін.	...аналізується крізь призму гендерних особливостей, що впливають на стиль управління та очікування від лідера
Системний	Б. Басс (<i>B. Bass</i>), О. Борисюк, О. Слюсаренко, В. Спенглер (<i>W. Spangler</i>), Ф. Яммаріно (<i>F. Yammarino</i>) та ін.	...функціонує як динамічна система взаємодії, що включає лідера, послідовників і зовнішнє середовище

Кожен підхід (див. табл. 1.2) пропонує унікальний погляд на лідерство, який допомагає вивчити один або декілька аспектів лідерства [277]. Однак Р. Хаус (*R. House*) і Р. Адітья (*R. Aditya*) попереджають, що деякі підходи до лідерства не враховують загальну картину лідерства через надмірний акцент на одному аспекті на шкоду іншим аспектам лідерства [265]. Ми підтримуємо точку зору науковців (Е. Манго (*E. Mango*) [277], М. Глінн (*M. Glynn*) [255], Р. Раффаеллі (*R. Raffaelli*) [255], А. Сілва (*A. Silva*) [309] та ін.), які стверджують, що хоча теорії лідерства пропонують численні точки зору, вони не суперечать одна одній, вони доповнюють одна одну, і саме ця причина дозволяє об'єднати різні підходи до розкриття сутності лідерства.

У науковій літературі зустрічаються визначення поняття «лідерство», які інтегрують в собі різні підходи, що характеризує *інтегративний* підхід. Зокрема у Тлумачному словнику української мови лідерство розглядається як результат дії об'єктивних факторів (мети і завдань групи в конкретній ситуації), так і суб'єктивних (інтереси, потреби, індивідуально-типологічні особливості членів групи), а також дій лідера як ініціатора й організатора групової діяльності [172]. В свою чергу, Т. Близнюк і Б. Гаваагійн стверджують, що феномен «лідерство» є поліаспектним поняттям і при його розгляді необхідно враховувати наступні ключові аспекти лідерства: лідерство як центр групових процесів; лідерство як прояв особистих якостей; лідерство як мистецтво переконання; лідерство як дію і

поведінку; лідерство як інструмент досягнення цілей або результату; лідерство як взаємодія; лідерство як вміння вести за собою; лідерство як вплив; лідерство як владу; лідерство як диференціація ролей [24].

З огляду на вищезазначене розглядаємо *лідерство* у межах дослідження як *багатовимірний соціально-психологічний процес, що проявляється у здатності лідера впливати на інших, формувати спільне бачення, змінювати мотиваційні установки, цінності та поведінку послідовників відповідно до контексту ситуації, культурних особливостей, когнітивних ресурсів та етичних орієнтирів, об'єднуючи елементи особистісного, поведінкового, трансформаційного, системного та інших підходів.*

У наступному підрозділі пропонуємо зосередити увагу на розкритті сутності поняття «лідерські якості здобувачів ступеня “бакалавр”» та здійснити компонентно-структурний аналіз означеного феномену.

1.2. Сутність і структура лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

У сучасних умовах зростаючих вимог до молодих фахівців особливої актуальності набуває чітке розуміння того, які саме якості мають бути сформовані у здобувачів вищої освіти для їхньої успішної самореалізації. Лідерські якості посідають важливе місце серед них, оскільки сприяють ініціативності, відповідальності, вмінню працювати в команді та приймати ефективні рішення.

Саме тому, у межах цього підрозділу буде здійснено аналіз наукових підходів до визначення сутності поняття «лідерські якості» та «лідерські якості здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”», а також охарактеризовано компонентну структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Феномен «лідерські якості» є синтезом базових понять «лідер», «лідерство» та «якості». З огляду на те, що у підрозділі 1.1 було детально проаналізовано зміст понять «лідер» і «лідерство», наступним логічним кроком у межах дослідження є розкриття сутності поняття «якості» як складової феномену «лідерські якості». Як

влучно зазначає О. Романовський: «Дослідження теми «лідерський якостей» потребує обов'язкового розгляду дефініції “якість”» [146, с. 13].

Для того, щоб розглянути сутність поняття «якість» у різних контекстах варто, у першу чергу, звернутись до словниково-довідкової літератури. Так, у психологічному словнику якість розглядається як суттєва визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме тим, а не іншим об'єктом. Якість відображає стійке взаємовідношення складових елементів об'єкта, які характеризують його специфіку, істотні ознаки, що дає можливість відрізняти один об'єкт від інших [140]. Словник-довідник з професійної освіти презентує якості особистості як сукупність соціально і біологічно обумовлених структурних компонентів особистості, які вміщують психологічні процеси, властивості, усталені стани активності та визначають неповторно індивідуальну усталену поведінку особистості в соціальному та природному середовищі [160, с. 210]. У сучасному психолого-педагогічному словнику якості особистості визначаються як змістовні ознаки особистості як форми існування психіки людини, котра є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та наділеною власним унікальним і неповторним внутрішнім світом [166, с. 453].

У науковій літературі поняття «якість» також трактується крізь призму різних підходів. Слушною є думка С. Гірегудара (*S. Hiregoudar*) і Г. Вані (*G. Vani*), які вважають, що якості особистості є різноманітними атрибутами особистості, зокрема темперамент, здібності, потреби, мотиви, схильності та цінності, які забезпечують стабільність і послідовність поведінки незалежно від конкретної ситуації [262]. На переконання В. Карманенко, якості – це індивідуальні особливості, що проявляються у ставленні людини до діяльності, оточуючих і самої себе, й забезпечують типову для неї поведінку в різних ситуаціях [75, с. 45].

Аналіз словниково-довідникових і наукових джерел засвідчує, що *поняття «якість» трактується як комплекс стійких характеристик особистості, які зумовлюють її типову поведінку, взаємодію із соціальним середовищем та здатність до саморозвитку і саморегуляції. У цьому контексті варто наголосити,*

що частиною особистісних якостей є лідерські якості. На цьому наголошує і Л. Цзіці, стверджуючи, що лідерські якості розглядаються як складова загальної системи особистісних якостей, що забезпечують ефективне лідерство [183].

Зважаючи на значну увагу науковців до проблеми лідерських якостей доцільним є узагальнення основних підходів до визначення сутності означеного феномену, що представлено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Визначення поняття «лідерські якості» в контексті досліджень різних авторів

Сутність поняття «лідерські якості»	Автор / джерело
один з провідних характеристик особистості сучасної людини	Б. Луценко [108, с. 90]
інтегроване особистісне утворення, що сприяє якісному здійсненню педагогічної діяльності та включає мотиви, знання, лідерські вміння й стійку лідерську позицію	Н. Мараховська [118]
особистісні якості, які забезпечують ефективне лідерство – індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети	В. Ягоднікова [205]
поєднання стійких індивідуальних особливостей особистості, завдяки чому спільнота визнає право приймати відповідальні рішення у суттєвих для оточуючих ситуаціях, відігравати центральну роль в організації спільної діяльності, налагодженні взаєморозуміння та взаємовідносин	О. Беспарточна, Т. Поясок [17, с. 157]
узагальнені властивості лідера створювати нове бачення розв'язання проблеми, успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення групою або організацією цілей	Д. Алфімов [4, с. 50]
рис, які забезпечують ефективне лідерство, тобто здатність виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі	Н. Сушик [167, с. 113]
рис, що підкреслюють вміння проявити себе в конкретній сфері й приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі	Л. Кайдалова, Н. Альохіна, Н. Щокіна [73]
рис, які забезпечують здатність виділитися в конкретній справі й ухвалювати відповідальні рішення в значущих ситуаціях; послуговуватися інноваційними підходами для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямку досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі	В. Карманенко [75, с. 3]
здатність впливати на інших, спрямовувати їх і допомагати їм робити правильний вибір залежно від ситуації, в якій вони опинилися	Т. Ален (T. Alainain) [212]
відносно стабільна та узгоджена інтеграція особистісних характеристик, які сприяють послідовній моделі лідерської діяльності в різних групових або організаційних ситуаціях	Й. Гольсінгер (J. Holsinger) [263]

На основі аналізу таблиці 1.3, можна виокремити 5 основні підходи до трактування поняття «лідерські якості»: *особистісно-орієнтований підхід, інтегративно-компетентнісний підхід, соціально-психологічний підхід, діяльнісно-поведінковий підхід, підхід особистісних рис.*

Особистісно-орієнтований підхід акцентує увагу на внутрішніх рисах і характеристиках особистості, що зумовлюють її лідерську поведінку. У межах цього підходу лідерські якості розглядаються як стійкі властивості особистості, що проявляються у взаємодії з соціальним середовищем. Зокрема, лідерські якості тлумачаться як одна з провідних характеристик сучасної особистості [108]; як риси, що забезпечують ефективне лідерство та створюють позитивну атмосферу в колективі [167; 73]; як здатність виділятися в конкретній справі й ухвалювати відповідальні рішення в значущих ситуаціях [75].

Інтегративно-компетентнісний підхід розглядає лідерські якості як цілісне утворення, що поєднує мотиваційні, когнітивні, вольові та соціальні компоненти. У межах цього підходу лідерські якості трактуються не лише як сукупність окремих рис, а як інтегрована здатність особистості до ефективного впливу, прийняття рішень і здійснення соціально значущої діяльності. Так, на думку Н. Мараховської, лідерські якості – це «інтегроване особистісне утворення, що включає мотиви, знання, лідерські вміння й позицію» [118].

Соціально-психологічний підхід розглядає лідерські якості як здатність особистості впливати на інших, організовувати спільну діяльність, налагоджувати ефективну взаємодію та досягати спільних цілей у соціальному контексті. У цьому підході акцент робиться на соціальних механізмах лідерства, міжособистісній взаємодії та визнанні лідерської ролі в групі. Зокрема, В. Ягоднікова визначає лідерські якості як «соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу» [205], а О. Беспарточна і Т. Поясок підкреслюють, що лідер – це особа, якій спільнота надає «право приймати відповідальні рішення ... та організовувати взаєморозуміння» [17, с. 157].

Діяльнісно-поведінковий підхід акцентує увагу на зовнішніх проявах лідерських якостей у практичній діяльності. У межах цього підходу лідерські якості

тлумачаться як здатність особистості проявляти ініціативу, приймати відповідальні рішення, впливати на інших, використовувати інноваційні підходи та створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі. Так, Д. Алфімов визначає лідерські якості як «властивості лідера створювати нове бачення розв’язання проблеми та впливати на послідовників» [4, с. 50], а Т. Ален (T. Alainain) підкреслює «здатність впливати на інших, спрямовувати їх і допомагати їм робити правильний вибір залежно від ситуації» [212].

Підхід особистісних рис ґрунтується на ідеї, що лідерські якості є відносно стабільними, вродженими або сформованими рисами особистості, які зберігають свою впливовість у різних соціальних і професійних ситуаціях. У межах цього підходу підкреслюється узгодженість, сталість і універсальність тих характеристик, що забезпечують послідовну лідерську поведінку. Зокрема, Й. Гольсінгер (J. Holsinger) розглядає лідерські якості як «відносно стабільну та узгоджену інтеграцію характеристик, що сприяють лідерській діяльності в різних групових або організаційних ситуаціях» [263].

Лідерські якості у нашому дослідженні трактуємо як інтегративне особистісне утворення, що поєднує стійкі індивідуальні та соціально-психологічні риси, які забезпечують здатність ефективно впливати на інших, організовувати спільну діяльність, приймати відповідальні рішення та досягати спільних цілей у змінних соціальних умовах.

У контексті нашого дослідження особливу увагу приділено лідерським якостям здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», адже саме ця категорія молоді перебуває на етапі активного особистісного й професійного становлення. Як правило, здобувачі цього освітнього рівня є студентами віком від 17 до 25 років. «Студентство об’єднує молодих людей, що займаються одним видом діяльності – навчанням, спрямованим на спеціальну освіту, мають єдині цілі та мотиви, приблизно одного віку з єдиним освітнім рівнем, період існування яких обмежений часом» [62, с. 30]. У цьому віці формується здатність до інтелектуальної діяльності, пізнавального інтересу, самопізнання та професійного самовизначення. Тому, «якщо підійти до студента як до людини певного віку, то для нього будуть

характерні найменші показники латентного періоду реакцій ... найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних та інших навичок ... найвища швидкість оперативної пам'яті та переключення уваги ... У молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні та психічні навантаження, найбільш здатна до освоєння складних способів інтелектуальної діяльності ... Цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою ... виділяють цей вік у якості центрального періоду становлення характеру й інтелекту» [141].

У період студентського віку відбувається «розвиток самосвідомості, як психічного утворення, ... а професійне самовизначення ... розглядається не тільки як конкретний вибір професії, а й як безперервний процес пошуку сенсу і місця у вибраній професійній діяльності, якою людина оволодіває» [62]. Особливої ваги також набуває той факт, що «студентський вік важливий тим, що в цей період прагнення до самостійного пізнання світу й самоосвіти може перетворитися в стійку особистісну характеристику. Тому студенти прагнуть до знаходження “інтелектуальної дорослості”: вони намагаються опанувати різними професійними вміннями» [62, с. 35]. «Саме в студентські роки найбільш повно розкриваються організаторські здібності, формуються і розвиваються вміння і навички лідера, лідерські якості, необхідні для ефективного досягнення актуальних в буденному та професійному середовищі цілей» [90, с. 144]. Таким чином, здобувачі ступеня освітнього «бакалавр» вирізняються високим потенціалом до навчання, саморефлексії, самореалізації та активної соціальної участі, що робить цей період сприятливим для формування лідерських якостей.

На переконання І. Краснощок, лідерські якості студентів є різновидом соціально-психологічних якостей особистості студента, який відбиває їх ставлення до інших та суспільства, дозволяє здійснювати значний вплив на членів студентської групи, сприяє створенню позитивної атмосфери в групі, виявляється в їх стійкій активній, відповідальній суспільній поведінці та вчинках, спрямованих на організацію й управління взаємостосунками у студентській групі для досягнення колективних цілей найоптимальніше [89, с. 215]; сукупність властивостей, рис,

характеристик особистості, які обумовлюють її стійку лідерську позицію й поведінку, тобто здатність виділитися в значимій для колективу ситуації чи діяльності; здійснювати помітний вплив на формування групових інтересів та поведінку членів групи; ініціювати ефективні підходи для досягнення актуальних групових цілей, згуртовувати членів групи для їх реалізації; планувати, організовувати, контролювати діяльність членів групи, приймати рішення для досягнення групових цілей та брати відповідальність за діяльність всієї групи; завойовувати авторитет серед членів групи, бути прикладом для інших [90, с. 145].

В. Карманенко, в свою чергу, визначає лідерські якості студентів як динамічне професійно-особистісне утворення, сформованим у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти як компетентнісна парадигма [75, с. 4].

Під лідерськими якостями студентської молоді Є. Богодистов і О. Крупський розуміють динамічне особистісне утворення, що передбачає активну громадянську позицію, готовність до здійснення активної соціально орієнтованої діяльності, націленої на вдосконалення власної особистості та створення освітньо-професійного простору [25].

Оскільки в наукових джерелах лідерські якості студентів розглядаються як комплекс соціально-психологічних характеристик, що забезпечують їх впливовість у групі, а також як динамічне професійно-особистісне утворення, сформоване у процесі професійної підготовки, у межах нашого дослідження розуміємо *лідерські якості здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності приймати відповідальні рішення, здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію, проявляти цілеспрямованість, самостійність, етичність і рефлексивність, критично мислити, передбачати наслідки дій у змінних соціальних умовах і бути готовим до конструктивного впливу на інших задля досягнення спільної мети.*

З метою розкриття структури лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» пропонуємо ознайомитись з наявними класифікаціями лідерських якостей, представлених у закордонній і українській науковій літературі.

У процесі вивчення наукової літератури, присвяченої лідерським якостям, було проаналізовано низку джерел як зарубіжних, так і українських дослідників. Варто зауважити, що в зарубіжній науковій спадщині переважає підхід до представлення лідерських якостей у вигляді загального, нерідко досить об'ємного переліку характеристик, без чіткої їхньої класифікації чи поділу на групи. Такий підхід демонструє прагнення охопити якомога ширше коло проявів лідерства, однак ускладнює системний аналіз та практичну діагностику лідерського потенціалу. Натомість українські науковці, як правило, прагнуть до структуризації зазначених якостей, виокремлюючи їх за змістовими критеріями на окремі групи. Подібна класифікація сприяє глибшому розумінню феномена лідерства та створює передумови для цілеспрямованого формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Звернімося до поглядів зарубіжних учених на класифікацію лідерських якостей.

Наприклад, А. Гуттерман (*A. Gutterman*) виділяє такі лідерські якості: самоконтроль, надійність, сумлінність, адаптивність, орієнтація на досягнення, ініціативність, амбітність, енергійність і витривалість, завзятість і наполегливість, сильне бажання впливати на інших і вести їх за собою та готовність брати на себе відповідальність, здатність розумно використовувати владу для досягнення бажаних цілей, емпатія, організаційна обізнаність, вибіркова демонстрація слабкостей і вразливості, орієнтація на служіння, аналітичні здібності, розсудливість і здатність мислити стратегічно та багатовимірно, високий рівень знань, пов'язаних із завданнями, мережеві та когнітивні здібності, високий рівень емоційного інтелекту, бажання керувати, чесність/цілісність, впевненість у собі, когнітивні здібності, пристрасть до керівництва, воля до управління, великий запас енергії, організаторські здібності, зріла особистість, необхідний обсяг інтелекту, релевантні завданням знання [256]. На нашу думку, сильними сторонами такого переліку лідерських якостей є те, що автор охоплює такі важливі лідерські якості, як емоційний інтелект, волю, мотивацію, когнітивну гнучкість, етику, організаційні навички; а також акцентує увагу і на сучасних лідерських якостях: вибіркова

демонстрація вразливості, стратегічне мислення. Однак, вважаємо, що у такому переліку: відсутня структурованість, тобто він є хаотичним, через що складно зробити порівняльний аналіз або виявити пріоритети; бракує гуманістичноорієнтованих чи культурноорієнтованих лідерських якостей, наприклад, гендерна чутливість, інклюзивність тощо.

Цікавою є класифікація лідерських якостей Дж. Максвелла (*J. Maxwell*): характер (талант – це дар, а характер – це вибір), харизма (лідери, які думають про інших та їхні проблеми, перш ніж думати про себе), відданість (всі, на кого впливає лідер, залежать від нього), комунікація (якщо лідер не може чітко донести свою ідею, щоб мотивувати інших діяти відповідно до неї, то сама ідея не має значення), сміливість, розбірливість, зосередженість, щедрість, ініціативність, слухання, пристрась, позитивне ставлення, вирішення проблем, взаємовідносини, відповідальність, безпека, самодисципліна, служіння, здатність до навчання, бачення (окреслює мету, запалює, спрямовує вперед) [278]. Класифікація лідерських якостей, запропонована Дж. Максвеллом (*J. Maxwell*), вирізняється практичною спрямованістю. Науковець не просто перераховує лідерські якості, а наповнює кожен з них мотиваційним змістом, що робить таку класифікацію доступною й зрозумілою для широкої аудиторії. Однак, на нашу думку, у цій класифікації є перехрещення понять, наприклад, деякі якості, такі як відданість, відповідальність, служіння – можуть частково дублюватися за змістом.

Деякі закордонні вчені (Т. Ален (*T. Alainain*), Й. Гольсінгер (*J. Holsinger*)) при визначенні лідерських якостей спираються на модель «великої п'ятірки» особистості (*Big Five personality model*): екстраверсія (рівень енергії, самоствердження, експресивність vs відстороненість, сором'язливість, пасивність), зговірливість (співпраця, емпатія, гнучкість vs войовничість, грубість, черствість), сумлінність (організованість, акуратність, наполегливість vs неорганізованість, непослідовність, безцільність), емоційна стабільність (емоційна стабільність, самовладання, незалежність vs невпевненість, нестабільність, довірливість), відкритість (допитливість, проникливість, креативність vs неухважність, непомітність, поверховість) [212; 263]. Такий підхід не лише конкретизує

психологічний портрет лідера, а й підкреслює значення балансу між різними рисами характеру для ефективної взаємодії з оточенням. Однак, на нашу думку, попри її широке застосування моделі «великої п'ятірки» (*Big Five*), у цій класифікації не враховано кілька важливих аспектів: мотиваційні чинники, ціннісні орієнтації, когнітивні та рефлексивні якості, емоційний інтелект.

Пропонуємо також ознайомитись з класифікацію лідерських якостей, запропоновану С. Гірегауда (*S. Hiregoudar*) і Г. Вані (*G. Vani*). На думку авторів, саме ці якості, притаманні багатьом найвидатнішим лідерам світу: бачення (лідер з баченням має чітке уявлення про те, куди він хоче йти, як туди потрапити і як виглядає успіх), чесність (люди хочуть працювати з лідером, якому вони можуть довіряти, який має мораль, цінності та чесність), ефективна комунікація (здатність спілкуватися чітко, лаконічно і тактовно), впевненість у собі, гумор (гумор допомагає створити позитивну робочу атмосферу та посилює почуття товариськості), пристрасть (пристрасні лідери часто мають сильне, неконтрольоване бажання, яке штовхає їх вперед), чесність (щирість і чесність у всіх справах надихає послідовників), сміливість (передбачає прийняття непопулярних рішень, що вимагає певного рівня хоробрості), дисципліна (самоконтроль, внутрішній спокій і зовнішня рішучість), надихати інших (надихають інших мріяти більше, вчитися більше, робити більше), емпатія (здатність розуміти і розділяти почуття іншого), вирішення проблем, розширення можливостей (віра у свою здатність навчати і розвивати послідовників), творчість та інновації (інновації відрізняють лідера від послідовника), здатність приймати рішення (довго і ретельно думати, перш ніж прийняти рішення, але якщо рішення прийнято, дотримуватися його), створення команди [262]. Ми вважаємо, що сильними сторонами цієї класифікації є детальний опис кожної якості, а також орієнтація на універсальні цінності, такі як чесність, емпатія, інноваційність і командна взаємодія.

На основі аналізу представлених у зарубіжній літературі видів лідерських якостей можна констатувати, що іноземні автори, як правило, не надають переваги їх формальному структуруванню, а натомість подають узагальнені переліки рис,

які характеризують ефективного лідера. Водночас окремі зарубіжні дослідники застосовують мнемонічні моделі, що сприяють зручнішому запам'ятовуванню ключових характеристик лідерства та полегшують їх практичне використання. Так, у своїй роботі «Якості ідеального лідера» Дж. Крап (*G. Crap*) виділяє 10 рис лідерських якостей, згрупованих за аббревіатурою *LEADERSHIP* (лідерство), де кожна літера відповідає окремій рисі:

1. *L – Listening* (активне слухання): шукати розуміння перед тим, як прагнути бути зрозумілим; бути неупередженим; повністю зосереджувати увагу на співрозмовникові; ефективно використовувати паузи; вміти формувати консенсус, а не шукати його.

2. *E – Education* (освіта): постійне самовдосконалення та навчання; здобуття нових знань через курси, семінари, самоосвіту; освіта як постійний компонент розвитку лідера, незалежно від його рівня.

3. *A – Attention to Detail* (увага до деталей): розуміння як загальної картини, так і деталей; знання, хто з послідовників, які завдання може виконати найбільш ефективно; готовність відповісти на будь-яке запитання, демонструючи компетентність.

4. *D – Directions* (уміння давати інструкції): чітка й послідовна передача інформації; орієнтація на розуміння всіма членами команди; письмове дублювання інструкцій задля уникнення непорозумінь.

5. *E – Evolution* (здатність до змін та адаптації): гнучкість у зміні стилів управління відповідно до нових умов; знання нових технологій та підходів; уміння надихати через власну здатність до змін.

6. *R – Resourcefulness* (ресурсність, винахідливість): креативність, гнучкість, здатність знаходити нестандартні рішення; натхнення послідовників на саморозвиток і нестандартне мислення; максимальне використання наявних людських ресурсів.

7. *S – Service* (служіння іншим): турбота про працівників «на передовій»; демонстрація щирої зацікавленості в їхніх потребах; мотивація через підтримку і турботу.

8. *H – Humor* (почуття гумору): використання гумору для покращення командного духу; гумор як засіб комунікації, зниження напруги, посилення продуктивності; виключення іронії та приниження в гумористичних ситуаціях.

9. *I – Integrity* (добročесність, чесність): відповідальність за цінності та місію організації; відкритість, чесність, моральна послідовність; довіра до себе як до лідера.

10. *P – People* (орієнтація на людей): визнання досягнень працівників; індивідуальний підхід до кожного члена команди; підтримка, наставництво, розвиток потенціалу інших [232].

Отже, аналіз зарубіжних підходів до класифікації лідерських якостей засвідчив значне розмаїття підходів і їх орієнтацію на практичну ефективність. Водночас типові недоліки полягають у відсутності чіткої структуризації, частковому дублюванні понять та недостатньому урахуванні соціокультурних і гуманістичних аспектів. З огляду на це, доцільно звернутися до аналізу класифікацій лідерських якостей, запропонованих українськими науковцями, з метою виявлення національних особливостей підходів до осмислення цього феномену та простеження спроб їхньої систематизації. Пропонуємо ознайомитися з узагальненою класифікацією видів лідерських якостей, яку представлено в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Класифікація лідерських якостей у роботах українських науковців

Група лідерських якостей	Опис лідерських якостей / Автори
Індивідуально-психологічні (особистісні)	сильна потреба до влади, висока впевненість у своїх силах, особиста ідентифікація, інтеріоризація, самоефективність [174]; чесність, працьовитість, рішучість, порядність, толерантність, урівноваженість, доброзичливість, відповідальність, розсудливість, самокритичність, креативність, харизматизм, сміливість, здатність до критичного і аналітичного мислення [139, с. 34]; впевненість у собі, домінантність та сильна переконаність у моральній праведності своїх переконань [264]; високу потребу у владі, впевненість у своїй правоті, жага до діяльності, здатність ризикувати, приймати рішення та діяти неординарно [23, с. 407]; активність, ініціативність, обов'язковість, надійність, відповідальність, почуття гумору, оптимістичність, чесність, патріотизм, прагнення до самовдосконалення [82]

Соціально-психологічні	соціальна ідентичність, емоційне зараження послідовників [174]; стресостійкість, вміння вести команду за собою, створювати сприятливу робочу атмосферу у колективі, доступність, індивідуалізована співпраця, готовність до конструктивного діалогу, здатність підтримувати, мотивувати, переконувати, вирішувати конфлікти, викликати довіру для побудови згуртованої команди [139, с. 34]
Комунікативні	поведінка лідера націлена на управління враженням, надання власного прикладу [174]; керування власними емоціями, здатність чути і прислухатися до співрозмовників, відкритість у спілкуванні, володіння ораторськими навичками, спроможність фільтрувати інформацію і якісно користуватися засобами комунікації, готовність до переговорів, вміння рахуватися з інтересами колег, знання корпоративної культури, готовність подавати ідеї не нав'язуючи їх [139, с. 34]; вміння чітко спілкуватися, делегувати повноваження та довіряти послідовникам [76]
Когнітивно-емоційні	когнітивний, емоційний та соціальний інтелект особистості [20, с. 12]
Морально-вольові	рівень морального розвитку, спрямованість на успіх, цінності особистості [20, с. 12]; гуманність, доброчесність, оптимізм, принциповість, альтруїзм, добросовісність, самокритичність, дисциплінованість, асертивність, відважність, заповзятливість [150]
Соціально-комунікативні	комунікативні та організаційні здібності, емпатію, вміння налагоджувати взаєморозуміння, відкритість новому соціальному досвіду [20, с. 12]
Індивідуально-парадоксальні	такі риси особистості, що традиційно не відносяться науковцями до лідерських, але не тільки не заважають лідерам виконувати їхні функції, а дозволяють досягати більшого й формувати неповторний лідерський стиль [20, с. 12]
Комунікативно-організаційні	комунікабельність, переконливість, тактовність, дипломатичність, емпатійність, гнучкість, розвинуті мовлені здібності, розвинені організаційні здібності [82]
Емоційно-вольові	цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, вимогливість, самовладання, стресостійкість [82]
Мотиваційні	мотивація до лідерства, мотивація до успіху [82]
Мисленнєві	швидкість мислення, логічність, креативність, проникливість, здатність до прогнозування, здатність до узагальнення, критичність, розсудливість [82]
Інтелектуально-креативні	креативність, гнучкість, критичність, продуктивність, ерудованість, конкретність [150]
Організаторсько-ділові	цілеспрямованість, переконливість, злагожденість, дієвість, активність, енергійність, об'єктивність, справедливість [150]
Емоційно-комунікативні	товариськість, репрезентативність, тематичність, комунікабельність, ініціативність, спостережливість, експресивність [150]

Аналіз класифікацій лідерських якостей, запропонованих українськими науковцями (див. табл. 1.4), засвідчує прагнення до системного, багатовимірного осмислення феномену «лідерські якості». У представлених підходах простежується спроба розмежувати лідерські якості за різними критеріями: психологічним, соціальним, морально-етичним, інтелектуальним, комунікативним тощо. Це

дозволяє розглядати лідера як цілісну особистість, здатну впливати на інших завдяки не лише індивідуальним рисам, але й соціальній взаємодії, мотивації, стратегічному мисленню, ціннісним орієнтаціям і здатності до саморозвитку.

На відміну від більшості зарубіжних авторів, які, як правило, пропонують загальний перелік лідерських якостей, українські науковці прагнуть до більш чіткої структурованої класифікації означених якостей. Це свідчить про високий рівень науково-методологічного опрацювання проблеми лідерських якостей в українській науковій літературі.

Варто підкреслити, що тільки гармонійне поєднання всіх груп якостей може дозволити лідеру виконувати свої обов'язки найбільш ефективно: вести за собою послідовників, планувати діяльність, надихати інших, візуалізувати майбутнє, генерувати ідеї та інше [20, с. 12].

Пропонуємо ще звернутись до наукових джерел, де окреслено компонентний склад лідерських якостей у підходах різних авторів (див. табл. 1.5). На основі аналізу такого компонентного складу ми об'єднали всі компоненти в окремі напрямки, а саме: *когнітивно-пізнавальний* (компоненти, пов'язані з інтелектом, мисленням, пізнанням і творчістю), *мотиваційно-ціннісний* (компоненти, пов'язані з мотивацією, ціннісними орієнтаціями, моральними засадами та внутрішньою готовністю до лідерської діяльності), *емоційно-вольовий* (включає емоційний контроль, волю, здатність долати труднощі та регулювати власну поведінку), *комунікативно-соціальний* (містить навички міжособистісного спілкування, командної взаємодії та лідерства у соціальному середовищі), *організаційно-діяльнісний* (охоплює здатність до планування, управління, організації та реалізації практичних завдань), *особистісний* (відображає самоусвідомлення, особистісний розвиток і саморегуляцію).

Таблиця 1.5.

Компонентний склад лідерських якостей у підходах різних авторів

Компонент	Лідерські якості
<i>Когнітивно-пізнавальний</i>	
Пізнавальний	усвідомлення природи, механізмів прояву лідерства та особливостей суб'єкта його реалізації – лідера; розуміння сутнісних характеристик, можливих шляхів розвитку лідерських якостей особистості та їх ролі для

	самореалізації людини в сучасних умовах; самопізнання своїх індивідуальних рис, властивостей, характеристик, які необхідні для ефективного лідерства та можливостей їх розвитку; знання алгоритмів організаторської діяльності та правил ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях [90, с. 145]
Мисленевий	швидкість мислення, логічність, креативність, проникливість, здатність до прогнозування, узагальнення, критичність, розсудливість [1, с. 13–15]
Когнітивний	теоретичні знання щодо лідерства, його характеристик, особливостей прояву у груповій діяльності [88]
Інтелектуально-креативний	генерувати інноваційні ідеї й намічати шляхи їх вирішення; знаходити нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; оптимально використовувати й обирати необхідну інформацію для вирішення різного роду проблем [80]
Змістово-технологічний	віддзеркалює досвід лідерської поведінки в різноманітних напрямках діяльності, володіння арсеналом технологій, форм та методів, що використовуються задля ефективної взаємодії та вирішення професійних завдань [276]
Особистісно-творчий	відображає єдність актуальних властивостей та якостей особистості, що забезпечують його референтність, ефективність його лідерського впливу, напрям і динаміку особистісного та професійного вдосконалення [276]
Мотиваційно-ціннісний	
Мотиваційний	бажання розвивати в собі якості, необхідні ефективному лідеру; впевненість у собі, у власному розумінні завдань, що постають перед колективом та шляхів їх розв'язання; наявність мотивації успіху, потреби в особистих та групових досягненнях; бажання зайняти роль лідера в процесі досягнення значущих для групи цілей; прагнення до самоствердження і самореалізації в різних видах колективної (групової) діяльності; інтерес до організаторської діяльності [90, с. 145]
	мотивація до лідерства, мотивація до успіху [1, с. 13–15]
	потреба в досягненні, впевненість у собі, прагнення до самореалізації [205, с. 9]
Ціннісно-нормативний	охоплює сукупність цінностей та норм, які визначають духовно-розвивальну спрямованість впливу на команду та окремих послідовників та міру відповідальності у процесі здійснення лідерської діяльності [276]
Аксіологічний	сформованість особистісних потреб та мотивів до лідерства, усвідомлення особистістю наявності у неї лідерського потенціалу та прагненням його використовувати [88]
Емоційно-вольовий	
Емоційно-вольовий	цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, вимогливість, самовладання, стресостійкість [1, с. 13–15]
	вольові якості, урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття [205, с. 9]
Комунікативно-соціальний	
Соціально-комунікативний	емпатія; вміння організовувати продуктивне міжособистісне спілкування; вирішувати конфлікти в групі; знаходити мову з різними людьми [80]
Командно-лідерський	товарииськість (наявне коло спілкування, уміння знаходити спільну мову з новими людьми, бажання перебувати «серед людей»); уміння переконувати (відстоювання і доведення власної точки зору за допомогою вагомих аргументів); самоконтроль (уміння «володіти» собою, управляти власними емоціями і поведінкою в різних ситуаціях); емоційна привабливість (розуміння власного колективу, його настрою, відчуття психологічної атмосфери колективу); спостережливість (звертання уваги

	на діяльність і поведінку членів колективу, їхні взаємовідносини, стан справ у колективі); здатність налаштувати позитивну атмосферу в колективі (сприяння у створенні дружньої атмосфери, ефективне попередження і розв'язання конфліктів) [75, с. 85–87]
Комунікативно-організаційний	комунікабельність, переконливість, тактовність, дипломатичність, емпатійність, гнучкість, мовленнєві та організаційні здібності [1, с. 13–15]
Організаційно-діяльнісний	
Діяльнісний	уміння управляти собою; розвинуті організаторські та комунікативні здібності; уміння та навички організаторської роботи (умінням працювати в команді, розподіляти діяльність, планувати роботу, забезпечувати чіткий контроль тощо); уміння здійснювати вплив на членів групи, переконувати, вселяти в них впевненість і налаштованість на успіх; здатність генерувати ідеї для розв'язання актуальних для групи (колективу) завдань; уміння презентувати себе та свої ідеї; уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, здатність брати на себе [90, с. 145]
Організаційний	вміння самостійно приймати рішення; брати відповідальність на себе за прийняття групового рішення; психологічна готовність працювати в команді; вміння знаходити індивідуальний підхід до людей [80]
Професійно-управлінський	наполегливість (доведення розпочатої справи до кінця); ініціативність (пропонування нових ідей, самостійне пропонування своєї кандидатури для виконання завдання); працьовитість (здатність довго і цілеспрямовано працювати над однією справою, витривалість, низька стомлюваність); самостійність (виконання поставленого завдання особисто, без допомоги оточення); організованість (уміння організовувати своє робоче місце, спланувати час, вчасне виконання поставлених завдань); творчий підхід (готовність до орієнтування і нестандартних рішень у ситуації невизначеності, віра у свої творчі здібності, готовність відходити від традицій та усталених норм, потреба в змінах) [75, с. 85–87]
Діловий	відповідальність, організаторські уміння, уміння розв'язувати конфлікти, приймати рішення [205, с. 9]
Праксеологічний	володіння уміннями планувати, проектувати, моделювати, організовувати, контролювати, аналізувати діяльність групи [88]
Особистісний	
Особистісний	ерудованість (широта світогляду, різнобічність знань, готовність знайти і дати відповідь на будь-яке запитання); активність (участь у житті колективу, інтерес до заходів, які проводяться в університеті, захоплюваність новими ідеями); рішучість (швидкість реагування на ситуацію і прийняття рішення); упевненість у собі (відсутність сумнівів у власних діях) [75, с. 85–87]
	активність, ініціативність, обов'язковість, надійність, відповідальність, почуття гумору, оптимістичність, чесність, патріотизм, прагнення до самовдосконалення [1, с. 13–15]
	комунікативні здібності, креативність, здатність впливати на інших [205, с. 9]

Аналіз компонентів лідерських якостей студентів, систематизованих у таблиці 1.5, дозволяє дійти висновку, що сучасні дослідники виокремлюють широкий спектр компонентів лідерських якостей студентів, які охоплюють когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, комунікативно-

соціальний, організаційно-діяльнісний, особистісний напрямки. Усі ці компоненти є важливими для цілісного формування лідерської позиції здобувачів вищої освіти.

Водночас ретельний аналіз змісту таблиці 1.5 дає підстави стверджувати, що не всі з перелічених показників можна трактувати як лідерські якості. Зокрема, частина показників стосується когнітивної обізнаності, наприклад: «усвідомлення природи лідерства», «знання алгоритмів організаторської діяльності», «розуміння ролі лідерських якостей для самореалізації», «володіння теоретичними знаннями щодо лідерства». Це надзвичайно важливі характеристики, проте вони описують інтелектуальну підготовленість студента, а не його особистісні якості. Тобто студент може мати глибокі знання про лідерство, але не проявляти ініціативи чи не бути здатним до відповідального впливу на інших.

Інша група показників акцентує увагу на навичках і вміннях: «уміння організовувати роботу», «планувати діяльність», «приймати рішення», «здійснювати вплив», «генерувати ідеї», «працювати в команді». Ці характеристики важливі для реалізації лідерства на практиці, але їх варто розвивати як функціональні навички, навіть за відсутності внутрішніх лідерських якостей, таких як відповідальність, наполегливість, самодисципліна чи цілеспрямованість.

Натомість, на нашу думку, справжні лідерські якості проявляються в таких показниках, як: «впевненість у собі», «рішучість», «прагнення до самореалізації», «відповідальність», «ініціативність», «здатність переконувати», «самоконтроль», «емпатія», «наполегливість» тощо. Це саме ті особистісні характеристики, які забезпечують здатність особистості бути лідером незалежно від умов і контексту. Вони формуються в процесі виховання, саморозвитку та взаємодії з соціальним середовищем.

Таким чином, аналіз змісту компонентів лідерських якостей дає підстави для важливого висновку: не всі показники, що входять до складу компонентів лідерських якостей, є власне якостями. Частина з них описує знання, навички, дії або контекстуальні прояви поведінки. Тому при визначенні компонентів лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», на нашу думку, доцільно врахувати результати такого аналізу.

З огляду на це, пропонуємо розглянути структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», яку представлено на рис. 1.1.

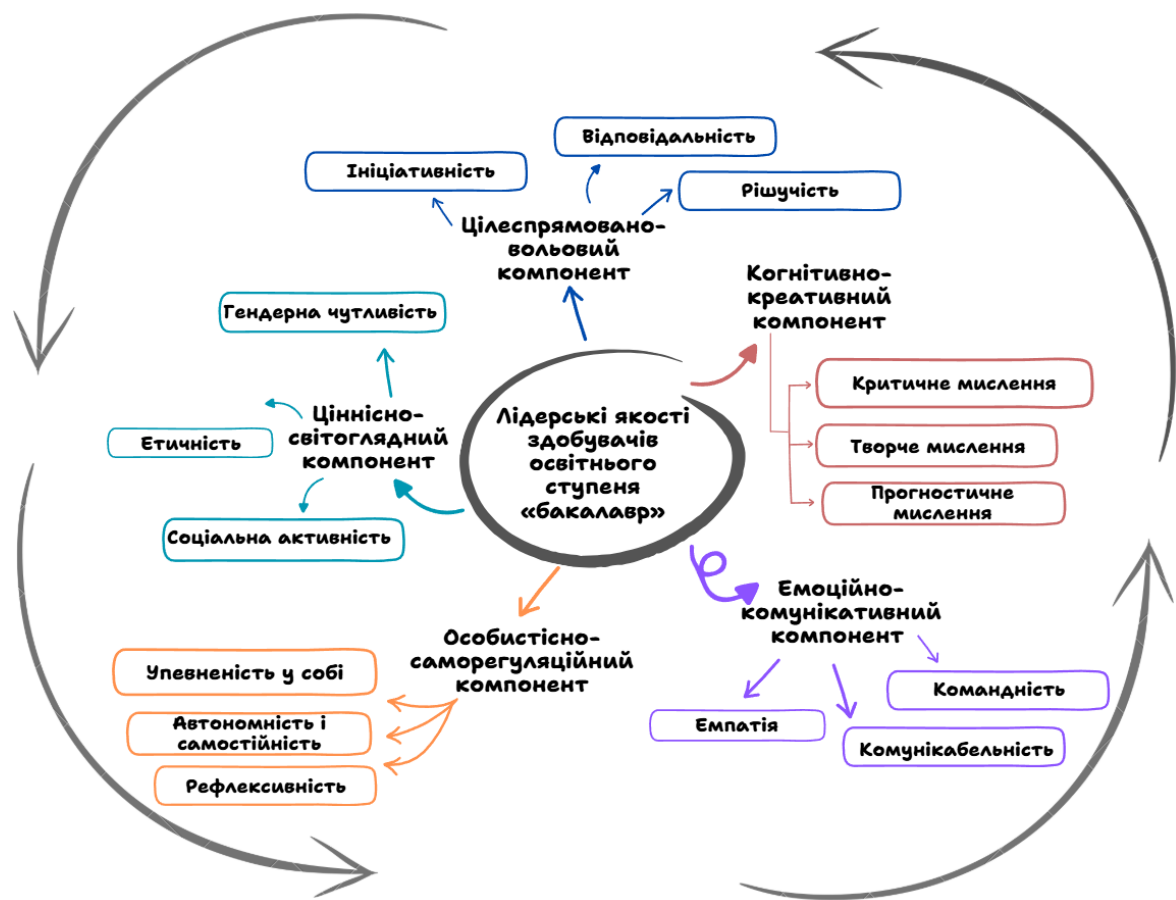


Рис. 1.1. Структура лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Рис. 1.1 ілюструє компонентну структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», яка охоплює п'ять взаємопов'язаних блоків: ціннісно-світоглядний, цілеспрямовано-вольовий, когнітивно-креативний, емоційно-комунікативний та особистісно-саморегуляційний. З метою деталізації змістового наповнення кожного з компонентів нижче подано таблицю, яка конкретизує смислове навантаження кожного з них через відповідні показники (див. табл. 1.6).

Таблиця 1.6

**Змістова характеристика компонентів лідерських якостей
здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Компоненти	Зміст	Показники
Ціннісно-світоглядний	Відображає моральні орієнтири, соціальну відповідальність та толерантну взаємодію	Соціальна активність
		Етичність
		Гендерна чутливість
Цілеспрямовано-вольовий	Характеризує внутрішню готовність до ініціативи, відповідальності та рішучих дій	Ініціативність
		Відповідальність
		Рішучість
Когнітивно-креативний	Відображає процеси аналізу, синтезу, формування нових ідей та прогнозування	Критичне мислення
		Творче мислення
		Прогностичне мислення
Емоційно-комунікативний	Відображає взаємодію, орієнтовану на порозуміння, командну узгодженість і чутливість до емоційного контексту спілкування	Командність
		Комунікабельність
		Емпатія
Особистічно-саморегуляційний	Охоплює осмислення власного досвіду, самоконтроль і незалежність у прийнятті рішень	Рефлексивність
		Автономність і самостійність
		Упевненість у собі

Обґрунтуємо детально зміст кожного компонента і доцільність їх в структурі лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Ціннісно-світоглядний компонент розкриває морально-етичну основу лідерства, що виявляється у світоглядних переконаннях, ціннісних орієнтаціях і ставленні до соціальної активності. Його зміст полягає не лише у дотриманні усталених норм, а в усвідомленому прийнятті цінностей як внутрішніх регуляторів поведінки. Цей компонент формує орієнтацію студента на загальнолюдські й громадянські принципи у навчальній діяльності, реалізації спільних ініціатив і прийнятті рішень. Показниками ціннісно-світоглядного компоненту є соціальна активність (ініціативна участь у колективних справах), етичність (дотримання моральних норм і правил взаємодії) та гендерна чутливість (увага до рівності та поваги гендерних особливостей). Наявність чіткої ціннісної основи забезпечує довіру до лідера з боку однолітків і посилює моральну обґрунтованість його впливу..

Цілеспрямовано-вольовий компонент характеризує рівень вольового самоконтролю, наполегливості та рішучості студента як потенційного лідера. У межах освітнього процесу здобувач освітнього ступеня «бакалавр» має не лише виявляти ініціативу, а й послідовно реалізовувати поставлені завдання, долаючи труднощі та зберігаючи внутрішню мотивацію. Показниками цього компонента виступають ініціативність (висування власних ідей, активна участь у реалізації колективних проєктів, готовність брати на себе лідерську роль у груповій роботі), відповідальність (дотримання взятих зобов'язань перед колективом або викладачем), рішучість (швидкість й упевненість в ухваленні рішення в складних або нестабільних ситуаціях). У сукупності ці якості забезпечують ефективну поведінку студента в умовах невизначеності, тиску та підвищеної відповідальності за спільний результат.

Когнітивно-креативний компонент пов'язаний із мисленням студента як базою для критичного аналізу, генерації нових ідей та прогнозування розвитку подій. У здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» він виявляється в осмисленні інформації, критичній оцінці, формуванні оригінальних підходів до розв'язання завдань та передбаченні можливих наслідків індивідуальних і колективних дій. Показниками цього компонента є критичне мислення (систематичний аналіз і обґрунтована оцінка інформації), творче мислення (формування оригінальних ідей і нестандартних рішень) та прогностичне мислення (передбачення можливих наслідків і планування майбутніх дій). Цей компонент відіграє ключову роль у плануванні, прийнятті рішень і реалізації лідерських ініціатив у навчальній, соціальній та проєктній діяльності.

Емоційно-комунікативний компонент охоплює ефективну побудову міжособистісних стосунків, налагодження командної взаємодії та емоційно зважене спілкування. У здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» цей компонент проявляється в активному включенні в групову діяльність, підтриманні продуктивних стосунків із колегами, вмінні слухати інших і доносити власну позицію переконливо та конструктивно. Основними показниками цього компоненту є: командність (орієнтація на взаємодію та досягнення спільного

результату), комунікабельність (легкість у встановленні контактів та підтримки спілкування з іншими людьми), емпатія (усвідомлення емоційного стану інших, виявлення підтримки, сприяння збереженню позитивного психологічного клімату в колективі). Цей компонент забезпечує ефективну взаємодію, попереджує конфлікти та створює підґрунтя для лідерського впливу без тиску.

Особистісно-саморегуляційний компонент визначає рівень самостійності, саморефлексії та впевненості у власних силах. Для здобувача освітнього ступеня «бакалавр» цей компонент критично важливий у процесі навчання, самопрезентації, побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Показниками цього компоненту є рефлексивність, що проявляється в осмисленні власного досвіду, аналізі дій та їхніх наслідків; автономність і самостійність, які виражаються у прийнятті рішень без постійної зовнішньої підтримки; упевненість у собі, що виявляється у висуванні ініціатив і захисті власних ідей у груповому середовищі. Ці характеристики забезпечують ефективне самоуправління та посилення лідерських позицій студентів в академічній і соціальній взаємодії.

Узагальнюючи зміст кожного з компонентів, можна стверджувати, що вони у своїй сукупності формують цілісне уявлення про структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Разом ці компоненти утворюють взаємопов'язану систему, що відображає складну природу лідерських якостей як інтегративного особистісного утворення, важливого для успішної реалізації здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в навчальному, соціальному й професійному середовищах.

З огляду на окреслену структуру, доцільним є подальше дослідження підходів до формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у контексті сучасного педагогічного дискурсу.

1.3. Формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у сучасному педагогічному дискурсі

У попередніх підрозділах було розглянуто сутність понять «лідер», «лідерство» і «лідерські якості», структуру та класифікацію лідерських якостей, а також особливості студентського віку як сприятливого періоду для їх формування. Тепер зосередимо увагу безпосередньо на процесі формування лідерських якостей у здобувачів ступеня «бакалавр».

Почнемо наш аналіз з розкриття сутності поняття «формування».

На думку О. Бойко, феномен «формування» є процесом надання певної форми, завершеності процесу становлення людини як особистості – соціального суб'єкта, досягнення нею рівня соціальної зрілості та стабільності [26, с. 131]. Л. Гаврилюк під формуванням розуміє процес поступового виникнення, становлення і розвитку нових якостей, рис, властивостей особистості під впливом навчання, виховання та соціального середовища [38]. Згідно з поглядами О. Савченко, формування – це активний і цілеспрямований процес розвитку особистості під впливом виховних впливів, навчального середовища і власної активності індивіда [148]. В. Лісянський підкреслює соціокультурний контекст поняття «формування», розглядаючи його як взаємодію між індивідом і соціальним середовищем у процесі набуття особистісних і професійних якостей [105]. З позиції В. Лойко, формування є системним процесом набуття особистістю необхідних якостей, що супроводжується змінами у структурі її мотиваційної, когнітивної та поведінкової сфер [106]. І. Дичківська пов'язує формування з активним навчанням, яке змінює не лише знання, а й установки, поведінку, досвід, переконання [54].

Узагальнюючи наведені підходи, можна зробити висновок, що поняття «формування» трактується як багатокомпонентний, динамічний і цілеспрямований процес розвитку особистості, який реалізується у взаємодії з освітнім і соціальним середовищем, а також ґрунтується на поєднанні зовнішніх впливів і внутрішньої активності індивіда.

Наступним кроком нашого дослідження є осмислення специфіки процесу формування лідерських якостей студентів у контексті освітньої діяльності закладів вищої освіти.

Ми повністю погоджуємося з точкою зору І. Краснощок, що процес формування лідерських якостей має стати невід’ємною частиною всього освітнього процесу в закладі вищої освіти [90, с. 144]. Вчена переконана, що формування лідерських якостей студентів має бути панівним напрямом виховного процесу закладу вищої освіти. Саме система формування лідерських якостей студентів має забезпечити накопичення ними нових знань про суть лідерства, формування лідерського світогляду, отримання досвіду лідерської взаємодії, що, зрештою, зумовлює успішне лідерство [89, с. 214].

Т. Ємчук і М. Заячук стверджують, що формування лідерських якостей особистості – це соціально й педагогічно організований процес цілеспрямованого систематичного формування характерних рис особистості, які забезпечують ефективність діяльності та допомагають їй займати позицію лідера в групі, бути прикладом для наслідування [60, с. 397].

Під формуванням лідерських якостей О. Беспарточна і Т. Поясок розуміють педагогічно виважений, організований процес цілеспрямованого розвитку індивідуально-психологічних особливостей особистості студента, що дає змогу інтегруватися у соціально-професійне середовище, опановуючи певну лідерську позицію, виконуючи лідерську роль, займаючи певну лідерську позицію будь-якого колективу чи групи [17, с. 158]. Науковиці наголошують, що процес формування лідерських якостей є цілеспрямованим процесом навчання, що потребує комплексного впровадження у фахову підготовку, причому як у навчальній, так і позанавчальній роботі [17, с. 158].

Н. Сушик стверджує, що метою формування лідерських якостей молоді є: підвищити рівень соціальної компетентності та сформувати досвід лідерської поведінки через залучення її до реальної участі в різних видах діяльності. При цьому основними завданнями цього процесу є: ознайомити з теоретичними основами та принципами розвитку лідерства; розвивати навички самоаналізу своїх

потенційних і реалізованих можливостей; спрямовувати на роботу над собою, здійснення своїх намірів щодо вдосконалення своєї особистості; ознайомити з технологією вивчення актуальних молодіжних проблем; розвивати уміння та навички проведення інформаційно-просвітницької, профілактичної роботи серед ровесників; формувати здатність приймати відповідальні рішення; розвивати проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні здібності; стимулювати практичне використання здобутих знань і вмінь у різних видах соціально значимої діяльності [167, с. 113].

Науковці (Є. Богодистов, І. Краснощок, О. Крупський, А. Кубанов, Я. Постоногов) зазначають, що формування лідерських якостей студентів є комплексною системою формування лідерських якостей у студентів має складатися із двох самостійних, однак тісно взаємопов'язаних етапів. Перший етап спрямований на виявлення студентів, які володіють лідерськими якостями (здібностями). Це може забезпечуватись за рахунок впровадження таких форм як конкурсні творчі заходи, що сприяють залученню до спільної діяльності («Алло, ми шукаємо таланти», «Осінній дебют», «Вечір знайомств», конкурс стінгазет із різноманітною тематикою виховного змісту, літературні конкурси, спортивні спартакіади першокурсників тощо) [89]. Також можна застосувати пряме спостереження за особистістю, вивчення думки оточуючих його людей, тестування, «мотузкові» тренінги (створення незвичайних ситуацій, вирішення, яких потребує роботи всієї команди за обмежений час) [137, с. 382]. Другий етап безпосередньо спрямований на розвиток лідерських якостей, формування навичок організаційної діяльності та ефективного міжособистісного спілкування. Саме на цьому етапі вируючи енергію лідерства можна спрямувати в позитивному напрямі, на досягнення важливих для студентів, навчального закладу цілей [89], використовуючи при цьому діалог при обговоренні теми, створення ситуацій, робота в парах, групах, командах у режимі «студент-студент», «викладач-студент», спеціально відібрані тексти, які попередньо розбиті на смислові частини, до кожної з них дається окреме завдання [137, с. 382].

Згідно з поглядам А. Куриці та Д. Куриці формування лідерських якостей студентів передбачає створення як відповідного розвивального середовища (спеціальні психолого-педагогічні впливи, групова взаємодія в процесі тренінгу, організація суспільно-значущої діяльності студентів), так і комплекс засобів, спрямованих на розвиток мотивації самопізнання та самовдосконалення особистості, саморозвиток відповідальності як інтегральної особистісної якості, що виступає системоутворюючою стосовно лідерських якостей [95].

Виходячи з розроблених у підпункті 1.2 компонентів лідерських якостей, а також аналізу наукових підходів до трактування поняття «формування» та специфіки формування лідерських якостей у студентів, нами сформульовано авторське визначення поняття **«формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”»**, а саме: *цілеспрямований, системний та педагогічно організований процес розвитку особистісних, когнітивних, комунікативних та ціннісно-мотиваційних характеристик, інтегрованих у межах взаємопов'язаних компонентів лідерських якостей (цілеспрямовано-вольового, когнітивно-прогностичного, емоційно-комунікативного, особистісно-саморегуляційного, ціннісно-світоглядного).*

На основі аналізу наукової літератури констатуємо, що формування лідерських якостей у здобувачів ступеня «бакалавр» є міжгалузевою проблемою, оскільки у науковій літературі ця проблема найчастіше досліджується в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців конкретних професій. Саме тому, на нашу думку, доцільним є аналіз теоретико-практичних підходів у межах основних галузей професійної освіти.

З огляду на це, нами було виділено напрями підготовки фахівців у системі вищої освіти, у підготовці яких простежуються особливості формування лідерських якостей, а саме: 1) гуманітарно-соціономічний (майбутні психологи, соціальні працівники, педагоги, філологи тощо); 2) соціально-економічний (майбутні менеджери, економісти, юристи тощо); 3) технічно-природничий (майбутні інженери, ІТ-спеціалісти, біологи, географи тощо); 4) безпеково-оборонний (майбутні військовослужбовці, офіцери, правоохоронці, фахівці з

національної безпеки тощо); 5) мистецько-креативний (майбутні митці, дизайнери, архітектори, культурологи тощо); 6) медико-біологічний (майбутні лікарі, медсестри, фармацевти, фахівці з громадського здоров'я тощо); 7) аграрно-промисловий (майбутні спеціалісти з аграрного виробництва, переробки сільськогосподарської продукції, технологи харчових виробництв і харчових технологій, інженери сільськогосподарського виробництва, фахівці з агробізнесу тощо).

Розглянемо особливості формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в кожному напрямі окремо.

Гуманітарно-соціономічний напрям (майбутні психологи, соціальні працівники, педагоги, філологи тощо). Науковці наголошують на тому, що підготовка майбутніх психологів (О. Беспарточна [17], А. Гончаренко [74], О. Горецька [46], Ю. Калюжна [74], Т. Поясок [17], Н. Сердюк [46], К. Цимбалюк [46] та ін.), вчителів (А. Алмаші-Копин [21], Л. Беспалько [21], О. Білик [21], Н. Мараховська [118], Н. Семченко [150] та ін.), соціальних працівників (Т. Акімова [2], К. Бабко [11], Т. Гура [48] та ін.) повинна передбачати формування певного переліку лідерських якостей.

Формування лідерських якостей у майбутніх фахівців гуманітарно-соціономічного напрямку в умовах закладу вищої освіти передбачає реалізацію таких напрямів:

- врахування особистісних характеристик студентів, створення комфортного простору для саморозкриття під час освітнього процесу, а також використання інноваційних та інтерактивних форм та методів роботи з ними (тренінги, рольові ігри, дискусії тощо) задля оволодіння психологічними знаннями щодо лідерства, мотивування позитивного самосприйняття лідерських якостей, розкриття їхніх лідерських якостей, формування впевненої лідерської позиції [46, с. 145];

- впровадження відповідних додаткових спецкурсів; організація засідань наукових спільнот, клубів лідерів; організація засідань педагогічних студій, творчих семінарів, вебінарів з лідерства, лідерських майстерень, що дадуть змогу не лише сформувати знання про феномен лідерства, а й зрозуміти значимість

лідерських якостей для досягнення успіху у подальшій професійній діяльності [17, с. 159];

– дотримання таких принципів: принципу наявності первинних потенційних задатків (прийняття того факту, що кожна людина, маючи власні біологічні, психологічні та соціальні особливості здатна розвиватися як лідер); принципу творення та активності (розуміння сутності колективного розв’язання проблем, активності в отриманні знань та навичок організаційної діяльності); принципу змістовності та продуктивності навчання (визначає спрямованість формування лідерських якостей не стільки на вивчення відомого, як на набуття невідомих знань, надбання нового досвіду); принципу виховного навчання (формування викладачами лідерських якостей у студентів на основі власного відношення та особистого прикладу в організації пізнавальній, спільно-практичній діяльності); принципу індивідуалізації та диференціації навчання (забезпечення індивідуально-спрямованого підбору наявних можливостей та засобів формування лідерських якостей для кожного конкретного студента з урахуванням його індивідуальності); принципу перманентності, поступовості та систематичності (залучення студентів до різних форм прояву лідерських якостей, послідовно збільшуючи їх складність, удосконалюючи отриманий досвід); принципу самореалізації та рефлексії (формуванням здатності до розкриття та дієвої реалізації власного лідерського потенціалу на підставі свідомого ціннісного відношення до власної особистості) [2, с. 414–415];

– збагачення освітньо-професійних програм вибірковими компонентами з розвитку «soft skills», особистісно-професійних якостей, морально-етичних цінностей з метою розширення знань про сутність лідерства; збагачення формальної освіти методами, формами та засобами неформальної освіти; посилення практичної спрямованості до професійної, суспільно-значущої і волонтерської діяльності; залучення студентів до науково-дослідної та соціально-проектної діяльності [2, с. 419]; розробка авторських навчальних програм «Основи лідерства і професійної майстерності» та «Управління для лідерів»; використання різноманітних методів та форм розвитку лідерського потенціалу студентів під час

навчання, зокрема: інтерактивні лекції, майстер-класи, дискусійні зустрічі, квести, світове кафе, метод кейсів [2, с. 421];

– діагностика схильності до лідерства, стилю лідерства, мотивації лідерства («Загальна увага»; «Коло»; «Фігури»; «Без командира»; «Трон»; «Аукціон лідерських якостей»; «Спільний малюнок»); організація міні-лекцій про важливість лідерських якостей (теми «Лідерство: сутність поняття та актуальність на сьогодні»; «Емоційне лідерство. Емоційний інтелект»; «Харизматичне лідерство»; «Когнітивні якості лідера та їх розвиток»; «Основи риторики: ефективний виступ для лідерів»); проведення вправ на розвиток лідерських якостей («Як справи?»; «Мій кумир»; «Асоціативний ланцюжок»; «Портрет лідера»; «Емблема і девіз лідерства»; «Кодекс лідера»; «Бінго»; «Круїз» «Ейфелева вежа»; «Дві групи»; «Новий Юлій Цезар»; «Карта майбутнього»; «Драбина досягнень»; «Без командира», «Подорож Незнайки», «Сін-обеліск», «Мозкові штурми»); впровадження завдань для самостійної роботи (ознайомлення з матеріалами біографії лідерів та створення характеристики соціально-психологічних якостей, які допомагають лідерам досягти успіху) [48, с. 44].

Таким чином, формування лідерських якостей у майбутніх фахівців гуманітарно-соціономічного напрямку вимагає системного та особистісно зорієнтованого підходу, який поєднує інноваційні освітні технології, принципи розвитку особистості, активні методи навчання та практичну діяльність.

Соціально-економічний напрям (майбутні менеджери, економісти, юристи тощо). Розкриття процесу формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціально-економічної сфери, зокрема економістів, менеджерів, працівників фінансових установ, представлено у працях таких науковців, як Н. Бабкова-Пилипенко [12], Н. Боготала [195], Б. Головешко [43], Н. Краснікова [276], А. Крупський [276], Р. Кубанов [91], Т. Лутаєва [107], В. Македон [276], І. Паламаренко [134], Л. Скорописова [157], Ю. Стасюк [276], Л. Цзіці [183; 184], А. Черкашин [195], О. Яценко [207] та інших. Їхні дослідження підкреслюють, що ефективно формування лідерських якостей у студентів в умовах закладу вищої

освіти потребує комплексного підходу, який поєднує освітню, виховну й позанавчальну діяльність.

Так, формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціально-економічного напрямку в умовах закладу вищої освіти передбачає реалізацію таких аспектів:

- урахування «позанавчального» компоненту, який передбачає гармонійне поєднання ресурсів, умов навчання, виховної роботи та студентського самоврядування. Широковідомими формами організації такої діяльності є клуби («Лідер», «Прояв», «Клуб успішних людей», «Дискусійний клуб» тощо), студентські наукові та дозвілєві об'єднання, суспільні та волонтерські організації, тематичні тижні й дні. Доцільними методами вважаються конкурси, фестивалі, круглі столи, тематичні блоги й канали молодіжних організацій у суспільних мережах [276];

- розробка мотиваційно-ціннісного середовища, що передбачає проведення проблемних лекцій, семінарів-дискусій і тренінгових занять, спрямованих на усвідомлення студентами значущості професійної самореалізації, визначення життєвих орієнтирів та активізацію внутрішніх ресурсів (вправи «Створи собі ситуацію успіху», «Аналіз власних виправдань»); організація процесу засвоєння інтегрованих, практично-орієнтованих знань про лідерство (цикл лекцій і дискусій, присвячених феномену лідерства, його теоретичним основам і практичному виявленню у професійній діяльності; організації публічних дебатів, рольових презентацій, обговорення лідерських стратегій); впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання (вправи на командоутворення, управління конфліктами, ефективну комунікацію, коучинг, прийняття рішень, тайм-менеджмент); створення умов для розвитку емоційного інтелекту (інтеграція вправ, спрямованих на розпізнавання, словесне вираження та аналіз емоцій – як власних, так і інших осіб; використання відеофрагментів, імітаційних завдань і рефлексивних практик) [43];

- впровадження психодіагностики для виявлення рівня сформованості лідерських якостей; застосування активних методів навчання, які стимулюють

пізнавальну діяльність, творчу ініціативу та самостійність; залучення студентів до конкурсів професійної майстерності, конференцій, семінарів; проведення соціально-психологічних і мотиваційних тренінгів; організація психологічної допомоги та консультування; організацію культурно-виховних, просвітницьких та спортивно-масових заходів; створення моделі позитивного прикладу [134];

- створення ситуацій, у яких особистість може успішно розвивати лідерську поведінку, сюжетно-рольові та ділові ігри, тренінги, змагання тощо; побудова насиченого конкурентного середовища; створення «Школи лідера» [184];

- створення сприятливого навчально-виховного середовища (співбесіда, діалог, інтерв'ю, заняття-пошук, рольова гра, ток-шоу, драматизація чи те, що американці називають *workshop*, діалогічне навчання); формування сприятливого професійного середовища (організація професійної підготовки, котра спрямована на визначення власних навичок та вмінь, індивідуальних якостей); організація діяльності університету в спільноті (суспільство – викладач – студент), яка передбачає: навчання на основі поваги, заохочення, толерантності та сприйняття різноманітних поглядів та ідей; концентрація уваги на тих, хто навчається (знання викладачами потреб студентів, їхні бажань, переваг та недоліків); концентрація уваги кожного зі студентів на лідерстві як процесі; фокусування уваги студентів на діяльності чи певному завданні [91].

Отже, формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціально-економічного напрямку є багатокомпонентним процесом, що охоплює позанавчальні активності, формування мотиваційного середовища, застосування діагностичних і тренінгових методик, а також створення умов для самореалізації та емоційного розвитку.

Технічно-природничий напрям (майбутні інженери, IT-спеціалісти, біологи, географи тощо).

Проблемою формування лідерських якостей фахівців технічно-природничого напрямку займаються О. Захарова [68], Х. Курбанова [94], Є. Панченко [135], Р. Сопівник [163] та інші дослідники. У своїх працях вони наголошують на

необхідності комплексного підходу до розвитку лідерських якостей здобувачів вищої освіти.

Формування лідерських якостей у майбутніх фахівців цього напрямку в умовах закладу вищої освіти передбачає реалізацію таких аспектів:

– організація зустрічей з успішними лідерами сучасності; включення студентів у клуби за інтересами (участь у творчих колективах, спортивних секціях); читання та обговорення біографій видатних особистостей; проведення семінарів із застосуванням ділових ігор, евристичних бесід, що дозволяє розвивати аналітичне та критичне мислення, навички управління та ведення діалогу; ознайомлення з класичними і сучасними теоріями лідерства; вивчення методик самовиховання лідерських якостей; організація тематичних вечорів, перегляд вистав, фільмів, читання художніх творів, присвячених темам патріотизму, морального вибору, жертвовності, самореалізації; створення ситуацій успіху для студентів (делегування студентам відповідальних ролей у проєктах, організаційних ініціативах); обговорення ідеального образу лідера; залучення студентів до проєктної, волонтерської, організаційної діяльності; інтеграція студентів у командні ініціативи, проєкти, виробничу практику з наданням їм лідерських функцій; проведення днів самоврядування, тренінгів з управління командою, лідерських ігор, симуляційних ситуацій [163];

– впровадження компетентнісного (цілеспрямована організація освітнього процесу, забезпечення розвитку лідерських якостей як у науково-педагогічних працівників, так і у студентів, а також ефективне вирішення ними професійних завдань), особистісного (врахування особистісного ставлення здобувачів до навчальної діяльності, їх внутрішню готовність активізуватись для досягнення навчальних цілей та формування лідерських якостей) та ресурсного підходів (орієнтація на внутрішні індивідуально-психологічні ресурси: характер діяльності, особливості відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, уявлення, мислення, мови; потреби, нахили, інтереси, сподівання, спостережливість; здібності, характер, темперамент, воля, мотивація, почуття; знання, уміння, навички, що

характеризують лідерську поведінку; система цінностей особистості; здатність до самоаналізу, самооцінки, самопізнання, саморозвитку; ерудиція, творча уява) [94];

– актуалізація позитивного досвіду досягнень і почуття успіху в спеціально змодельованих ситуаціях; позитивної мотивації майбутньої професійної діяльності і власної професійної надійності; засвоєння майбутнім фахівцями системи практично-орієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства на основі пізнавальної активізації студентів і критичної інтерпретації ними навчального матеріалу, знань про професійно важливі якості [68].

Отже, ефективне формування лідерських якостей у майбутніх фахівців технічно-природничого напрямку можливе лише за умови інтеграції інноваційних педагогічних технологій, особистісно орієнтованих стратегій і змістового наповнення освітнього процесу, що стимулює особисту активність, відповідальність, креативність і готовність до впливу в командному середовищі.

Безпеково-оборонний (майбутні військовослужбовці, офіцери, правоохоронці, фахівці з національної безпеки тощо). На думку науковців, підготовка таких фахівців має бути орієнтована не лише на здобуття фахових знань і навичок, а й на розвиток особистісних рис, необхідних для ефективного керівництва, прийняття рішень у кризових ситуаціях, впливу на колектив та забезпечення дисципліни. У працях В. Богатирець [70], О. Бойка [26], Я. Зорій [70], З. Кісіль [201], О. Кокуна [82], І. Лебедик [97], О. Макарової [111], А. Соколова [162], В. Стрельнікова [97], П. Червоного [111], Д. Швець [201] та інших дослідників наголошується, що лідерські якості є невід’ємною складовою професійної компетентності майбутніх офіцерів і правоохоронців.

Формування лідерських якостей у майбутніх фахівців безпеково-оборонного напрямку в умовах закладу вищої освіти передбачає реалізацію таких аспектів:

– забезпечення індивідуального навчання, як соціально-педагогічної системи, яка сприяє саморозвитку в майбутніх офіцерів базових лідерських навичок – кидати виклик прийнятим обмеженням, визначати рівні своєї влади й співробітничати заради успіху; а також на безперервному навчанні, що реалізується через інтеграцію індивідуального навчання в професійну діяльність [97, с. 40];

– посилення модулів лідерства в рамках навчальних програм, щоб майбутні фахівці отримували необхідні інструменти лідерства для протистояння сучасним викликам [70, с. 127];

– використання практичні методи формування лідерських якостей за допомогою: навчання через дію – реальні ситуації, симуляції, тактичні вправи, де студенти можуть проявити свої лідерські якості; тренінгів та семінарів з психологічної підготовки та морально-етичного виховання, які спрямовані на розвиток комунікаційних навичок, вирішення конфліктів, управління стресом; обговорення морально-етичних дилем, формування цінностей; наставництва: досвідчені фахівці можуть виступати в ролі наставників, передаючи свій досвід і знання молодшим; стресових тренувань – імітації складних професійних ситуацій для розвитку стійкості до стресових ситуацій, з використанням симуляторів, віртуальної реальності для створення реалістичних навчальних ситуацій [162, с. 309];

– включення у професійні стандарти підготовки майбутніх фахівців професійно важливі лідерські якостей; розгляд готовності студентів до лідерства як основної мети навчально-виховного процесу закладів вищої освіти, обґрунтування відповідного змісту навчання майбутніх фахівців; використання в навчально-виховному процесі таких наукових принципів, як: соціальна обумовленість й науковість навчання; моделювання змісту й динаміки діяльності лідера; активність особистості в оволодінні професійною діяльністю лідера у навчальній діяльності закладу вищої освіти; вибір відповідної системи педагогічних засобів, мети, змісту, методів, організаційних форм, забезпечення відповідних міждисциплінарних зв'язків та відносин між суб'єктами навчально-виховного процесу; розроблення заходів щодо підготовки викладацького складу до роботи з формування лідерських якостей студентів; надання студентам знань про вимоги, що висуваються з боку суспільства до їх професійного і морального образу як лідерів; пояснення соціальної значущості лідерства у професійній діяльності, його позитивних і негативних проявів; стимулювання потреби і створення умов мотивації студентів до морального вдосконалення під час навчання у закладі вищої освіти;

застосування виховного впливу у відповідності з досягнутим рівнем моральної зрілості студентів; цілеспрямована організація морально значущої соціальної діяльності студентів, у процесі якої формується, усвідомлюється і переживається особистісний сенс моральних принципів і норм, попереджаються негативні дії і вчинки, формуються моральні почуття; вивчення і використання у виховних цілях індивідуально-психічних особливостей студентів, результатів впливу колективної (командної) думки і здорового соціально-психологічного клімату у конкретній навчальній групі; використання духовно-морального потенціалу різноманітних громадських об'єднань з метою формування морально-етичних цінностей і поведінкових здатностей майбутніх лідерів тощо; усебічне врахування індивідуально-психічних особливостей студентів та соціально-педагогічних явищ у командній взаємодії навчальної групи; поважне й уважне ставлення як до окремого студента, так і до навчальної групи в цілому, без будь-яких упереджень; розумна вимогливість до студентів, піклування про їх самовдосконалення, високоморальну громадянську позицію тощо; проявлення витримки та врівноваженості, доброзичливості і, до певної міри, неформальності у спілкуванні зі студентами – партнерство, довіра і тактовність; встановлення моральної відповідальності за взаємовідносини, що складаються між студентами, стимулювання позитивних проявів особистості, забезпечення мотиваційної основи морально-етичного вдосконалення, підтримка всіх корисних починань; педагогічний оптимізм, активна життєва позиція науково-педагогічного працівника; непримиренність до аморальності, особистий приклад викладачів [26, с. 436–437];

– впровадження методів формування знаннієвих, вправних і поведінкових лідерських здатностей, оповідача (сторінгу), навчання через дію (діяльнісне навчання), самокерівного навчання, консультування, інструктування, наставництва (менторінгу), коучингу та кейс-технологіях активного навчання [26, с. 360]; впровадження таких форм як консультування, тренінг, наставництво (менторство), емпіричне навчання, діяльнісне навчання, імітаційне моделювання тощо [26, с. 436].

Отже, формування лідерських якостей у майбутніх фахівців безпеково-оборонного напрямку є складним, багаторівневим процесом, що охоплює як професійну підготовку, так і цілеспрямований особистісний розвиток. Науковці наголошують, що цей процес потребує інтеграції спеціалізованих навчальних модулів, використання практикоорієнтованих методів, а також створення психологічно безпечного та етично насиченого простору.

Мистецько-креативний напрям (майбутні митці, дизайнери, архітектори, культурологи тощо).

Проблемою формування лідерських якостей фахівців мистецько-креативного напрямку займалися Б. Ликтей [99], Н. Михайлова [123] та інші. Дослідники наголошують, що формування лідерських якостей у майбутніх митців, дизайнерів, архітекторів, культурологів пов'язаний із стимулюванням творчої ініціативи, самовираження та участі у спільних культурних проєктах.

Формування лідерських якостей у майбутніх фахівців мистецько-креативного напрямку в умовах закладу вищої освіти передбачає реалізацію таких аспектів:

- впровадження тренінгу сприяє формуванню стресостійкості, здатності контролювати емоції та зберігати впевненість у своїх діях, вміння концентруватися, працювати під тиском; під час проведення тренінгу необхідно створювати відкриту атмосферу довіри для ефективності роботи; забезпечувати індивідуальний підхід, що дозволить кожному учаснику максимально реалізувати свій потенціал; використання різноманітних вправ, що поєднують теоретичні знання та практичні ситуації, дозволять в повному обсязі засвоїти теорію на практиці; постійний зворотний зв'язок сприяє коригуванню дії [99];

- впровадження коучингу, як методу, що поєднує в собі елементи педагогіки, психології та управлінської діяльності. Його ключовою особливістю є орієнтація на особистість майбутнього фахівця, його емоційний інтелект та здатність працювати в умовах творчої співпраці [99].

Отже, формування лідерських якостей у майбутніх фахівців цього напрямку ґрунтується на розвитку емоційного інтелекту, творчої ініціативи, стресостійкості та здатності до ефективної взаємодії в команді. Ефективними методами виступають

тренінги та коучинг, які поєднують теоретичні знання з практичними вправами, сприяють самовираженню студентів.

Констатуємо, що незважаючи на актуальність теми, кількість досліджень, присвячених формуванню лідерських якостей саме у представників мистецько-креативного напрямку, залишається обмеженою. На нашу думку, це зумовлено тим, що традиційно акцент у підготовці таких фахівців робився переважно на розвитку художніх, дизайнерських чи архітектурних навичок, тоді як лідерський компонент часто залишався поза увагою або розглядався опосередковано.

Медико-біологічний напрям (майбутні лікарі, медсестри, фармацевти, фахівці з громадського здоров'я тощо).

Значний внесок у розкриття проблеми формування лідерських якостей у майбутніх фахівців закладів охорони здоров'я зробили Є. Лісовенко [120], Г. Матукова [120], Ю. Мосейчук [128], Ю. Петрашик [136], І. Повражек [136], Л. Трущенко [136], А. Шкварок [120] та інші дослідники. У їхніх працях підкреслюється, що лідерські якості для медичних працівників є не лише професійною перевагою, а й необхідною умовою для прийняття відповідальних рішень, ефективної командної взаємодії, організації лікувального процесу та підтримки пацієнтів у критичних ситуаціях.

Формування лідерських якостей у майбутніх фахівців медико-біологічного напрямку в умовах закладу вищої освіти передбачає реалізацію таких аспектів:

– запровадження менторства; організація ділових ігор, комплексних професійних ситуацій, інтелектуально-конкурентних, стратегічних ігор, які є основою тренінгів по формуванню лідерських якостей; впровадження міждисциплінарного підходу, що позитивно впливає на сприйняття студентами поняття «команда», «лідерство»; формування культури співпраці, яка ґрунтується на розумінні цілей кожного учасника взаємодії та усвідомленні того, що існує багато різних шляхів і темпів для досягнення спільних цілей; створення середовища, яке визнає співпрацю та командну роботу, для розвитку креативності та інновацій [120];

– використання проєктів практичного навчання і «наборів для розвитку лідерських якостей» – ці методи передбачають досвід подолання складних ситуацій у рамках навчального курсу, що сприяє переосмисленню старих шаблонів мислення й дій; використання різних методів формування лідерських якостей, адаптованих до конкретного контексту, і залучення до процесу всіх зацікавлених сторін; запровадження професійного наставництва та використання кар’єрно-орієнтованих методи, які передбачають виконання студентами складних завдань у межах виробничої практики під керівництвом досвідчених наставників [136];

– впровадження ділових ігор та семінарів, які дозволяють моделювати ситуації майбутньої професійної діяльності, занурюватись в ділові взаємовідносини, відпрацьовувати лідерські якості [128, с. 339].

Отже, формування лідерських якостей у майбутніх фахівців медико-біологічного напрямку передбачає поєднання менторських практик, моделювання професійних ситуацій, впровадження проєктного навчання, стратегічних ігор, міждисциплінарного підходу та розвитку культури співпраці.

Незважаючи на актуальність теми, кількість досліджень у цьому напрямі є також відносно обмеженою. Це можна пояснити тим, що традиційно в медичній освіті основна увага зосереджувалась на формуванні фахових компетентностей, тоді як розвиток лідерського потенціалу розглядався як побічний результат практичного досвіду або професійного зростання.

Аграрно-промисловий напрям (майбутні спеціалісти з аграрного виробництва, переробки сільськогосподарської продукції, технологи харчових виробництв і харчових технологій, інженери сільськогосподарського виробництва, фахівці з агробізнесу тощо).

Досліджуючи проблему формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислового комплексу, Р. Сопівник розробив модель формування лідерських якостей у зазначеної категорії фахівців, впровадження якої передбачає чотири етапи: мотиваційно-зорієнтований, когнітивно-зорієнтований, емоційно-ціннісно-зорієнтований, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-оціночний [163, с. 93]. Мотиваційно-зорієнтований етап реалізується через бесіди, розповіді,

інформування, переконання; аналіз біографій успішних людей для виділення якостей, що сприяють лідерству; зустрічі з відомими постатями сучасності; читання додаткової літератури (біографій знаменитих, історичних і політичних діячів, передовиків та організаторів агропромислового виробництва); а також презентації органів студентського самоврядування, молодіжних громадських організацій, клубів за інтересами, спортивних секцій і колективів художньої самодіяльності. У межах когнітивно-зорієнтованого етапу розширюється тематика гуманітарних дисциплін (наприклад, «Історія України», «Політологія», «Соціологія» тощо) шляхом опрацювання додаткової літератури та проведення під час семінарських занять ділових ігор і евристичних бесід. На емоційно-ціннісно-зорієнтованому етапі проводяться тематичні вечори, обговорення біографій видатних людей з позицій ціннісного підходу, перегляд театральних вистав, художніх кінофільмів, прозових і поетичних творів про героїчні вчинки, патріотизм і самовіддану працю видатних постатей української історії та сучасності, а також відвідування майстер-класів з менеджменту провідних агробізнесменів і лідерів агропромислового комплексу. Діяльнісно-поведінковий етап передбачає включення студентів у різні види соціально-значимої діяльності з позиції лідера, сприяння реалізації їх лідерського потенціалу, а також диференційований та індивідуальний підбір форм і методів розвитку лідерських якостей. Рефлексивно-оціночний етап забезпечує педагогічний вплив на формування адекватної самооцінки та «Я-концепції», самовиховання і самовдосконалення студентом лідерських якостей на основі рефлексії [163].

Н. Дубова, досліджуючи проблему формування управлінських якостей у майбутніх фахівців харчових технологій, акцентує увагу також на лідерських якостях цих спеціалістів. Вона підкреслює, що їх формування відбувається в умовах застосування активних форм навчання, зокрема кейс-стаді, тренінги та рольові ігри, що розвивають аналітичні навички і здатність приймати стратегічні рішення; організації роботи гуртків, де педагог власним прикладом мотивує команду одностудентів, що надихає студентів проявляти ініціативу; участі у соціально схвалених видах діяльності, створення нетворкінгу і практичне

спілкування; використанні проблемних і креативних технологій навчання; плануванні індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців [57].

Констатуємо, що попри значну важливість формування лідерських якостей у майбутніх фахівців цього напрямку, дана тема досі залишається недостатньо вивченою та впровадженою. Це можна пояснити тим, що аграрно-промисловий напрям має виразну виробничу специфіку, де традиційно більша увага приділяється технічним і професійним вмінням, а системне формування лідерських якостей ще не стало пріоритетом у навчально-наукових практиках.

На основі здійсненого аналізу узагальнено професійно-орієнтовані підходи до формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», що відображено у таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

**Професійно-орієнтовані підходи до формування лідерських якостей
здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Професійний напрям	Типові спеціальності	Акценти у формуванні лідерських якостей	Ключові методи і форми роботи
Гуманітарно-соціономічний	Психологи, соціальні працівники, педагоги, філологи	Особистісна орієнтація, психологічна підготовка, мотивація, самореалізація, впевненість, індивідуалізація	Тренінги, спецкурси, клуби, студії, майстер-класи, рольові ігри, психодіагностика, кейси
Соціально-економічний	Менеджери, економісти, юристи, працівники фінансових установ	Мотиваційне середовище, самореалізація, позанавчальна активність, емоційний інтелект	Клуби, блоги, дебати, тренінги, коучинг, психодіагностика, конкурси, самоуправління
Технічно-природничий	Інженери, ІТ-спеціалісти, біологи, географи	Позитивна мотивація, критичне мислення, креативність, командність, особистісно-ресурсний підхід	Ділові ігри, семінари, проєкти, перегляд фільмів, клуби, симуляції, дні самоврядування
Безпеково-оборонний	Військовослужбовці, офіцери, правоохоронці, фахівці з національної безпеки	Моральна стійкість, етичність, відповідальність, готовність до криз, психологічна та фізична витривалість	Індивідуальне навчання, симуляції, наставництво, тренінги, VR-сценарії, моральне виховання

Мистецько-креативний	Митці, дизайнери, архітектори, культурологи	Творча ініціатива, емоційний інтелект, стресостійкість, командна взаємодія	Тренінги, коучинг, вправи на самовираження, інтеграція теорії і практики
Медико-біологічний	Лікарі, медсестри, фармацевти, фахівці з громадського здоров'я	Менторство, культура співпраці, командна робота, стратегічне мислення, міждисциплінарність	Менторство, стратегічні ігри, міждисциплінарні підходи, проекти, семінари, моделювання ситуацій
Аграрно-промисловий	Спеціалісти з аграрного виробництва, технологи харчових виробництв, інженери сільськогосподарського виробництва, фахівці з агробізнесу	Мотивація, ціннісно-емоційна складова, соціальна активність, адекватна самооцінка	Бесіди, майстер-класи, аналіз біографій, соціальна діяльність, рефлексія

На основі здійсненого аналізу підходів до формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у різних галузях професійної підготовки можемо зробити низку важливих узагальнень. По-перше, формування лідерських якостей є міждисциплінарним процесом, що потребує врахування специфіки майбутньої професійної діяльності. По-друге, провідними тенденціями в організації цього процесу є: особистісно орієнтований підхід, розвиток емоційного інтелекту, створення мотиваційного та безпечного освітнього середовища, поєднання формальної та неформальної освіти, впровадження активних методів навчання (тренінги, симуляції, проекти, рольові ігри тощо), а також широке залучення студентів до практичної діяльності й соціальних ініціатив.

Таким чином, отримані результати дозволяють визначити універсальні орієнтири, які можуть бути покладені в основу проектування педагогічних умов формування лідерських якостей у здобувачів ступеня «бакалавр».

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено комплексне теоретичне осмислення феноменів «лідер» і «лідерство» як концептуальної основи дослідження лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Подано авторське визначення поняття «лідер» у

такій редакції: авторитетна особистість, яка завдяки власним якостям здатна впливати на інших, вести за собою та спрямовувати спільні зусилля на досягнення спільної мети.

Розглянуто наукові підходи до інтерпретації феномену лідерства (особистісний, когнітивний, поведінковий, ситуаційний, трансформаційний, транзакційний, харизматичний, культурологічний, гендерний, системний та інтегративний), визначено їх ключові ідеї та представників, а також узагальнено сутнісні ознаки кожного з них у таблиці. На підставі аналізу сформульовано авторське бачення лідерства як багатовимірного соціально-психологічного процесу, що проявляється у здатності лідера впливати на інших, формувати спільне бачення, змінювати мотиваційні установки, цінності та поведінку послідовників відповідно до контексту ситуації, культурних особливостей, когнітивних ресурсів та етичних орієнтирів, об'єднуючи елементи особистісного, поведінкового, трансформаційного, системного та інших підходів.

Здійснено комплексний аналіз сутності та структури лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Розкрито поняття «якість» як комплекс стійких характеристик особистості, які зумовлюють її типову поведінку, взаємодію із соціальним середовищем та здатність до саморозвитку і саморегуляції.. Узагальнено наукові підходи до трактування поняття «лідерські якості», виокремлено п'ять основних наукових підходів: особистісно-орієнтований, інтегративно-компетентнісний, соціально-психологічний, діяльнісно-поведінковий та підхід особистісних рис. Поняття «лідерські якості» розглянуто як інтегративне особистісне утворення, що поєднує стійкі індивідуальні та соціально-психологічні риси, які забезпечують здатність ефективно впливати на інших, організовувати спільну діяльність, приймати відповідальні рішення та досягати спільних цілей у змінних соціальних умовах.

Подано авторське визначення поняття «лідерські якості здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”», яке презентується як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності приймати відповідальні рішення, здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію, проявляти цілеспрямованість, самостійність, етичність

і рефлексивність, критично мислити, передбачати наслідки дій у змінних соціальних умовах і бути готовим до конструктивного впливу на інших задля досягнення спільної мети.

Проаналізовано класифікації лідерських якостей, запропоновані зарубіжними та українськими дослідниками, також систематизовано наявні підходи до компонентного складу лідерських якостей, визначено, що не всі перелічені у літературі показники можна вважати власне якостями, оскільки частина з них стосується знань або функціональних умінь. На основі проведеного аналізу запропоновано авторську структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-світоглядний, цілеспрямовано-вольовий, когнітивно-креативний, емоційно-комунікативний та особистісно-саморегуляційний, кожен з яких конкретизовано через відповідні показники.

Здійснено комплексний аналіз процесу формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у сучасному педагогічному дискурсі.

Презентовано авторське визначення поняття «формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”». Цей феномен розглядається нами як цілеспрямований, системний та педагогічно організований процес розвитку особистісних, когнітивних, комунікативних та ціннісно-мотиваційних характеристик, інтегрованих у межах взаємопов'язаних компонентів лідерських якостей (цілеспрямовано-вольового, когнітивно-прогностичного, емоційно-комунікативного, особистісно-саморегуляційного, ціннісно-світоглядного).

Окреслено специфіку формування лідерських якостей у студентів різних професійних напрямів підготовки (гуманітарно-соціономічного, соціально-економічного, технічно-природничого, безпеково-оборонного, мистецько-креативного, медико-біологічного, аграрно-промислового), проаналізовано провідні тенденції, форми та методи роботи, що застосовуються в межах кожної галузі.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в таких публікаціях авторки: [185; 186; 188; 190; 191; 192; 193].

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Засоби неформальної освіти як інструмент формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» є складним і багатогранним процесом, який потребує використання різноманітних освітніх підходів і засобів. Особливе значення у цьому контексті набуває неформальна освіта, яка завдяки своїй гнучкості, орієнтації на особистість та активну практичну діяльність створює сприятливі умови для формування зазначених якостей у студентів. Засоби неформальної освіти виступають ефективним інструментом, що сприяє розвитку ключових лідерських якостей, таких як відповідальність, ініціативність, емпатія, комунікативність, організаторські здібності, ціннісна орієнтація та здатність до саморефлексії, які є необхідними для формування успішного лідера.

У подальшому ми розглянемо сутність поняття неформальної освіти, її особливості та функції в освітньому процесі, а також детально проаналізуємо основні засоби неформальної освіти, які сприяють формуванню лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Офіційною освітньою системою в Україні є формальна освіта, яку людина може отримати як в державних так і в приватних закладах освіти, які мають ліцензію на здійснення освітніх послуг. Неформальна освіта, яка, в свою чергу, не надає можливості отримати кваліфікацію за освітніми рівнями державного зразка, але надає можливість поглибити свої знання, вдосконалити вміння і навички [316, с. 264].

Для кращого розуміння відмінностей між формальною та неформальною освітою у таблиці 2.1 наведено основні характеристики кожного типу, що базуються на дослідженні М. Джонсона (*M. Johnson*) і Д. Маєвської (*D. Majewska*).

Таблиця 2.1

Основні характеристики формальної та неформальної освіти [268]

Критерій	Формальна	Неформальна
Процес	Високоінституціоналізована, хронологічно структурована, ієрархічна система освіти	Організована, систематична освітня діяльність поза формальною системою, що надає певні види навчання певним групам населення
Місце і середовище	Навчальні заклади (школи, університети тощо)	Компанії, професійні асоціації, волонтерські організації, інші навчальні групи
Мета	Підготовка до офіційно визнаних кваліфікацій, систематичне здобуття знань	Покращення компетенцій, особистісний і професійний розвиток, навчання, що доповнює формальну освіту
Особливості	Структуроване, обов'язкове, часто з оцінюванням і сертифікацією	Добровільна участь, гнучкість, особистісна взаємодія, часто без формального оцінювання, навчання адаптується до потреб учнів
Приклади	Школа, коледж, університет, курси з офіційним сертифікатом	Семінари, тренінги, волонтерська діяльність, студентські клуби, програма наставництва

Таким чином, неформальна освіта відіграє важливу роль у процесі формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», забезпечуючи гнучкі, індивідуалізовані умови для формування лідерських якостей. Вона доповнює формальну освіту, розширюючи освітній простір і активізуючи особистісний потенціал студентів через різноманітні освітні засоби.

Для глибшого усвідомлення значення і ролі неформальної освіти в освітньому процесі варто спочатку розглянути її сутність та основні характеристики. Загалом, неформальна освіта визначається як організоване навчання поза формальною системою, яке не передбачає суворих програм чи оцінювання і спрямоване на задоволення конкретних потреб певних груп [268]. Завдяки своїй гнучкості та орієнтації на особистість, неформальна освіта виступає ефективним засобом розвитку лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

У контексті сучасних освітніх тенденцій неформальна освіта набуває все більшого значення як потужний інструмент особистісного розвитку. Як зазначає О. Купіна, вона є трендом розвинених країн світу, що сприяє формуванню соціально-психологічного благополуччя особистості, надає можливості для самовираження, самореалізації та розвитку індивідуальних інтересів і потенціалу.

Участь у неформальних позанавчальних активностях стимулює самосвідомість, самодисципліну, критичне мислення та здатність до саморегуляції, відкриваючи шлях до здобуття нових знань і навичок поза межами офіційних навчальних програм [93, с. 44].

Таким чином, неформальна освіта є організованим навчальним процесом поза межами формальної освітньої системи, який характеризується гнучкістю, індивідуальним підходом та орієнтацією на задоволення конкретних потреб учасників. Вона доповнює формальну освіту, створюючи сприятливі умови для розвитку особистості, зокрема лідерських якостей, і сприяє всебічному особистісному та професійному зростанню. У контексті освітнього процесу неформальна освіта часто реалізується через позааудиторну діяльність, яка надає студентам можливість здобувати додаткові знання, навички та компетенції в інтерактивній та гнучкій формі поза межами традиційних занять. Для підтвердження висловленого погляду процитуємо О. Мок (О. Mok): «Багато позааудиторних активностей ... можуть розглядатися як неформальне навчання. Неформальне навчання – це систематичне (хоча не обов'язково заздалегідь заплановане) навчання з чіткою метою, що відбувається поза межами формальної освітньої програми» [283, с. 13]. Також науковиця зазначає, що неформальна освіта і позааудиторна діяльність тісно переплітаються, оскільки обидві мають на меті розширення освітнього простору за межами аудиторної кімнати та сприяють особистісному і соціальному розвитку здобувачів [283].

На основі вищезазначеного, у нашому дослідженні **неформальна освіта** розглядається не як окрема організована система навчання, а як *сукупність засобів освіти, які застосовуються у позааудиторній діяльності здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в межах формальної освіти*. Такий підхід дозволяє інтегрувати гнучкі, індивідуалізовані та практично орієнтовані методи навчання, спрямовані на розвиток лідерських якостей, без необхідності формального впровадження спеціальних програм неформальної освіти. У цьому контексті засоби неформальної освіти виступають інструментами підтримки та доповнення основного освітнього процесу, створюючи ширші можливості для особистісного й

професійного розвитку студентів. Тому логічним кроком є розгляд сутності поняття «засоби неформальної освіти», їх основних характеристик та ролі у формуванні лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Засоби неформальної освіти мають бути пов'язані з реальним життям учасників і їхніми потребами, що робить їх більш релевантними і ефективними [302].

Так, Ч. Бачіу (*C. Baciu*) підкреслює, що, засоби освіти представляють собою надзвичайно важливий важіль для перебудови та реформування освіти як ресурси навчальних програм, які значно підтримують посередництво навчання і самонавчання [216]. Крім того, науковець визначає поняття «засоби освіти» як сукупність природних матеріалів (об'єкти навколишнього середовища в їхній природній формі – мінерали, рослини, тварини, пристрої, обладнання, установки тощо) та спеціально створених матеріалів (моделі, креслення, карти, підручники, книги, робочі аркуші, анкети, тести, портфоліо, звукове лабораторне обладнання, навчальні ігри, навчальні симулятори, технічні засоби для тренування, нові інформаційно-комунікаційні технології тощо), які підтримують посередництво навчання [216].

За твердженням А. Верми (*A. Verma*), К. Верми (*K. Verma*) і В. Ядава (*V. Yadav*), засоби освіти є різноманітними інструментами, матеріалами, методами та технологіями, які полегшують процес викладання і навчання. Саме засоби освіти є носіями і передавачами змісту освіти, допомагають організувати та активізувати навчальний процес [327]. Науковці зазначають, що засоби освіти слугують не лише для подання знань, але й для мотивації, натхнення та розвитку пізнавальних і практичних навичок здобувачів освіти [327].

На думку, Р. Адесемово (*P. Adesemowo*) та О Сотонаде (*O. Sotonade*), засоби освіти – це інструменти, методи і ресурси, що дозволяють реалізувати освітній процес. Вони варіюються від формальних методів (уроки, лекції, контроль) до неформальних й інформальних способів (тренінги, наставництво, самоосвіта). При цьому ефективність освіти залежить від поєднання різних засобів, які відповідають цілям, аудиторії та контексту [209].

Щодо ролі засобів освіти, А. Кармон (A. Karmon) слушно підкреслює, що вони виступають ефективним інструментом, що дозволяє розвивати ключові компетенції, зокрема комунікативні, організаційні, ціннісно-етичні та рефлексивні навички, необхідні для успішного лідерства [270].

Таким чином, засоби неформальної освіти є ключовим інструментом, який забезпечує зв'язок навчального процесу з реальним життям здобувачів освіти, підвищуючи його актуальність та ефективність. Вони представлені широким спектром методів, матеріалів, інструментів і технологій.

На основі вищезазначеного пропонуємо авторське бачення поняття *«засоби освіти»* як комплексу матеріальних, технічних, методичних та інформаційних ресурсів і технологій, які забезпечують організацію, підтримку та активізацію освітнього процесу, сприяючи ефективному засвоєнню знань, розвитку практичних умінь і формуванню соціально значущих особистісних якостей здобувачів освіти.

Ураховуючи сутність понять «неформальна освіта» і «засоби неформальної освіти», пропонуємо авторське визначення феномену *«засоби неформальної освіти»* як конкретні інструменти, методи, форми і ресурси, які застосовуються для реалізації навчально-виховного процесу поза межами формальної освіти.

Науковці активно досліджували і продовжують досліджувати різні засобів неформальної освіти.

Так, О. Купіна акцентує увагу на таких засобах неформальної освіти: *молодіжні організації (клуби, об'єднання, асоціації)*, які дають молоді можливість отримувати знання та навички шляхом участі в проєктах, тренінгах, семінарах та інших активностях [93, с. 46]; *волонтерські програми і проєкти*, що дозволяє здобувати нові навички, розвивати соціальну відповідальність і лідерські якості; *програми міжнародних обмінів* допомагають студентам розвивати міжкультурну компетентність, покращувати мовні навички та розширювати академічні можливості» [93, с. 47]; *інтернет-ресурси*, надають доступ до онлайн-курсів, вебінарів, блогів, форумів і соціальних мереж, дозволяючи навчатися в зручний час і темпі; *ігри та вправи* в сфері освіти (симуляції, рольові ігри, тренінги) сприяють

розвитку комунікаційних навичок, співпраці, критичного мислення, прийняття рішень і розв'язання проблем [93, с. 48]; *ігрові методики* створюють інтерактивну навчальну атмосферу, де молодь може експериментувати, творчо розв'язувати завдання та здобувати практичний досвід; [93, с. 49]; *студентські хаби* – це спеціально створені простори для співпраці, навчання та розвитку молоді, що забезпечують широкий спектр можливостей для саморозвитку та професійного зростання [93, с. 47].

На основі практичного досвіду застосування *груп соціальних мереж* як засобу неформальної освіти В. Барладим підкреслює, що соціальні мережі сприяють організації неформальної освіти завдяки таким характеристикам: навчання з різних точок зору (обмін ідеями, пошук однодумців); спільне навчання і самоорганізація (створення персональної освітньої середовища); електронне (соціальне) навчання з географічною незалежністю; різноманітні інструменти спільного навчання, що підтримують рефлексію та розвиток здатності до навчання [14, с. 18]. Соціальні мережі як засіб неформальної освіти сприяють формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», оскільки, завдяки географічній незалежності та інтерактивним інструментам соціальні мережі, створюють умови для активного обміну ідеями, рефлексії та прийняття відповідальних рішень.

Н. Макогончук, Н. Полякова та Ю. Семеняко у своїй праці [112] досліджували такі категорії *цифрових засобів неформальної освіти*: масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) на платформах Coursera, edX, Udacity; спеціалізовані онлайн-платформи і спільноти, соціальні мережі, професійні блоги; підкасти та освітні відеоплатформи. Науковиці стверджують, що ефективність цифрових засобів неформальної освіти для здобувачів вищої освіти визначається низкою факторів, серед яких вони виділяють:

1) доступність і гнучкість (забезпечують доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та з будь-якого місця, що дозволяє здобувачам самостійно визначати темп чи графік навчання, інтегруючи неформальну освіту у свій освітній процес та особисте життя);

2) різноманітність форматів і контенту (пропонують широкий спектр навчальних форматів, включаючи онлайн-курси (MOOCs), вебіари, подкасти, інтерактивні симулятори, віртуальні лабораторії, освітні відео, блоги, соціальні мережі);

3) інтерактивність (передбачають інтерактивні елементи, такі як форуми для обговорень, чати, завдання для самоконтролю, тести, що сприяє активній участі здобувачів у освітньому процесі, обміну досвідом з іншими учасниками, отриманню зворотного зв'язку, що підвищує рівень засвоєння матеріалу і мотивацію до навчання);

4) персоналізація освітньої траєкторії (завдяки аналізу даних про освітню активність чи досягнення успіхів у здобувачів, певні цифрові платформи пропонують персоналізовані рекомендації щодо навчальних матеріалів та курсів);

5) інтеракція між учасниками освітнього процесу (сприяє прогресу комунікативних компетентностей, емоційного інтелекту та здатності до колаборації);

6) можливості для нетворкінгу (часто створюють спільноти за інтересами, де здобувачі освіти можуть спілкуватися, обмінюватися ідеями, співпрацювати над проєктами, налагоджувати професійні контакти, що сприяє розвитку соціальних компетентностей та розширенню професійної мережі);

7) доступ до експертного контенту (надають доступ до навчальних матеріалів, розроблених провідними експертами, науковцями, практикаками у різних галузях);

8) підвищення мотивації (можливість самостійного вибору тем, темпу, формату навчання, що сприяє розвитку внутрішньої мотивації здобувачів і їхньої здатності до самостійного навчання і самоорганізації) [112, с. 652–653].

Цифрові засоби неформальної освіти є ефективними інструментами для формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Вони забезпечують гнучкість, інтерактивність, можливості для колаборації та персоналізації навчального процесу, що сприяє розвитку самостійності, відповідальності та умінню ефективно взаємодіяти з іншими.

Предметом дослідження Н. Тільняк, В. Логай та Н. Дмитрієва стали *інформаційні технології*, зокрема електронні навчальні платформи (Moodle, Blackboard), віртуальні лабораторії та симуляції як інноваційні засоби неформальної освіти. Ці технології, на переконання вчених, створюють безпечне й економічно ефективне середовище для практичного навчання, що підвищує якість освітнього процесу [169].

Погоджуючись із Г. Ігнатенко і М. Демченком, варто підкреслити, що до засобів неформальної освіти відносяться: діяльність громадських організацій, студентського (учнівського) самоврядування, курси, гуртки за інтересами, тренінги та короткотермінові курси, воркшопи, семінари тощо. Їх перевагами насамперед є добровільність, в освітньому аспекті – повне забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема шляхом реалізації можливості самостійного вибору часу, місця, тривалості навчання тощо, яка водночас може мати й професійне спрямування [72, с. 85].

На думку Т. Вархола (*T. Warchol*), одним із найпопулярніших засобів неформальної освіти є *воркшопи*, під час яких студенти займаються розв'язанням проблем і створенням конкретних продуктів. У цій формі основний акцент робиться на взаємодії, яка стимулює дискусію між студентами та діалог із викладачем. Воркшопи спрямовані на моделювання різних сценаріїв, що відображають реальні ситуації. Завдяки своїй гнучкості та адаптивності вони можуть бути пристосовані до потреб і рівня підготовки учасників [330]. Ще одним засобом неформальної освіти, на думку Т. Вархола (*T. Warchol*), є *курси дистанційного навчання*. Організація таких занять передбачає, що учні використовують власне обладнання, здебільшого вдома, підключаючись до обраної платформи електронного навчання [330]. Третім засобом неформальної освіти, який виділяє Т. Вархола (*T. Warchol*), є *вебінари у поєднанні з дискусійними групами*. Все частіше студенти вивчають матеріал під час живих зустрічей або переглядають записи навчальних сесій, отримуючи знання та навички без необхідності перебувати у певному місці. Важливим аспектом таких вебінарів є інтегровані онлайн- та офлайн-дискусійні групи, які дозволяють учасникам

обмінюватися досвідом та ідеями щодо конкретного вебінару. У межах таких груп вони обговорюють помилки, проблеми та діляться досвідом [330]. Ці засоби неформальної освіти – воркшопи, курси дистанційного навчання та вебіари з дискусійними групами – є надзвичайно доцільними для формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», оскільки вони сприяють розвитку навичок комунікації, самостійності, відповідальності та здатності приймати рішення в умовах активної взаємодії.

Розглянемо ще думки науковців щодо конкретних засобів неформальної освіти, які вони вважають найбільш ефективними для реалізації освітніх процесів:

- інтерактивні тренінги, семінари, майстер-класи, робота в малих групах, обговорення, рольові ігри, моделювання ситуацій, групова робота, волонтерські проєкти, міжособистісні комунікації [302];

- методи: практичні семінари, громадські заходи, навчання за принципом «рівний-рівному», розповідь історій, рольові ігри, цифрові інструменти; ресурси: громадські центри, бібліотеки, онлайн-платформи, неформальні навчальні групи, мультимедійні матеріали; інструменти експериментального навчання: симуляції, рольові ігри, громадські проєкти [249];

- волонтерство, яке сприяє розвитку лідерських якостей, покращенню психічного та фізичного здоров'я, підвищенню самооцінки, а також розвитку емоційної інтелігенції [238];

- відновлювальна практика, спрямована на відновлення соціального капіталу, емоційного благополуччя та громадянської активності через колективне навчання й прийняття рішень. Вона сприяє поліпшенню соціальних контактів, зниженню рівня конфліктів, розвитку емпатії, вмінню враховувати різні точки зору та навичкам ефективного вирішення конфліктів [238];

- тренінги, семінари, майстер-класи, воркшопи, а також дистанційні курси, вебіари, самоосвіту через відео, читання статей, участь у форумах, набуття навичок цифрової, комунікативної, критичної та проблемно-орієнтованої діяльності [239, с. 7];

– курси вихідного дня, гуртки, спортивні секції, клуби за інтересами, тренінги розвитку навичок, семінари, майстер-класи, волонтерські програми, а також різноманітні освітні проєкти, що не передбачають офіційного оцінювання чи атестації [304];

– курси, гуртки, майстер-класи, тренінги, семінари, флешмоби, олімпіади, тематичні клуби, конференції, медіа-консультації, майстерні, фестивалі [149].

У процесі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що зазначені засоби неформальної освіти сприяють формуванню різноманітних професійних і особистісних компетенцій. Саме на основі цього аналізу нами визначено ключові засоби неформальної освіти, які, на нашу думку, ефективно сприяють формуванню лідерських якостей. Так, нами класифіковано основні групи засобів неформальної освіти та їх ключові компоненти, що сприяють формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»: *інтерактивно-цифрові, імітаційно-гейміфіковані, соціокультурні, наставницько-рефлексивні*.

Розкриємо детальніше кожну з перелічених груп засобів неформальної освіти, розглядаючи їхні характеристики, особливості застосування та вплив на формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Інтерактивно-цифрові засоби неформальної освіти. У першу чергу, варто підкреслити доцільність використання саме інтерактивно-цифрових засобів навчання у нашому дослідженні на відміну від загальних цифрових засобів навчання. Зауважимо, що «визначальною рисою інтерактивності є чутливість до дій студента під час навчального процесу» [284]. Таким чином, на відміну від цифрових засобів навчання, де студент пасивно отримує інформацію, інтерактивно-цифрові засоби дозволяють здобувачам вищої освіти «виступати як творці сенсу, конструюючи власні знання. Оскільки ... інтерактивні інструменти повинні підтримувати активне навчання студентів» [260].

Використання інтерактивно-цифрових засобів неформальної освіти передбачає взаємодію студентів із навчальним середовищем, яке виступає доменом набутого досвіду, під час якого відбувається взаємодія викладача і студента [215]

через цифрові платформи, онлайн-комунікаційні інструменти, інтерактивні навчальні додатки та віртуальні середовища.

Інтерактивно-цифрові засоби неформальної освіти «дозволяють забезпечити гнучкість у навчанні, адаптуючи темп і формат засвоєння знань до індивідуальних потреб» студентів [287]. При цьому гнучкість забезпечується через доступ до навчальних ресурсів у будь-який час і з будь-якого місця, а також інтеграцію різних медіа (текст, аудіо, відео, анімації), що робить процес навчання більш різноманітним і ефективним [271]. Також ці засоби неформальної освіти «сприяють активізації навчально-творчої діяльності та викликають стійкий пізнавальний інтерес» [31]; дозволяють зробити процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним, але при цьому не замінюють викладача, а доповнюють його [155]. На основі використання інтерактивно-цифрових засобів неформальної освіти навчальний процес організовується так, що майже всі студенти залучені до навчання, мають можливість усвідомити і відрефлексувати те, що вони знають і думають [215].

До інтерактивно-цифрових засобів неформальної освіти науковці відносять: *електронні навчальні платформи* (онлайн-системи або програмні продукти, які призначені для організації та проведення навчання та навчальних заходів через Інтернет) [266, с. 109]; *відеоконференції та вебінари* (інструмент для дистанційного спілкування, проведення лекцій, тренінгів, та інтерактивних заходів, що технології дозволяють людям з різних місць світу збиратися в одному віртуальному просторі для обговорення та обміну інформацією в режимі реального часу) [266, с. 114]; *хмарні сервіси та інструменти для спільної роботи* (різноманітні онлайн-платформи, які дозволяють спільно працювати над проєктами, обмінюватися даними та ефективно взаємодіяти в реальному часі [266, с. 119]; *платформи для створення презентацій*, такі як Prezi, Slides, Haiku Deck, забезпечують можливість інтерактивного та візуально привабливого представлення інформації, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу; *інструменти для створення інтерактивних часових ліній*, наприклад Dipity, Hstry, TimeGlider, дозволяють поєднувати текст, аудіо, відео та зображення для наочного

відображення подій та процесів; *онлайн-сервіси для тестів і опитувань*, такі як ClassMarker, Quizlet, Google Forms, сприяють швидкому збиранню та аналізу результатів, підвищуючи ефективність контролю знань та зворотного зв'язку; *інструменти для створення аудіоконтенту*, зокрема Audacity, SoundCloud, TwistedWave, полегшують запис, редагування та поширення навчальних подкастів і аудіоуроків; *ментальні карти, діаграми та схеми*, створені за допомогою інструментів Coggle, Mindmeister, LucidChart, допомагають структурувати інформацію та полегшують її засвоєння через візуалізацію взаємозв'язків [324]; *сайти соціальних мереж*, які забезпечують додаткові можливості соціальної взаємодії для географічно різноманітних спільнот [291]; *віртуальні подорожі, додатки віртуальної реальності* дозволяють досліджувати різноманітні локації з різних перспектив і часових проміжків, забезпечуючи багатий і захопливий інтерактивний досвід; *модель «перевернутого класу»*, де студенти опрацьовують цифровий контент – записані лекції чи онлайн-уроки – поза аудиторією, а в класі приділяють час інтерактивним завданням, обговоренням і практичним проектам [219].

Отже, інтерактивно-цифрові засоби неформальної освіти відіграють ключову роль у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», забезпечуючи не лише ефективне засвоєння знань, а й розвиток активної, відповідальної позиції в навчальному процесі. Взаємодія через цифрові платформи, спільні онлайн-проекти, вебінари, віртуальні середовища та інші інтерактивні інструменти створюють умови для розвитку командної роботи, ефективної комунікації та гнучкості у прийнятті рішень, що є важливими складовими лідерських якостей. Гнучкість і адаптивність, що забезпечуються інтерактивно-цифровими засобами, сприяють формуванню відповідальності за власне навчання і результат, а також розвитку здатності управляти часом і ресурсами.

Отже, інтерактивно-цифрові засоби неформальної освіти – це сукупність освітніх інструментів, методів і практик, що поєднують цифрові технології з інтерактивною взаємодією, забезпечуючи активну участь, самостійне конструювання знань та співпрацю студентів у віртуальних і онлайн-

середовищах. Використання таких засобів сприяє формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», оскільки розвиває їхню командну роботу, комунікацію і здатність ефективно діяти у цифровому середовищі.

Імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти можна поділити на дві основні групи: імітаційні засоби, що моделюють реальні або умовні ситуації, наближені до практичного контексту професійної діяльності, та гейміфіковані засоби, які використовують ігрові елементи для активізації навчальної діяльності та мотивації учасників через змагання.

Аналіз останніх досліджень засвідчує широкий інтерес науковців до імітаційно-гейміфікованих засобів освіти, оскільки вони ефективно моделюють реальні або умовні ситуації, наближені до практичного контексту професійної діяльності, та водночас використовують ігрові елементи для активізації навчальної діяльності й підвищення мотивації учасників. Однак варто зазначити, що дослідники здебільшого розглядають імітаційні та гейміфіковані засоби освіти поодинокі, тому для глибшого розуміння сутності імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти доцільно їх розглянути окремо.

Сутність імітаційних засобів неформальної освіти безпосередньо пов'язана з поняттям «імітація», яке визначається як дія, яка імітує поведінку фізичної чи абстрактної системи, такої як подія, ситуація чи процес, які існують або можуть існувати [233]. А в педагогічній науковій літературі імітація розглядається як освітній інструмент, який відтворює реальні життєві ситуації певної події [261]. Типове використання імітації в навчально-виховному процесі є формувальним оцінюванням, коли окремих студент чи команда отримують конструктивний зворотний зв'язок щодо своїх дій у змодельованій ситуації [233]. При цьому, на думку В. Хінк (W. Hinck) і З. Ахмед (Z. Ahmed), освітні імітації можна умовно поділити на дві категорії: некомп'ютеризовані й комп'ютеризовані. Некомп'ютеризовані імітації передбачають інтерактивні вправи, ігри та фізичну взаємодію студентів, що регламентуються певними правилами й процедурами. Натомість комп'ютеризовані імітації використовують комп'ютери й технології для відтворення характеристик системи [261].

Під імітаційними засобами неформальної освіти О. Шапран і Б. Бандур розуміють сукупність освітніх методів, дій та процедур відтворення в умовах закладу вищої освіти процесів, що відбуваються у реальній професійній діяльності майбутніх фахівців [200]. За визначенням Д. Дамасси (*D. Damassa*) і Т. Сітко (*T. Sitko*), імітаційні засоби неформальної освіти – це потужні освітні інструменти, які набувають все більшого поширення завдяки своїй ефективності у забезпеченні отримання потужного навчального досвіду [233].

На переконання О. Осової, основою імітаційних засобів неформальної освіти є імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення з певною мірою в умовах навчання адекватності процесів, що відбуваються в реальній системі. Побудова моделей і організація роботи слухачів за цими моделями дають можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту й формувати професійний досвід майбутніх фахівців в умовах квазіпрофесійної діяльності. Наявність ролей передбачає спілкування студентів між собою та з викладачами в процесі імітації [131, с. 239]. Така взаємодія викладачів і студентів дозволяє через застосування імітації та гри, принципів і способів активних дій забезпечити процес самоствердження і саморозвитку кожної конкретної особистості [200].

Головна перевага імітаційних засобів неформальної освіти полягає в тому, що вони дають змогу студентам безпечно тренувати навички, не боячись помилок, і не обмежує кількість повторів сценаріїв. Такі засоби неформальної освіти дозволяють студентам експериментувати, робити помилки й виправляти їх; мають гнучкі можливості інтеграції у навчальні програми й дозволяють індивідуалізувати досвід студентів [315].

До імітаційних засобів неформальної освіти науковці відносять: комп'ютерні симуляції, рольові ігри, тренажери та навчальні ситуації, що моделюють реальні професійні задачі [71]; імітаційні ігри, які забезпечують штучне відтворення реальності, у межах якої здобувачі освіти використовують свої знання й навички для вирішення проблем у віртуальному світі [269], а також створюють динамічне командне навчальне середовище, що інтегрує три компоненти: комп'ютеризований

симулятор; команду студентів, які взаємодіють і приймають рішення; викладача, який спрямовує та спостерігає за поведінкою студентів [261].

Ураховуючи сутність, особливості та переваги імітаційних засобів неформальної освіти, можна стверджувати, що вони відіграють важливу роль у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Застосування таких засобів забезпечує створення навчального простору, максимально наближеного до реальної професійної діяльності, де студенти мають змогу безпечно експериментувати, працювати в команді, моделювати різноманітні ситуації, приймати рішення та нести відповідальність за власний вибір.

Перейдемо до аналізу гейміфікованих засобів неформальної освіти.

Аналіз наукової літератури і сучасна освітня практика засвідчує, що впровадження елементів гейміфікації у навчальний процес набуває дедалі більшої популярності. Так, гейміфікація в освіті – це впровадження ігрових елементів (бали, змагання, досягнення) у навчальний процес для підвищення мотивації та залученості студентів. Серйозні ігри, на відміну від традиційних ігор, мають навчальну мету і часто імітують реальні сценарії для вирішення складних завдань, що допомагає студентам розвивати важливі навички [8]. Гейміфікація як інноваційна методологічна стратегія не лише сприяє підвищенню рівня інтересу та залученості студентів, а й забезпечує емоційне задоволення від освітнього процесу, що часто реалізується у цифрових середовищах [242]; створює привабливу і мотивуючу атмосферу для вирішення складних завдань, покращує командну взаємодію та сприяє розвитку креативності [27, с. 320].

Гейміфікація передбачає створення ігор, запровадження таблиць лідерів та індикаторів прогресу, пов'язаних з продуктивністю, розблокування досягнень і пропонування винагород [33, с. 190]. Інструменти гейміфікації включають інтерактивні квести та ігрові тренажери [49, с. 57], серйозні ігри (навчання з визначеними навчальними цілями); табличні рольові ігри (опис вигаданого світу для гравців, які реагують, розповідаючи про дії своїх персонажів); імітаційні ігри та симуляції (передбачають досвід реального життя, який можна використовувати для підтримки як формального, так і неформального навчання); дидактичні ігри з

елементами конкуренції, балів, змагання (система балів, рейтингів, таблиця лідерів, що стимулює змагальність, мотивацію досягнень, прояв лідерської ініціативи) [213].

На тому, що гейміфікація сприяє формуванню лідерських якостей наголошує А. Абонама (*A. Abonamah*) [320], Х. Бао (*H. Bao*) [257], О. Воцевська [37], Л. Глинчук [42], А. Кузнецова [37], Дж Лламас (*J. Llamas*) [257], М. Лламас (*M. Llamas*) [257], З. Лю (*Z. Liu*) [257], І. Степаненко [37], М. Тарік (*M. Tariq*) [320], О. Ткаченко [170], Т. Хао (*T. Hao*) [257], С. Чень (*S. Chen*) [257] та інші. Означені науковці наголошують на тому, що: гейміфікація допомагає виявити лідера і дає можливість знизити рівень конфліктності [37]; за допомогою балів, рівнів і таблиць лідерів гейміфікація підвищує мотивацію студентів і позитивно впливає на їхню поведінку під час формування лідерських якостей [257]; покращує розвиток таких лідерських якостей як критичне мислення, відданість, спритність, креативність, управління конфліктами, креативність [320].

Щодо неформальної освіти, то О. Ткаченко наголошує на тому, що неформальна освіта використовує гейміфікацію як інструмент мотивації для навчання у інтерактивній формі [170, с. 308]. Також науковиця зазначає, що засоби неформальної освіти, такі як інтерактивні симулятори та імітаційні тренінги, що базуються на гейміфікації, допомагають формувати соціальні та лідерські навички [170, с. 308].

Успіх гейміфікованих засобів неформальної освіти полягає у використанні повсякденного досвіду, який перетворюється на ігрову діяльність, що включає різні (цікаві) елементи, такі як співпраця, дослідження, розповідь історій та змагання. Змагання – це подія, яка створює здорове середовище для індивідуальної або командної гри, в якій студенти можуть кидати виклик один одному для досягнення мети якомога ефективніше та результативніше. Це дозволяє студентам продемонструвати, хто більше знає, заохочує співпрацю та надає переможцям призи, такі як бали чи значки [252].

Таким чином, гейміфіковані засоби неформальної освіти є ефективним інструментом формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня

«бакалавр». Впровадження ігрових елементів – таких як бали, рівні, досягнення, змагання, інтерактивні квести та симуляції – не лише підвищує мотивацію до навчання й емоційну залученість учасників, а й створює сприятливе середовище для формування лідерських якостей.

Отже, оптимальне поєднання імітаційних і гейміфікованих засобів неформальної освіти забезпечує різнобічне формування розвитку лідерських якостей, поєднуючи професійну практику з високою мотивацією і активною залученістю студентів до освітнього процесу.

Імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти можна визначити як сукупність педагогічних інструментів, методів і практик, що поєднують моделювання реальних або умовних ситуацій з використанням ігрових елементів з метою активізації навчальної діяльності, підвищення мотивації та занурення учасників у навчальний процес. Застосування таких засобів сприяє формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», оскільки дозволяє їм тренувати навички прийняття рішень, командної взаємодії, відповідальності, ініціативності та креативності у наближених до реального життя умовах.

Соціокультурні засоби неформальної освіти. Використання та впровадження соціокультурних засобів неформальної освіти ґрунтується на ідеях соціокультурної теорії. Варто зазначити, що термін, що соціокультурний – це взаємопов'язаний із соціальними та культурними умовами, явищами, процесами, що формують спосіб життя, мислення, поведінку людини [178, с. 297]. Водночас соціокультурний контекст – це ті соціальні й культурні обставини, у яких відбувається діяльність, спілкування, пізнання, розвиток людини [6].

Щодо соціокультурної теорії, то вона розглядає громадянина і особу в системі суспільних відносин, а системи освіти і виховання, які є засобом реалізації філософських цінностей і практичних потреб суспільства, як практичні засоби формування громадянина [124]. Соціокультурна теорія досліджує вплив світу на індивідуальний розвиток [312]; наголошує на інтеграції соціальних, культурних та біологічних елементів у процесах навчання [295]. Вона стверджує, що навчання – це переважно соціальний процес, під час якого розвиток відбувається через

взаємодію з людьми [312], а соціальний контакт є вирішальним для навчання [227]. Таким чином, роль культури є центральною в цій теорії, що вимагає від викладачів враховувати її вплив на навчальне середовище. Як влучно зазначає Х. Фан (H. Phan) розвиток особистості як такий не є ізольованою сутністю, а радше обмежений всеохоплюючою соціокультурною системою [293].

З соціокультурної точки зору навчання відбувається через взаємодію, переговори та співпрацю. Хоча, на думку А. Скота (A. Scot), ці риси притаманні кооперативному навчанню, а навчання, засноване на соціокультурній теорії, відрізняється тим, що передбачає також увагу до характерних правил, традицій і форм спілкування, властивих конкретним спільнотам і групам. Метою такого навчання є допомогти здобувачам освіти брати участь у діяльності, спілкуванні та використанні інструментів у спосіб, що відповідає практикам тієї спільноти, з якою знайомляться студенти [305]. Освіту не можна відокремити від культури і вона може здійснюватися лише в суспільстві. Немає освітнього процесу без культури та без суспільства, і навпаки [294, с. 104].

До соціокультурних засобів неформальної освіти науковці відносять: культурні практики (рушійна та мотиваційна сила, що, оперуючи почуттями в людині й викликаючи в неї певні емоції, здатна системно формувати важливі ціннісні орієнтири) [177]; волонтерство, онлайн-проекти для розвитку волонтерства та соціальної активності, міжкультурний діалог і міждисциплінарна взаємодія, воркшопи, конференції, круглі столи, тематичні обговорення [168]; стартап-бокси, коворкінги, антикафе, креативні ресторани, творчі майстерні, еко-парки тощо [115]; креативні лабораторії, майстер-класи, соціокультурні проєктах та заходах, міжнародні освітні та культурні програм обміну [311].

Отже, *соціокультурні засоби неформальної освіти* можна визначити як *сукупність практик, інструментів, форм організації діяльності та взаємодії, що базуються на інтеграції соціальних і культурних елементів і спрямовані на створення умов для особистісного розвитку, ціннісного самовизначення, соціалізації й набуття досвіду співжиття у спільноті*. Такі засоби сприяють формуванню лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»,

оскільки залучають їх до колективної діяльності, розвитку соціальної відповідальності та ініціативності у різноманітних соціокультурних контекстах.

Наставницько-рефлексивні засоби неформальної освіти. Попри актуальність і важливість інтеграції наставницьких та рефлексивних підходів у сучасній педагогічній практиці, у науковій літературі поки що бракує робіт, які цілісно досліджують саме їхній синтез як окремий феномен. У зв'язку з цим доцільно спочатку розглянути й проаналізувати ці дві складові окремо, виокремивши потенціал для формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

У науковій літературі наставництво розглядається як підтримуючі стосунки; процес допомоги; процес навчання та викладання; рефлексивний процес; процес розвитку кар'єри; формалізований процес; роль, сформована наставником або для нього [301, с. 145]; складна соціальна та психологічна діяльність [301, с. 162]; відносини, засновані на підтримці, конструктивних зауваженнях, відкритості, взаємній довірі, повазі й бажанні вчитися та ділитися [296]; процес передачі знань, здобутого досвіду, соціальної і психологічної підтримки від більш досвідченої особистості менш досвідчених у процесі неформально організованого довготривалого спілкування для набуття чи вдосконалення певних компетентностей [181, с. 90]; стимулювання розмірковування та самостійного пошуку, допомога знайти правильне рішення [104].

Підтримуємо точку зору К. Лівітт (*C. Leavitt*), що наставництво сприяє розвитку навичок, знань та досвіду майбутніх лідерів [274]. С. Соланські (*S. Solansky*) наголошує, що наставництво є поширеним методом розвитку лідерських якостей, оскільки воно допомагає людям вдосконалюватися як лідери, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, а також відкриватися для порад і досвіду своїх наставників [313]. На переконання В. Стед (*V. Stead*), наставництво забезпечує суттєві переваги для лідерів, зокрема сприяє рольовій соціалізації, зменшенню відчуття ізоляції, професійному розвитку, підвищенню задоволеності роботою, покращенню лідерських навичок та формуванню лідерського потенціалу [317]. На нашу думку, переконливою є позиція, згідно з якою наставництво

визнається однією з найперспективніших практик розвитку лідера, оскільки інтегрує формування лідерських якостей у поточний досвід особи, що розвивається як лідер; позитивно впливає на такі результати, як лідерська самоефективність та соціально відповідальне лідерство; сприяє розвитку здатності підопічного здобувати знання, навички та впевненість у собі, щоб стати більш успішним учнем, працівником або лідером організації [258].

В освіті науковці виокремлюють такі форми наставництва: педагогічний коучинг, академічне наставництво, едвайзер, фасилітаторство, менторство, тьюторство, тренерство, селф-коучинг (самонаставництво) тощо [181, с. 90]. На думку, Р. Рамакрішнана (*R. Ramakrishnan*) і К. Лаванї (*C. Lavanya*), наставники – це радники (люди з професійним досвідом, які охоче діляться своїми знаннями), підтримувачі (особи, що надають емоційну та моральну підтримку), репетитори (фахівці, які дають конкретний і конструктивний зворотний зв'язок щодо досягнень), майстри (у значенні наставників або керівників, у яких здобувають професійний досвід чи проходять учнівство), спонсори (джерела інформації про нові можливості та допомоги у їх отриманні), зразки для наслідування (моделі поведінки й особистості, якими прагнуть стати студенти) [296], а також ментори (особи, які спрямовують, підтримують і мотивують, допомагаючи розкривати потенціал, сприяють особистісному й професійному зростанню).

У межах нашого дослідження ефективною формою наставництва, на нашу думку, є Peer-to-Peer-наставництво, тобто наставництво на засадах «рівний рівному», коли наставниками виступають самі студенти. Це пояснюється тим, що відсутність вікової дистанції між студентами сприяє мотивації професійного зростання у всій студентській громаді, адже наставник – один із цієї громади, «свій», такий самий, а значить у всіх є реальна можливість досягти такого рівня [92]. Коли студенти виступають наставниками для своїх однолітків, у них часто спостерігається вищий рівень генеративності, а відтак і соціальної відповідальності [258]. Така форма наставництва зумовлює активне формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», оскільки взаємодія у форматі «рівний

рівному» сприяє підвищенню мотивації, залученню студентів до вирішення реальних професійних завдань у співпраці з однолітками.

На відмінності рефлексії та наставництва наголошують М. Аттард Тонна (*M. Attard Tonna*), Е. Бьоркхольт (*E. Bjerkholt*) і Е. Голланд (*E. Holland*), які стверджують, що традиційне наставництво не наголошує на необхідності рефлексивної практики [214, с. 211]. Тому у нашому дослідженні ми досліджуємо саме наставницько-рефлексивні засоби неформальної освіти, оскільки застосування саме цих засобів створює умови для формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» завдяки поєднанню особистісно-орієнтованої підтримки та залучення до рефлексивної практики.

Як влучно наголошують Дж. Мена (*J. Mena*), П. Хенніссен (*P. Hennissen*), Дж. Логран (*J. Loughran*), використання наставництва може призвести до ефективної рефлексивної практики [281, с. 63]. Слід підкреслити, що, основна мета інтеграції рефлексії у програми формування лідерських якостей – максимально розкрити індивідуальний потенціал, дозволяючи студентам оцінити значущість власного досвіду з точки зору лідерства [237].

І. Денстен (*I. Densten*) і Дж. Грей (*J. Gray*) акцентують увагу на тому, що лідерська освіта має забезпечувати умови для рефлексії, завдяки чому студенти отримують змогу усвідомлювати, як вони сприймають та інтерпретують власні спостереження. Крім того, рефлексія відіграє важливу роль у розвитку лідерства, оскільки дозволяє лідерам знаходити нові інсайти щодо альтернативних способів формулювання проблем, розгляду ситуацій з різних точок зору та глибшого розуміння своїх послідовників [237]. Науковці підкреслюють, що рефлексивні процеси сприяють генеруванню множинних перспектив, які спонукають викладачів і майбутніх лідерів прагнути до успіху в складних і невизначених умовах. Таким чином, розвиток лідерства та якісне викладання значною мірою залежать від рефлексії в дії [237]. Лише рефлексивний процес здатен спонукати майбутніх лідерів до глибшого розуміння свого оточення. Відповідно, для ефективного реагування на нові виклики рефлексивне навчання сприяє формуванню у майбутніх лідерів знань і навичок, необхідних для прийняття більш

обґрунтованих рішень в умовах невизначеності [237]. Критична рефлексія, таким чином, виступає ядром розвитку лідерства.

Щодо рефлексивних засобів неформальної освіти, то як влучно зауважує М. Чорна і Н. Смольнякова, ця категорія засобів неформальної освіти будується на діалоговій взаємодії не тільки викладача та здобувача, а й кожного суб'єкта навчального процесу зі своїм внутрішнім «я» [197]. Також доцільно виокремити рефлексивні засоби неформальної освіти, які представлені в науковій літературі, зокрема: щоденники (прокладають шлях до інтроспекції, дозволяють легше виявляти особисті почуття, емоції та думки), власне відео (спонукає до самооцінки, надає можливість усвідомити, у яких сферах учасники є сильними або потребують підтримки), портфоліо / е-портфоліо (заохочують здобувачів брати відповідальність за власне навчання, виступають засобом для розуміння навчальних потреб і спостереження за прогресом та результативністю у ході розвитку), блоги (ініціюють студентоцентрований підхід, передбачають відповідальність і продуктивність, а також сприяють розвитку рефлексивного й критичного мислення) [325], журнал рефлексії, есе, анонімне онлайн-опитування, дискусії [331], SWOT-аналіз особистісної компетентності, оцінювання стилів навчання, освітнє «супроводження», активне та рефлексивне слухання, метод «Мій шлях», метод «Внутрішні помічники», АВС-модель та ланцюг причин-наслідків, метод синквейну, сторітелінг [240], методи організації взаємодії й активного навчання (проектного та модульного, кейс-технології та ін.), інноваційні рефлексивно-діяльнісні технології (спрямовані на інтенсивне осмислення та перетворення особистісно-професійного досвіду), рефлексивно-ігрові методи розвитку (організаційно-діяльнісні, організаційно-розумові, організаційно-навчальні ігри, різні види соціально-психологічного тренінгу) [197, с. 343].

Підсумовуючи, можемо визначити **наставницько-рефлексивні засоби неформальної освіти** як сукупність педагогічних методів, інструментів, прийомів і практик, що інтегрують наставницьку підтримку із рефлексивними технологіями з метою забезпечення особистісного зростання, формування критичного мислення, саморефлексії та саморегуляції у здобувачів освіти.

Застосування таких засобів сприяє формуванню у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей, зокрема розвитку самостійності, відповідальності, ініціативності, здатності приймати обґрунтовані рішення.

Узагальнення основних груп засобів неформальної освіти, що сприяють формуванню лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Групи засобів неформальної освіти та їх ключові компоненти, що сприяють формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Група засобів неформальної освіти	Засоби неформальної освіти
Інтерактивно-цифрові	– інтерактивні освітні онлайн-платформи (Google Classroom, Moodle) – відеоконференції (Google Meet) – вебінари – хмарні сервіси для командної роботи (Google Docs, Google Drive) – онлайн-сервіси для тестування, опитування (Google Forms) – інтерактивні презентації (Canva) – освітні відео та подкасти – соціальні мережі (організація спільнот, обговорення, рефлексія)
Імітаційно-гейміфіковані	– рольові ігри та симуляції професійних ситуацій – овітні квести, інтерактивні кейси – гейміфіковані тренінги (з елементами конкуренції, рейтингів, змагань, досягнень) – командні стратегічні ігри (вирішення складних завдань у групах, командна робота, прийняття рішень)
Соціокультурні	– соціальні проєкти – організація та участь у студентських клубах – культурні й освітні заходи (круглі столи, конференції, воркшопи, майстер-класи) – міжкультурні освітні ініціативи – тематичні зустрічі
Наставницько-рефлексивні	– реер-to-реер-наставництво (наставник з числа студентів) – менторські зустрічі – групові та індивідуальні рефлексивні сесії – обговорення в онлайн-групах – рефлексивно-ігрові та кейсові методики – рефлексивні питання, обговорення, дискусії

Представлені у таблиці 2.2 засоби неформальної освіти є основою для розроблення, формулювання та апробації педагогічних умов формування у

здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

2.2. Методологічні підходи та принципи до формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти

Організація та здійснення формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти зумовлюють необхідність чіткого визначення й обґрунтування методологічних підходів і принципів цього процесу.

Перш ніж визначити методологічні підходи, покладені в основу формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти, вважаємо за доцільне визначити сутність поняття «підхід».

У педагогічній теорії поняття «підхід» розглядається як: «аспект розгляду або аналізу певних освітніх явищ чи процесів; вихідну наукову позицію моделювання й проектування об'єкта освітньої практики; властивість діяльності в певній галузі освіти» [121]. У нашому дослідженні розглядаємо «підхід» як вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти. У контексті даної розвідки ми виокремили такі методологічні підходи: *системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, інтерактивно-технологічний, рефлексивний, соціокультурний, гейміфікований*.

Розглянемо кожен з методологічних підходів більш детально.

Системний підхід передбачає розгляд об'єкта, явища, процесу як цілісної динамічної складної системи [102, с. 168].

Вагомий внесок у вивчення питання зробили А. Литвин [102], Н. Максименко [113], І. Олійник [129], Н. Салига [113], Ю. Шабанова [199] та інші.

Системний підхід є найбільш перспективним та цілісним для вивчення й вирішення педагогічних проблем, адже це один із головних напрямів методології

спеціального наукового пізнання та соціальної практики, мета й завдання якого полягають у дослідженні певних об'єктів як складних систем [113, с. 148]. В основі системного підходу, як стверджує І. Олійник, – необхідність аналізувати об'єкт без відриву від того середовища, де він функціонує й розвивається, тобто в умовах більш глобальної цілісної системи, елементом якої є даний об'єкт. Такий підхід дозволяє побачити досліджуване явище як дещо цілісне та динамічне [129, с. 63].

На переконання О. Трифонові системний підхід орієнтується на розкриття цілісності навчального процесу та виявлення різноманітних типів зв'язків між його елементами. Науковиця зазначає, що цей підхід вимагає сталого розвитку явища, процесу, що забезпечує уявлення про структурні елементи, які постійно змінюються [175].

О. Трифонова виділяє три основні аспекти системного підходу: функціональний, елементний та організаційний. Функціональний аспект окреслює коло функцій, які повинні виконуватися в системі та її підсистемах, а також формулювати логіку дій системи. Елементний аспект передбачає дослідження компонентного складу системи та зв'язків його елементів. Організаційний аспект встановлює структуру системи, визначає й реалізує завдання відповідно до функціонального призначення [175, с. 171]. У нашому дослідженні функціональний аспект полягає у виокремленні основних функцій формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти. Елементний аспект передбачає розгляд структури процесу формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти, визначення його основних компонентів та зв'язків між ними (суб'єкти, засоби неформальної освіти, ресурси, змістовне наповнення, внутрішні та зовнішні зв'язки між елементами). Організаційний аспект системного підходу дає змогу проаналізувати, яким чином структуровано процес формування лідерських якостей. Зокрема, увага приділяється: структурі організації освітніх заходів, ролям і функціям учасників, механізмам взаємодії між учасниками, наявності інструментів зворотного зв'язку.

На основі вищезазначеного, констатуємо, що формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти є системою, оскільки цей процес: має чітко визначену мету; включає сукупність взаємопов'язаних елементів (суб'єкти, педагогічні умови, умови, форми, методи, засоби неформальної освіти, ресурси тощо); характеризується наявністю зв'язків і відносин між цими елементами; здійснюється у певному соціально-освітньому середовищі; передбачає цілісність і динаміку розвитку. Тому, формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти доцільно розглядати як цілісну систему, яка складається з взаємопов'язаних елементів, має власну структуру, цілі, функції та динаміку розвитку. Це відповідає положенням системного підходу, згідно з яким «дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи» [199, с. 15].

Особистісно-діяльнісний підхід розглядається як інтегративний, який пов'язує діяльнісний та особистісний компоненти, визначає провідну роль особистості в діяльності, її мотиви, цілі, психологічні особливості [84, с. 138]. У нашому дослідженні особистісно-діяльнісний підхід виступає методологічною основою формування лідерських якостей, спрямованого на забезпечення особистісного розвитку здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Дослідженню проблеми впровадження особистісно-діялісного підходу в освіті присвячені праці таких науковців, як Т. Андрющенко [7], С. Безбородих [15], О. Биконя [19], І. Княжева [78], І. Корольова [84], О. Отич [132], О. Туриніна [176] та інших.

У контексті особистісно-діялісного підходу «особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Для того щоб діяльність дала максимально бажаний ефект, її необхідно будувати з урахуванням особистісних особливостей» [15, с. 19] здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Цей підхід спрямовує орієнтацію педагогічного процесу на врахування особистісних позиції його суб'єктів у цілеспрямованій діяльності; дозволяє

максимально враховувати індивідуальний досвід тих, хто навчається, як суб'єктів освітнього процесу [78, с. 192]

Доцільність застосування ідей особистісно-діяльнісного підходу в організації позааудиторної діяльності студентів проаналізовано у дослідженні О. Биконі. Дослідник стверджує, що під час самостійного позааудиторного навчання студентів необхідно передбачати максимальне врахування індивідуально-психологічних, вікових, національних особливостей та інтересів студентів; створення системи вправ і завдань, що враховують індивідуальні особливості кожного студента, щоб максимально розкрити можливості кожного студента [19]. Таким чином, згідно з особистісно-діялісним підходом центральним у самостійному позааудиторному навчанні є студент як суб'єкт навчальної діяльності, а тому формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей студентів; рівня сформованості лідерських якостей; особистого досвіду, темпу роботи з навчальним матеріалом; формування здатності особистості до творчості та продуктивності [19].

На основі ідей О. Туриніної [176] нами сформульовано положення особистісно-діялісного підходу: системотвірним чинником, головною фігурою навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти є особистість студента; діяльність студента слід розглядати як особистісно орієнтовану; цілетвірними чинниками, що впливають на соціально-психологічне становлення здобувача вищої освіти, є особистість педагога та студентська група; особистість студента актуалізується у навчально-виховному процесі; вплив міжособистісної взаємодії студента і викладача є основою для формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» через спільну діяльність; особливості взаємостосунків у студентській групі слід розглядати як основу становлення особистості здобувача; взаємозв'язок психологічних характеристик особистості та вимог до формування лідерських якостей і майбутньої професійно-особистісної самореалізації є основою для аналізу засобів неформальної освіти, що сприяють розвитку та саморозвитку особистості як майбутнього лідера.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід до формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти спрямований на врахування індивідуальних особливостей студентів і створення умов для їх активної участі у власному розвитку як майбутніх лідерів.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у площину формування і розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях [147, с. 241]. Цей підхід не заперечує ані ролі, ані значення знань, утім, акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання [133 с. 270].

Проблема компетентнісного підходу була предметом аналізу таких учених, як Н. Арістова [10], І. Гриценко [117], А. Литвин [102], О. Малихін [117], С. Паламар [133], К. Рудніцька [147], Н. Сергієнко [153] та інших.

Головна мета застосування компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців полягає в формуванні здатності або готовності «мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання, уміння, навички, здібності та психічні якості), які необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й наявних умов [117].

Реалізація компетентнісного підходу передбачає використання відповідних освітніх технологій у навчанні, рефлексію студентів, самостійність застосування у практичній діяльності професійних умінь і навичок [147, с. 241]. З огляду на це, констатуємо, що реалізація компетентнісного підходу в процесі формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти створює необхідні умови для формування лідерських, комунікативних, організаторських та прогностичних компетентностей, що забезпечить студентам «можливість здійснювати успішну самореалізацію і самоактуалізацію в різних сферах майбутньої професійної діяльності» [10, с. 38].

Аксіологічний підхід ґрунтується на філософському вченні про етичні, моральні і культурні цінності як сенсоутворювальні засади людського буття, які визначають напрями і мотивованість людського життя, діяльності та вчинків [282].

До проблеми аксіологічного підходу зверталися такі науковці, як Л. Бірюк [22], Г. Мешко [282], О. Мешко [282], С. Пішун [22], Н. Ткачова [171], А. Ткачов [171], С. Ткачов [171], Я. Чирва [171] та інші.

На основі детального аналізу наукової літератури колектив авторів під керівництвом С. Ткачова виділяють декілька підходів до розуміння сутності аксіологічного підходу, зокрема: методологічне підґрунтя гуманістичної зорієнтованості освіти на засвоєння здобувачами провідних цінностей суспільства; дослідницький регулятив, що спонукає учасників освітнього процесу до прояву духовно-морального ставлення до багатовимірного оточуючого світу та до кожної особистості; особливий ракурс розгляду освіти як важливого соціально-педагогічного феномена, що знаходить своє відбиття в таких ключових теоретичних ідеях: фундаментальність та універсальність гуманістичних цінностей, пріоритет свободи, єдність обраних цілей і засобів; механізм перетворення соціальних цінностей у світ особистості та, навпаки, здійснення впливу активних суб'єктів на оновлення системи суспільних цінностей, їх типів та форм; орієнтир освітян на ставлення до кожної людини як унікальної особистості та як до суб'єкта пізнання навколишнього світу, активного спілкування та творчості; дієвий інструмент, що забезпечує взаємозв'язок між педагогічною теорією та практикою, між цінностями, культурно-соціальними факторами й особистістю, яка сприймається як найвища цінність суспільства; стимул до перетворення відносин між учасниками освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах, створення умов для усвідомлення сутності цінностей та ціннісних орієнтацій як важливих аспектів морального, інтелектуального та творчого потенціалу особистості [171].

У рамках аксіологічного підходу до формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти «особлива увага приділяється засвоєнню й формуванню ціннісних орієнтацій у процесі

спільної практичної діяльності суб'єктів – викладача й студентів» [22, с. 163]. З огляду на це, ми підтримуємо точку зору О. Яцишиної і Ф. Пети: «З цінностей випливають лідерські якості. Лідер визначається з тими цінностями, які є важливими для нього і які відповідають його особистісним якостям» [208, с. 277]. Також науковці на основі ґрунтовного аналізу літератури виділяють такі основні лідерські цінності: повага (передбачає як самоповагу, так і повагу до інших, незалежно від індивідуальних відмінностей чи особливостей); здатність до змін (позитивний вплив лідера на людей, систему і організацію); порядність (моральна сміливість, надійність, дотримання обіцянок і виконання очікувань); справжність (послідовність, прозорість цінностей, переконань і дій); служіння (здатність брати на себе зобов'язання, що виходять за межі власних інтересів); самодисципліна (розуміння того, що постійна концентрація уваги на найважливіших цілях організації вимагає самодисципліни); особистісний розвиток (індивідуальне зростання лідера); повага до командної роботи (взаємоповага між членами в межах команди є основою успішної продуктивної діяльності); віра в людський потенціал (усвідомлення того, що кожен, незалежно від віку, досвіду чи релігійної приналежності може досягати успіху) [208].

Відповідно, кожна із зазначених лідерських цінностей знаходить своє конкретне втілення визначених нами лідерських якостях здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». На основі системного аналізу цієї взаємозалежності можемо виділити такі співвідношення: повага (емпатія, командність, комунікабельність, гендерна чутливість, соціальна активність); здатність до змін (ініціативність, творче мислення, прогностичне мислення, соціальна активність); порядність (відповідальність, рішучість, етичність); справжність (рішучість, критичне мислення, рефлексивність, упевненість у собі, етичність); служіння (відповідальність, командність, соціальна активність, етичність); самодисципліна (відповідальність, рішучість); особистісний розвиток (ініціативність, критичне, творче та прогностичне мислення, упевненість у собі, автономність, рефлексивність); повага до командної роботи (командність, комунікабельність, емпатія); віра в людський потенціал (ініціативність, автономність, упевненість у

собі, емпатія, гендерна чутливість). Саме ці цінності й визначають лідерські якості, що є фундаментом для сучасного лідера у професійному, особистісному та соціальному контексті.

Отже, аксіологічний підхід у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти виступає концептуальною основою, що забезпечує інтеграцію ціннісних орієнтацій у професійну та особистісну сферу майбутніх фахівців. Орієнтація на гуманістичні, морально-етичні та культурні цінності створює умови для формування у студентів лідерських якостей, які відображають ключові лідерські цінності.

Акмеологічний підхід акцентується на вивченні та розумінні закономірностей досягнення особистісного і професійного розвитку у найбільш успішній, продуктивній фазі, або «вершині», «піку» розвитку; покликаний допомогти досягти максимального потенціалу в різних сферах життя шляхом вивчення оптимальних умов і стратегій саморозвитку [79, с. 23]. Серед науковців, які досліджували акмеологічний підхід, можна виділити О. Антонову [9], С. Генкал [40], М. Євтуха [59], І. Княжеву [79], Лі Ліньї [79], Т. Скорик [59] та інших.

Акмеологічний підхід передбачає вивчення особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу [9]. Таким чином, акмеологічний підхід забезпечує цілісне розуміння процесу формування лідерських якостей, дозволяючи не лише розкрити індивідуальні особливості здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а й створити умови для їх постійного особистісного і професійного зростання як майбутніх лідерів.

Основна суть акмеологічного підходу у вищій педагогічній освіті полягає у створенні умов для досягнення вершин особистісного і професійного розвитку. «Його положення націлюють на необхідність враховувати індивідуальні

особливості здобувачів освіти, їхній темп навчання, стиль сприйняття інформації та інші чинники». Це дозволяє здобувачам освітнього ступеня «бакалавр» «ефективніше “навчитися навчатися”, постійно вдосконалювати свої вміння, здобувати нові знання Завдяки стимулюванню самостійності, ініціативи та відкритості до нових ідей, цей підхід допомагає» [79, с. 24] студентам розкрити свій лідерський потенціал і адаптувати свою діяльність до нових викликів і можливостей, що виникають у професійній сфері та житті.

Реалізація акмеологічного підходу в педагогічній освіті допомагає розробити індивідуально спрямовані технології, які забезпечують становлення майбутнього лідера шляхом розкриття його внутрішнього потенціалу та розвиток лідерських якостей [59]. Суть акмеологічного підходу у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» «полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її показників: єдність інтелектуального і емоційного її розвитку; її спрямованість на саморозвиток і самоосвіту; мотиваційні чинники досягнення високих результатів» [59].

Важливою для нашого дослідження є точка зору С. Генкал, що впровадження акмеологічного підходу в освітню практику дозволяє усунути традиційний знаннєвий підхід до навчання студентів, підвищити особистісну зацікавленість у творчому переосмисленні знань на основі пізнавальних та професійних мотивів, сформулювати прагнення до самовдосконалення [40, с. 74]. Цьому сприяє використання акмеологічних технологій (технології успішного навчання та акмеологічного супроводу педагогічного процесу), які ґрунтуються на створенні необхідних умов, що забезпечують опанування на продуктивному рівні не лише предметних знань, а й формування ключових компетентностей, зокрема лідерських якостей шляхом активного залучення студентів до творчої діяльності, самоаналізу та самовдосконалення.

Таким чином, акмеологічний підхід у нашому дослідженні розглядається як ключова умова формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», оскільки він не лише забезпечує засвоєння навчального матеріалу, а й

створює умови для становлення ініціативних, відповідальних, здатних до самовдосконалення майбутніх лідерів.

Інтерактивно-технологічний підхід акцентує на значенні використання сучасних цифрових технологій, інтерактивних платформ, які розширюють можливості для розвитку колаборації, самооцінювання [36].

Аналіз наукової літератури свідчить, що інтерактивно-технологічний підхід не розглядається як окремий об'єкт дослідження у працях науковців. У зв'язку з цим доцільно окремо проаналізувати сутність інтерактивного і технологічного підходів, а також обґрунтувати доцільність їх поєднання в межах одного методологічного підходу для потреб нашого дослідження.

Дослідженню проблеми впровадження інтерактивного підходу в освіті присвячені праці таких науковців, як М. Ахмед (*M. Ahmed*) [210], Г. Брау (*H. Brow*) [225], В. Ріверс (*W. Rivers*) [300], К. Хоссейн (*K. Hossain*) [210], Л. Чжоу (*L. Zhou*) [337] та інших.

М. Ахмед (*M. Ahmed*) та К. Хоссейн (*K. Hossain*) зазначають, що інтерактивний підхід – це функціональний і дидактичний спосіб організації навчання, за якого студенти мають можливість ознайомлюватися з реальним життям, перебуваючи у реальному світі. Цей підхід реалізується через спостереження, слухання, комунікації, міжособистісної взаємодії, а також базується на обміні знаннями, ідеями, досвідом, думками, принципами та враженнями, що веде до певного рівня досягнень [210]. Науковці стверджують, що реалізація інтерактивного підходу охоплює різні аспекти демократизації, зокрема формування відкритої атмосфери, сприяння взаєморозумінню, підтримці, розвитку відповідальності та підзвітності. Залучаючись до таких видів діяльності, студенти стають активними учасниками навчання й активними членами суспільства [210].

Г. Брау (*H. Brow*) розкриває сутність поняття «інтерактивний підхід» через феномен «інтеракція». Так, на думку вченого, інтеракція – це спільний обмін думками, почуттями або ідеями між двома чи більше людьми, що призводить до взаємного впливу одне на одного [225]. Точку зору Г. Брау (*H. Brow*) підтримує В. Ріверс (*W. Rivers*), який наголошує, що завдяки інтеракції студенти можуть

поповнювати свій мовний запас під час дискусій, інсценувань, спільного розв'язання проблем чи ведення діалогових журналів [300].

Ми підтримуємо точку зору Л. Чжоу (*L. Zhou*), який зазначає, що інтерактивний підхід – це метод навчання, заснований на інформаційному та емоційному спілкуванні між викладачами та студентами. На переконання вченого цей підхід вимагає від викладача організовувати активне й ефективне заняття, де студенти беруть активну участь у навчальному процесі або обмінюються цікавою інформацією між собою [337]. Тому інтерактивний підхід сприяє всебічному та гармонійному розвитку студентів завдяки активній комунікації й взаємодії із викладачами та іншими студентами; змушує студентів брати активну участь у процесі говоріння; посилює інтеграцію навичок слухання, говоріння, читання та письма [337].

З огляду на вищезазначені думки науковців, констатуємо, що інтерактивний підхід до формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти забезпечує активну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, сприяє формуванню навичок співпраці, відповідальності та ініціативності. Реалізація цього підходу створює умови для залучення студентів до колективного розв'язання проблем, обміну ідеями, самостійного прийняття рішень і рефлексії щодо власної освітньої траєкторії. З огляду на це реалізації цього підходу передбачає використання інтерактивних форм і методів навчання (дискусії, рольові ігри, спільні проєкти, інтерактивні тренінги тощо), організацію навчального середовища, орієнтованого на співпрацю, постійний зворотний зв'язок, що забезпечує корекцію й удосконалення лідерських якостей, стимулювання мотивації до саморозвитку.

Щодо технологічного підходу, то він «визначає орієнтацію педагогічної діяльності на оптимізацію, удосконалення та підвищення результативності освітнього процесу шляхом використання інструментів, засобів та інтенсифікації. Цей підхід враховує об'єктивні дидактичні закономірності та забезпечує досягнення поставленого результату у відповідності до визначених цілей та умов» [47, с. 73].

Проблема технологічного підходу була предметом аналізу таких учених, як Л. Гриценко [47], Н. Кошелева [87], П. Кузьменко [47], Г. Майборода [110], Т. Мішеніна [126], М. Опачко [130], Л. Чистякова [47], В. Шулдик [203] та інших.

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності [53]; передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення його мети і завдань [110].

Цілком поділяємо позицію М. Опачко, яка стверджує, що використання цього підходу уможлиблює виокремлення різних рівнів використання технологій: педагогічних технологій (технологія як системна діяльність); дидактичних технологій (технологія як шлях (спосіб); інформаційних технологій, що супроводжують як окремі етапи засвоєння знань, так і діагностування рівнів засвоєння [130, с. 116]. Завдяки цьому, технологічний підхід органічно поєднується з ідеєю поетапної організації освітнього процесу, що забезпечує його структурованість та ефективність.

Технологізація освітніх процесів зводиться до розподілу процесів на етапи, фази, операції, координацію, порядок і поступовість дій, спрямованих на досягнення результату діяльності, однозначність виконання введених у технологію процедур і операцій [110]. Так, на думку, Н. Кошелевої, при технологічному підході схема організації навчального процесу має відповідати основним положенням теорії поетапного формування розумових дій, а саме: мотивація виконання діяльності, складання схеми орієнтовної основи діяльності, попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання, відпрацювання дії, кінцевий результат навчання: уміння діяти із заданими якостями [87, с. 148]. З огляду на це, у нашому дослідженні етапність формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти вибудовується відповідно до такої логіки: створення умов для усвідомлення студентами цінності лідерських якостей, формування внутрішньої мотивації до розвитку лідерських якостей; ознайомлення з основними поняттями та цінностями лідерства,

постановка особистих цілей; включення студентів у різноманітні неформальні активності (проектна робота, тренінги, рольові ігри тощо); осмислення власного досвіду, самооцінка та зовнішнє оцінювання досягнутих результатів. Така етапність забезпечує цілісність і поступовість формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.

Зважаючи на викладене, інтерактивно-технологічний підхід до формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти є інноваційною методологічною стратегією, що поєднує орієнтацію на активну взаємодію, співпрацю та рефлексію (характерну для інтерактивного підходу) з організованістю, структурованістю та результативністю, властивою технологічному підходу. Така інтеграція дає змогу забезпечити цілеспрямоване і поступове формування лідерських якостей, підвищити ефективність освітнього процесу завдяки оптимізації, стандартизації та поетапності реалізації навчальних дій, створити гнучке навчальне середовище, яке адаптується до потреб і рівня розвитку кожного студента, сприяючи їхній максимальній залученості, залучення студентів до командної роботи, інтерактивних тренінгів, різних видів рефлексії.

Продовжуючи ідеї акмеологічного й інтерактивно-технологічного підходу в нашому дослідженні, доцільно окрему увагу приділити *рефлексивному підходу*, оскільки досягнення вершин сформованості лідерських якостей значною мірою зумовлене здатністю до рефлексивної діяльності (акмеологічний підхід), що реалізується завдяки активній взаємодії та залученню до постійної рефлексії через структуровану організацію освітнього процесу (інтерактивно-технологічний підхід).

Значний внесок у розробку проблеми зробили Л. Зєня [154], І. Княжева [79], Т. Коваль [154], Лі Ліньї [79], О. Матвієнко [154], Н. Сенчина [151], О. Синєкоп [154], Л. Філіппова [180] та інші.

Як підкреслюють І. Княжева і Лі Ліньї рефлексивний підхід в освіті розуміється як такий, що передбачає активну участь його суб'єктів у процесі самоаналізу, саморефлексії та самоконтролю щодо власного навчання та розвитку.

Вчені переконані, що він сприяє свідомому осмисленню власного досвіду, виявленню сильних та слабких сторін, а також розробленню стратегій для подальшого особистісного самовдосконалення, сприяє формуванню критичного мислення, самостійності та відповідальності здобувачів освіти за своє навчання та життєвий шлях [79, с. 24]. Ці ідеї дають нам підстави стверджувати, що активний самоаналіз, саморефлексія й самоконтроль сприяють формуванню критичного мислення, самостійності та відповідальності, що є компонентами лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а засоби неформальної освіти, при цьому, забезпечують створюють умови для цілеспрямованого формування цих якостей.

За словами Н. Сенчини, застосування рефлексивного підходу в сучасному освітньому просторі чинить позитивний вплив на підвищення самосвідомості учасників освітнього процесу, розвиток критичного мислення, розвиток навичок саморегуляції, розвиток навичок рефлексії, а також сприяє індивідуалізації навчання і підвищенню мотивації; підтримує студентів у процесі розуміння свого навчання, власних здібностей, інтересів і цілей, а також допомагає їм вчитися з власних помилок і досвіду [151]. Погоджуючись із Н. Сенчиною, можна стверджувати, що рефлексивний підхід є потужним інструментом для гармонійного особистісного та професійного зростання студентів, а відтак – слугує основою для формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Завдяки впровадженню рефлексивного підходу, на переконання Л. Філіппової, можна досягти підвищення ефективності навчання, оскільки конструктивна рефлексія: викликає внутрішню мотивацію до дії; спонукає студентів до оволодіння навчальним матеріалом; спонукає викладача викликати у інтерес до засвоєння нових знань, розумових процедур та прийомів; допомагає засвоїти студентам отримані результати, побудувати цілі на подальшу працю; скорегувати власну освітню траєкторію; показує механізми, які дають змогу викладачеві ефективно використовувати творчі завдання для студентів, активізувати рівень самооцінки, спрямувати зусилля на досягнення результатів та на саморозвиток

[180, с. 125]. Отже, рефлексивний підхід, як зазначає Л. Філіппова, виступає не лише засобом підвищення ефективності навчання, а й важливим чинником розвитку особистої мотивації студентів, що сприяє досягненню значущих освітніх результатів.

Основними положеннями рефлексивного підходу є: рефлексія є інструментом розвитку особистісного потенціалу студентів; рефлексія сприяє фаховому зростанню студента; організація навчання повинна ґрунтуватися на залученні регулярного рефлексивного практикування; реалізація рефлексивного підходу забезпечується регулярним рефлексивним практикуванням індивідуально й у групах, дотриманням 3R (Reproduction – Re-Research – Regeneration) моделі рефлексивного мислення; рефлексивне оцінювання є процесом єдності діагностування і корекції досягнень студентів на основі переосмислення; константне рефлексивне оцінювання є шляхом для регулювання і водночас розвитку освітньої траєкторії студентів; навчання повинно орієнтуватись на самопізнання, самопостереження, самовдосконалення; використання технологій таких, як мовний портфель, навчальний контракт, ІКТ, технологія навчання у співпраці, проєктна технологія, технологія дебрифінг, сприяють розвитку рефлексивних умінь та рефлексивного оцінювання; допоміжні або ситуативні засоби реалізації рефлексивного підходу до навчання (рефлексивний опитувальник, рефлексивний звіт, рефлексивне обговорення та рефлексивна оцінка курсу загалом) повинні застосовуватися під час виконання окремого навчального завдання, що сприятиме його осмисленню й оцінці [154, с. 96].

Узагальнюючи наведене, можна зробити висновок, що рефлексивний підхід відіграє ключову роль у нашому дослідженні як теоретична та практична основа для формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти. Саме завдяки здійсненню постійного самоаналізу, саморефлексії, самоконтролю й рефлексивного оцінювання створюються умови для формування критичного мислення, самостійності, відповідальності та внутрішньої мотивації студентів до подальшого вдосконалення лідерських якостей. Реалізація цього підходу має здійснюватися через використання

комплексу рефлексивних практик, зокрема: участь у рефлексивних сесіях, групових та індивідуальних обговореннях; виконання рефлексивних завдань, залучення до наставницьких програм; активну участь у тренінгах тощо.

Соціокультурний підхід розглядається як методологічна основа, що забезпечує інтеграцію освітнього процесу з культурними нормами, цінностями та традиціями суспільства.

Серед учених, які вивчали соціокультурний підхід, слід відзначити М. Бабишену [52], О. Дзинглюк [52], С. Котлового [86], О. Кучерук [96], О. Мокляк [52], Е. Стригу [165], та інші.

На думку С. Котлового, поширення соціокультурного підходу пов'язано зі зростанням ролі культурних явищ в сучасному суспільстві, в регуляції людської поведінки [86]. Е. Стрига наголошує, що соціокультурний підхід передбачає цілісний комплекс можливостей та засобів професійного середовища, де відбувається педагогічно відповідна організація професійної освіти. Даний комплекс забезпечує вибір цінностей, життєвих смислів та форм і засобів самореалізації [165, с. 148]. Вчений також зазначає, що саме використання соціокультурного підходу спрямовує професійно-педагогічний процес на шанування загальнолюдських, національних та професійних цінностей. В процесі навчання у закладі вищої освіти засвоюються норми і правила поведінки, національної та професійної культури як систем цінностей [165, с. 148]. Подібну думку висловлює О. Кучерук, який зазначає, що соціокультурний підхід становить систему методологічних орієнтирів, у якій визначено принципи, педагогічні технології, методи, засоби й форми навчання, спрямованого на соціокультурний розвиток особистості здобувача освіти [96].

Соціокультурний підхід передбачає організацію навчання у взаємозв'язку з культурними нормами та традиціями. З огляду на це постає необхідність впровадження соціокультурного підходу у закладах вищої освіти, що дасть змогу не лише активізувати освітній процес, а й сприятиме формуванню ціннісного ставлення до культури [52].

Отже, реалізація соціокультурного підходу у закладах вищої освіти сприяє гармонійному поєднанню формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» з культурними смислами, що також формує ціннісно-світоглядні орієнтири, необхідні для успішної лідерської та соціальної діяльності.

Гейміфікований підхід є інноваційним підходом до організації навчального процесу, який базується на використанні ігрових механізмів для підвищення зацікавленості, мотивації та результативності здобувачів освіти. Цей підхід сприяє формуванню активного навчального середовища та підтриманню позитивної динаміки навчальної діяльності шляхом упровадження елементів змагання, нагород, рівнів досягнень та інтерактивних сценаріїв [8, с. 234].

Наукові погляди щодо гейміфікованого підходу висловлювали Є. Антонов [8], Є. Лучкевич [119], М. Матківський [119], В. Мороз [127], Т. Тарас [119], А. Терещенко [127], Т. Фат'янова [179], О. Чернявська [196] та інші.

Впровадження гейміфікованого підходу передбачає інтеграцію ігрової компоненти у традиційне навчання з метою активізації зацікавленості, впровадження творчого, неординарного підходу до вивчення академічних дисциплін; допомагає підвищити працездатність здобувачів вищої освіти через базові заохочення (рейтинги, бейджі, нагороди і бонуси за виконання завдань та ін.) [127]; сприяє підвищенню мотивації та навчальних результатів, де інтерактивні методи дають змогу ефективно поєднувати засвоєння теоретичних знань із практичними навичками [119]; підвищенню рівня когнітивної активності здобувачів освіти завдяки формуванню навичок аналізу, прогнозування та розв'язання задач через інтерактивні сценарії [179]; дозволяє бути активними учасниками, мати сильну мотивацію та залученням до навчання всіх учасників освітнього процесу – і тих, хто навчає, і тих, хто навчається [196].

З огляду на переваги гейміфікованого підходу у вищій освіті, доцільно окреслити його значення у нашому дослідженні як ефективного методологічного підходу формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти. Використання ігрових механізмів у поєднанні з інтерактивними методами навчання створює сприятливе середовище

для розвитку ініціативності, відповідальності, уміння працювати в команді, креативності та здатності до прийняття рішень.

Отже, у межах нашого дослідження виокремлено низку методологічних підходів, що визначають теоретичне підґрунтя та практичні орієнтири формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти. Узагальнені відомості щодо сутності кожного підходу та особливостей його реалізації наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Методологічні підходи до формування у здобувачів освітнього ступеня
«бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти**

№ п/п	Методологічний підхід	Сутність	Реалізація у дослідженні
1	Системний	Розгляд процесу як цілісної динамічної системи з взаємопов'язаними елементами, структурою та функціями	Формування лідерських якостей як системи з визначеною метою, складовими, зв'язками, функціями й динамікою розвитку; аналіз компонентів і механізмів взаємодії
2	Особистісно-діяльнісний	Інтеграція особистісного та діяльнісного підходів; провідна роль особистості у діяльності; урахування мотивів, цілей, індивідуальних особливостей	Орієнтація на індивідуальні особливості студентів, їхній досвід і темп роботи; створення умов для активної участі у власному розвитку як майбутніх лідерів
3	Компетентнісний	Формування здатності діяти та творчо застосовувати знання і досвід у різних ситуаціях	Забезпечення формування лідерських, комунікативних, організаторських та прогностичних компетентностей для професійної самореалізації
4	Аксіологічний	Орієнтація на засвоєння та формування ціннісних орієнтацій; інтеграція моральних, культурних та етичних цінностей	Формування лідерських якостей на основі ключових лідерських цінностей (повага, порядність, служіння, самодисципліна, розвиток тощо)
5	Акмеологічний	Забезпечення умов для досягнення вершин особистісного й професійного розвитку	Створення умов для самовдосконалення, мотивації високих досягнень, розкриття лідерського потенціалу та творчих можливостей
6	Інтерактивно-технологічний	Інтеграція принципів інтерактивного та технологічного підходів для підвищення ефективності, структурованості та гнучкості навчання	Організація активної взаємодії, співпраці й рефлексії з поетапною оптимізацією освітнього процесу; використання сучасних цифрових технологій

7	Рефлексивний	Самоаналіз, самоконтроль, осмислення досвіду для розвитку критичного мислення та відповідальності	Використання рефлексивних сесій, наставництва, групових та індивідуальних обговорень, рефлексивних завдань для формування лідерських якостей
8	Соціокультурний	Інтеграція навчання з культурними нормами, цінностями та традиціями	Формування лідерських якостей у поєднанні з культурними смислами та світоглядними орієнтирами
9	Гейміфікований	Використання ігрових механізмів для підвищення мотивації та залученості	Інтеграція елементів гри (змагання, нагороди, рівні, квести) для розвитку ініціативності, креативності, командності та відповідальності

Отже, комплексне застосування окреслених методологічних підходів забезпечує формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Слід додати, що будь-який методологічний підхід як комплексний педагогічний засіб включає такий компонент як методологічні принципи, які в сукупності істотно впливають на відбір змісту, форм і способів організації освітнього процесу [10, с. 33]. Методологічні принципи – це «основоположні ідеї, якими керується дослідник, як універсальними, загальнозначущими постулатами, що мають найвищу імперативність у процесі пізнання предмета дослідження. Іншими словами, це ті важливі вимоги, яких потрібно дотримуватись в процесі наукового пізнання, завдяки чому досягається певна спрямованість його руху до істини» [5, с. 91].

Зауважимо, що аналіз основних методологічних підходів дослідження дозволив узагальнити низку принципів формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Так, на основі аналізу літературних джерел [19; 22; 36; 40; 52; 102; 121 та ін.] нами було виокремлено основні принципи, що реалізуються в контексті кожного методологічного підходу. Узагальнені результати наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Принципи реалізації методологічних підходів до формування у здобувачів
освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей
засобами неформальної освіти**

Методологічний підхід	Принципи
Системний	цілісності; структурності; ієрархічності; взаємозв'язку та взаємозалежності елементів; розвитку й динамічності системи
Особистісно-діяльнісний	особистісної значущості навчання; активності суб'єкта; індивідуалізації та диференціації; єдності особистісного розвитку та діяльності; мотиваційної зумовленості
Компетентнісний	результативності (орієнтація на кінцеві результати); практичної спрямованості; безперервності розвитку
Аксіологічний	гуманізації освіти; пріоритету загальнолюдських і професійних цінностей
Акмеологічний	розвитку та саморозвитку; індивідуальної траєкторії професійного становлення; орієнтації на досягнення найвищих результатів; неперервності особистісно-професійного зростання; самоактуалізації
Інтерактивно-технологічний	активної взаємодії; інтерактивності навчання; поетапності й технологічності; зворотного зв'язку; інноваційності та адаптивності
Рефлексивний	усвідомленості навчальної діяльності; самопізнання та самооцінювання; єдності самоконтролю і самокорекції; безперервного рефлексивного аналізу
Соціокультурний	культуровідповідності; діалогу культур; інтеграції соціального та культурного досвіду; шанування традицій та звичаїв; соціальної активності
Гейміфікований	змагальності; прогресивного ускладнення завдань; миттєвого зворотного зв'язку; добровільної участі; залученості та емоційної насиченості навчання

Таким чином, розгляд вищезначених підходів (системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, інтерактивно-технологічний, рефлексивний, соціокультурний, гейміфікований) здійснюється на ґрунті методологічних принципів, які представлено в таблиці 2.4.

Як висновок зазначимо, що для розкриття методології формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти вагоме значення становлять системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, інтерактивно-технологічний, рефлексивний, соціокультурний, гейміфікований підходи, розгляд яких здійснюється на ґрунті методологічних принципів, «що дозволяють здійснити

об'єктивний і комплексний аналіз теорії і практики цього процесу в означених хронологічних межах дослідження» [16].

2.3. Педагогічні умови формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти

Організація у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» формування лідерських якостей засобами неформальної освіти потребує визначення та обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу.

Для визначення і обґрунтування педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти нами окреслено завдання, виконання яких буде розкрито в цьому підрозділі. Зокрема:

- розкрити сутність понять «умови» і «педагогічні умови», а також подати визначення феномену «педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти»;
- проаналізувати наявні у науковій літературі педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти;
- на основі проведеного аналізу сформулювати перелік можливих педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти;
- організувати експертне оцінювання сформованого переліку можливих педагогічних умов за критеріями їх важливості для формування лідерських якостей, реалістичності впровадження в умовах закладу вищої освіти та очікуваного впливу з метою визначення найбільш доцільних для реалізації;
- визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти, які будуть реалізовані під час формувального етапу педагогічного експерименту.

Пропонуємо ознайомитися з результатами виконання кожного із завдань, визначених у цьому підрозділі.

У словниковій літературі література розглядається як «необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення чого-небудь» [85, с. 278]; «обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь» [159]; необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [34, с. 1526]

У педагогічних дослідження умова визначається як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріальнопросторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач; сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності; єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища; вираження відносини предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може; ставлення предмета до явищ, що його оточують, і без яких його існування неможливе; правила, що забезпечують оптимальну діяльність; категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети; підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей; взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності; сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [63, с. 81].

Отже, у словниковій і науковій літературі зазвичай умови розглядаються як обставини, передумови та чинники, що супроводжують і зумовлюють перебіг певного процесу, впливають на його результативність та забезпечують досягнення поставлених цілей. У нашому дослідженні під *умовами* розуміємо *сукупність необхідних обставин, наявність яких зумовлює виникнення, перебіг і результат певного процесу та впливає на його ефективність.*

Отже, наведені визначення є цінними для нашого дослідження, оскільки окреслюють ключові характеристики поняття «умови», зокрема це необхідність створення певних умов, які сприятимуть формуванню у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти. Оскільки ці умови реалізуються в межах освітнього процесу у закладі вищої освіти, доцільно розглянути їх у контексті педагогічних умов.

Щодо сутності поняття «педагогічні умови», то науковці трактують його по-різному. А. Литвин визначає педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних передумов, передусім матеріально-технічне, кадрове, організаційно-технологічне, інформаційне забезпечення; обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують досягнення поставлених освітніх цілей; ефективні внутрішні чинники освітнього середовища (освітньої системи); організаційні (організаційно-управлінські) ресурси і заходи [101, с. 9]. На думку О. Бражнич, педагогічні умови – це обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, їх визначають як комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу [30]. Л. Базиль характеризує педагогічні умови як обставини, що сприяють виявленню педагогічних закономірностей, підвищенню ефективності формування знань, ціннісних орієнтацій і умінь [13, с. 63]. Під педагогічними умовами А. Литвин і О. Мацейко розуміють такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій [100, с. 44]. Достатнього ґрунтовне визначення поняття «умова» подає О. Гермак, яка стверджує, що поняття «умова» є загальнонауковим поняттям, а його суть в педагогічному аспекті може бути охарактеризована кількома положеннями, а саме: 1) умова є сукупність причин, обставин, яких-небудь об'єктів тощо; 2) позначена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини; 3) вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцеві результати [41].

Як влучно зазначають А. Литвин і О. Мацейко, поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів усіх складових процесу навчання, виховання і розвитку:

цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Воно може вживатися стосовно цілісного навчально-виховного процесу при характеристиці педагогічної системи або окремих її сторін чи елементів [100, с. 44]. Також, на основі аналізу наукової літератури учені стверджують, що педагогічні умови не можна зводити лише до зовнішніх обставин, становища, сукупності об'єктів, що впливають на процес навчання, оскільки освіта особистості становить єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, сутності та явища. Тому педагогічні умови ефективного навчання (професійної підготовки) мають враховувати сукупність зовнішніх обставин і внутрішніх аспектів навчально-виховного процесу, а також внутрішніх, суб'єктивних особливостей особистості учня (студента) [100, с. 53].

Цікавою для нас є думка Є. Хриков, який визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності [182]. При цьому вчений стверджує, що, визначаючи сутність педагогічних умов, необхідно враховувати, що вони створюються педагогами, а фактори існують об'єктивно, незалежно від діяльності, тому сутність педагогічних умов доцільно визначати через поняття обставини, а не фактори [182].

Констатуємо, що у більшості літературних джерел і умова, і педагогічна умова розглядається як «обставини якого небудь процесу». Обставини – це «явище, подія, факт і т. ін., що пов'язані з чим-небудь, супроводять або викликають що-небудь, впливають на щось; сукупність умов, у яких що-небудь відбувається» [159]. У нашому дослідженні розуміємо **педагогічні умови** як спеціально створену сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин, що забезпечують ефективне функціонування та розвиток освітнього процесу.

Таким чином, у нашому дослідженні розглядаємо **педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти** як зовнішніх і внутрішніх обставини, що супроводжують та зумовлюють освітній процес, впливають на його перебіг і результативність, забезпечуючи підвищення рівня сформованості лідерських якостей.

Наступним кроком нашого дослідження щодо визначення і обґрунтування педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти є аналіз представлених у науковій літературі педагогічних умов, що сприяють формуванню лідерських якостей студентів.

Так, В. Карманенко визначає такі педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів економічних університетів: створення відкритого освітнього середовища економічного університету, яке дозволяє будувати індивідуальну освітню траєкторію кожного студента та враховує специфіку професійної діяльності майбутнього фахівця; створення розвивального особистісно-орієнтованого середовища у навчальній і позанавчальній взаємодії студентів; впровадження лідерської управлінської парадигми шляхом організації інтерактивних форм роботи (тренінгів) у Школі лідера [75]. Нам імponує викладена В. Карманенком позиція щодо визначених педагогічних умов формування лідерських якостей, зокрема акцент на створенні відкритого та розвивального особистісно-орієнтованого освітнього середовища, а також організації діяльності Школи лідера. У контексті використання засобів неформальної освіти такі підходи видаються, на нашу думку, доцільними.

Серед педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх вчителів під час навчання у закладі вищої освіти Н. Ліба і К. Роман виділяють наступні: 1) мотиваційно-ціннісне спрямування майбутнього вчителя на успішну професійну діяльність за допомогою актуалізації позитивного досвіду досягнень і почуття успіху в спеціально змодельованих ситуаціях; 2) забезпечення засвоєння майбутнім вчителем системи практичноорієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства на основі пізнавальної активізації здобувачів і критичної інтерпретації ними навчального матеріалу; 3) застосування особистісно-орієнтованих технологій, спрямованих на формування в майбутнього вчителя прикладних лідерських умінь; 4) формування сукупності інтегрованих знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту в майбутнього вчителя на основі тренінгових вправ з рефлексії (розуміння й усвідомлення емоцій) та

емоційного впливу [103]. Представлені науковцями педагогічні умови відзначаються практикоорієнтованістю. Водночас у більшості цих педагогічних умов акцент робиться на формуванні саме знань і практичних умінь, тоді як питання формування лідерських якостей залишається менш опрацьованим.

Під час розкриття проблеми формування лідерських якостей майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту Б. Головешко виділяє і обґрунтовує такі педагогічні умови: 1) мотиваційно-ціннісне спрямування на успішну професійну діяльність; 2) забезпечення засвоєння майбутніми фахівцями з адміністративного менеджменту системи практично-орієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства; 3) особистісно орієнтоване навчання, спрямоване на формування в них прикладних лідерських умінь; 4) формування сукупності інтегрованих знань, умінь та навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту в студентів [43]. Позитивно оцінюючи класифікацію педагогічних умов Б. Головешка, варто зазначити, що в назвах цих умов бракує конкретизації щодо способів їх реалізації, що ускладнює розуміння їх практичного впровадження.

На переконання Н. Мараховської ефективними педагогічними умовами формування лідерських якостей майбутніх учителів є: 1) спрямування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вчителя на лідерство в процесі навчання з метою збереження ним стійкого інтересу до розкриття лідерського потенціалу, мотивації на досягнення успіху в педагогічній діяльності; 2) здобуття майбутнім учителем сукупності інтегрованих знань про лідерство в педагогічній діяльності для їх якісного засвоєння; 3) забезпечення розвитку лідерських умінь майбутнього вчителя в процесі навчання з метою засвоєння ним операцій (дій) лідерства та якісного здійснення педагогічної діяльності; 4) набуття майбутнім учителем практичного досвіду лідерства під час педагогічної практики для збереження стійкої лідерської позиції в педагогічній діяльності. [118]. Ми погоджуємося з точкою зору вченої щодо важливості цих педагогічних умов, які охоплюють мотиваційний, пізнавальний, практичний та рефлексивний аспекти формування лідерських якостей майбутніх фахівців. Однак у цих умовах недостатньо враховано

роль неформальної освіти та позанавчальної діяльності, які є важливими складовими комплексного формування лідерських якостей студентів.

Н. Семченко, досліджуючи проблему формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності виокремлює три педагогічні умови:

- урахування специфіки формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності (створення робочої обстановки, максимально наближену до професійної діяльності; участь студентів у підготовці та проведенні різноманітних колективних навчально-виховних заходів в рамках клубу «Лідер» (диспутів, конференцій, КВН, «усних журналів», зустрічей з досвідченими фахівцями тощо)).

- розвиток в них стійкої мотивації до формування їхніх лідерських якостей, що стимулює потребу в їхньому постійному розвитку (використання різноманітних педагогічних методів: пояснення ролі лідерських якостей в професійної діяльності; використання ділових ігор, створення виховних ситуацій та ін., а також певних методів, які сприятливо впливають на розвиток мотивації студентів щодо розвитку лідерських якостей; використання вправ з підвищення розумової мобільності, розвитку аналітичних здібностей особистості, «мозкові атаки», дебати; розв'язання педагогічних задач, ознайомлення із засобами вирішення конфліктних ситуацій, уникнення і попередження дистресового стану; сумісна робота студентів у рамках малих груп, метод проєктів; спеціальні тренінги, використання різноманітних вправ з техніки мовлення);

- стимулювання рефлексивного ставлення до процесу формування лідерських якостей (організація постійного самоспостереження з фіксацією отриманих результатів у спеціальному щоденнику самоспостережень, моделювання за допомогою НЛП, використання спеціальних тестів і методик для самооцінки лідерських якостей) [150].

Ці педагогічні умови, розроблені Н. Семченко, яскраво демонструють комплексний підхід до формування лідерських якостей майбутніх фахівців через активну позааудиторну діяльність, що поєднує практичний досвід і мотиваційну

підтримку. Однак, на нашу думку, для підвищення ефективності їх впровадження доцільно доповнити ці педагогічні умови більш системним залученням сучасних цифрових технологій та індивідуалізованим підходом.

Цікавими для нас виявились психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів, розроблені А. Курицею і Д. Курицею: 1) урахування індивідуально-психологічних особливостей і розвиток мотивації лідерства студентів; 2) розвиток відповідальності (від конкретно-ситуативної до відповідальності як стійкої особистісної властивості) як основи відповідального лідерства; 3) створення розвивального особистісно-орієнтованого середовища в тренінговій та реальній навчальній і позанавчальній взаємодії студентів, яке відзначається релевантними характеристиками (зміст діяльності, групова динаміка, проблемність, рефлексія); спрямованими на розвиток відповідальності як основи лідерства; 4) забезпечення ієспрямованого розвитку лідерських якостей юнаків і дівчат шляхом організації студентського колективу, самоврядування та використання інтерактивних форм роботи (тренінги, рольові ігри) [95]. Ці психолого-педагогічні умови є цікавими та корисними для нашого дослідження, оскільки вони комплексно охоплюють як індивідуально-психологічні особливості, так і соціальну взаємодію студентів. Особливо важливою для нас є їхня спрямованість на розвиток відповідальності та мотивації лідерства через створення особистісно-орієнтованого середовища і застосування інтерактивних форм роботи.

Також багато науковців приділяли увагу визначенню педагогічних умов для формування лідерських якостей, зокрема В. Бондаренко і О. Яценко вважають, що це можливо в умовах створення ситуації успіху, наявність викладачів-лідерів [28, с. 8]; Д. Гончарук – використання наукових принципів, таких як соціальна обумовленість і науковість навчання; формування моральної відповідальності та високих морально-етичних стандартів [44, с. 57]; К. Любченко, О. Ігнатюк – вмотивованість викладачів до передачі досвіду; доступність і масовість використання інформаційно-освітніх ресурсів; наявність механізмів колективної співпраці; створення розвивального особистісно-орієнтованого середовища у

навчальній і позанавчальній взаємодії студентів; впровадження роботи (тренінгів) [109].

На основі проведеного аналізу у подальшому дослідженні визначення педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти ми спирались на думки Є. Хрикова, який стверджує, що «необхідно створити повний перелік можливих педагогічних умов, необхідних для вирішення певного педагогічного завдання. Для цього можна використовувати аналіз наукової літератури, позитивного досвіду роботи, опитування експертів. Наступним кроком є опитування експертів для з'ясування найбільш важливих для вирішення тієї чи іншої проблеми педагогічних умов. Бажано, щоб експерти проранжували педагогічні умови, після чого дослідник повинен обґрунтувати, які з умов потребують перевірки» [182].

Отже, нами сформовано перелік можливих педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти, які можуть бути реалізовані в рамках нашого дослідження:

1. Використання інтерактивних освітніх онлайн-платформ, хмарних сервісів та соціальних мереж для проєктування індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх лідерів.

2. Впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту.

3. Впровадження рольових ігор, симуляцій, інтерактивних квестів, гейміфікованих тренінгів як ефективних засобів розвитку практичних лідерських навичок.

4. Застосування наставництва, академічного менторства та фасилітаторства, як умови розвитку лідерського потенціалу та передачу лідерського досвіду.

5. Застосування щоденників, е-портфолію, блогів, онлайн-опитувань і відеорефлексій як інструментів для розвитку лідерського самопізнання та критичного аналізу власного лідерського досвіду.

6. Організація освітніх заходів, спрямованих на вирішення практичних завдань, що дозволяють студентам виявити лідерські якості.

7. Організація освітніх хабів, майстерень, стартап-лабораторій, що створюють умови для командної роботи та прояву лідерських якостей у процесі спільного генерування ідей.

8. Організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену.

9. Організація тренінгів і практикумів із цифрової грамотності, саморегуляції, тайм-менеджменту для розвитку самостійності та відповідальності як складових лідерських якостей.

10. Підтримка створення студентських спільнот, які слугують платформою для взаємної підтримки, обміну ідеями та практикою лідерської взаємодії.

11. Сприяння участі у проєктах, онлайн-курсах, що забезпечують розширення світогляду та формування лідерських якостей у культурному контексті.

12. Створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля.

13. Запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції.

14. Стимулювання участі у волонтерських програмах, соціальних ініціативах, проєктах студентського самоврядування як умов активної лідерської ролі у громаді.

Після формулювання списку можливих педагогічних умов формування у майбутніх здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей було застосовано метод експертного оцінювання з метою визначення найбільш релевантних та важливих умов для подальшого впровадження в освітній процес.

Для проведення експертного оцінювання було залучено 45 викладачів закладів вищої освіти України, які готують майбутніх здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за такими напрямками: гуманітарно-соціономічний, соціально-економічним, технічно-природничим, безпеково-оборонним, мистецько-креативним, медико-біологічним та аграрно-промисловим. При цьому забезпечено рівномірний розподіл експертів за напрямками – по 5 представників із кожного з 7 напрямів.

Експертам було запропоновано оцінити кожну педагогічну умову за такими критеріями: важливість для формування лідерських якостей, реалістичність впровадження в умовах закладу вищої освіти та очікуваний вплив на формування лідерських якостей. Кожен критерій оцінювався за 5-бальною шкалою, а отримані результати було опрацьовано шляхом розрахунку середніх балів за кожним критерієм для кожної педагогічної умови. Для інтеграції оцінок було використано середнє арифметичне значення за трьома критеріями. Після ранжування педагогічних умов за інтегральним балом було відібрано 4 умови з найвищими показниками, які рекомендовані експертами для впровадження. Застосування методу експертного оцінювання дозволило забезпечити об'єктивність та комплексність у виборі педагогічних умов, що найбільш ефективно сприятимуть формуванню лідерських якостей у майбутніх бакалаврів

Пропонуємо ознайомитись з підсумковими результатами експертного оцінювання (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Результати експертного оцінювання педагогічних умов формування у
здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей
засобами неформальної освіти**

№	Педагогічна умова	Підсумковий бал
1	Запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції	4,67
2	Застосування наставництва, академічного менторства та фасилітаторства, як умови розвитку лідерського потенціалу та передачу лідерського досвіду	4,1
3	Організація освітніх хабів, майстерень, стартап-лабораторій, що створюють умови для командної роботи та прояву лідерських якостей у процесі спільного генерування ідей	3,97
4	Сприяння участі у проєктах, онлайн-курсах, що забезпечують розширення світогляду та формування лідерських якостей у культурному контексті	3,93
5	Створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля	4,7
6	Організація освітніх заходів, спрямованих на вирішення практичних завдань, що дозволяють студентам виявити лідерські якості	3,93
7	Організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену	4,53

8	Підтримка створення студентських спільнот, які слугують платформою для взаємної підтримки, обміну ідеями та практикою лідерської взаємодії	3,9
9	Впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту	4,63
10	Організація тренінгів і практикумів із цифрової грамотності, саморегуляції, тайм-менеджменту для розвитку самостійності та відповідальності як складових лідерських якостей	4,07
11	Використання інтерактивних освітніх онлайн-платформ, хмарних сервісів та соціальних мереж для проєктування індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх лідерів	4,1
12	Стимулювання участі у волонтерських програмах, соціальних ініціативах, проєктах студентського самоврядування як умов активної лідерської ролі у громаді	3,9
13	Застосування щоденників, е-портфоліо, блогів, онлайн-опитувань і відеорефлексій як інструментів для розвитку лідерського самопізнання та критичного аналізу власного лідерського досвіду	4
14	Впровадження рольових ігор, симуляцій, інтерактивних квестів, гейміфікованих тренінгів як ефективних засобів розвитку практичних лідерських навичок	4,23

За результатами експертного оцінювання найбільші бали отримали чотири педагогічні умови:

1. Створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля (підсумковий бал – 4,7);

2. Запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції (підсумковий бал – 4,63);

3. Впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту (підсумковий бал – 4,63);

4. Організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену (підсумковий бал – 4,53).

Отже, саме ці чотири педагогічні умови є пріоритетними для ефективного формування лідерських якостей у майбутніх здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.

Розглянемо детальніше зміст кожної з цих чотирьох педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – *створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля* – передбачає організацію віртуального навчального середовища, яке сприяє інтерактивній взаємодії викладача і студентів у позааудиторній діяльності.

Ця педагогічна умова ґрунтується на ідеях цифрової педагогіки, яка розглядається як «наука про цілеспрямовану і систематичну діяльність, пов'язану з формуванням особистості, про зміст форми, методи виховання і навчання за допомогою інформаційних технологій та Інтернету» [204]. Слід зазначити, що О. Юденкова і С. Алексеева зазначають, що цифрова педагогіка – це не просто впровадження цифрових технологій в освітній процес. Ключовим словом у цьому визначенні є «педагогіка», а «цифра» – тільки засіб, механізм інноваційного розвитку освітнього процесу. У цифровій педагогіці використовуються різноманітні освітні технології, цифрові платформи, цифрові навчальні матеріали, інноваційні форми та методи навчання. Вона базується на принципах індивідуалізації навчання; розширення досвіду і поглиблення знань; навчання у глобальному контексті [204; 3].

Зауважимо, що у науковій літературі використовується ще термін «цифрова гуманістична педагогіка» (В. Биков [18], А. Гуралюк [49; 50], М. Лещенко [18], Л. Пономаренко [50] та ін.), яка розглядається як наука про закономірності створення позитивної інтегрованої педагогічної реальності за умови конвергенції фізичного й віртуального (створеного за допомогою інформаційно-комунікативних технологій) навчальних просторів (середовищ). При цьому, на основі використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчальна діяльність (формальна, неформальна та інформальна) здійснюється на перетині двох світів – реального і віртуального [18]. Водночас Г. Корицька використовує поняття «веб-дидактика», «яка передбачає використання певних методів, форм, прийомів, застосування таких веб-інструментів, які розвиватимуть розумову й пізнавальну активність здобувачів освіти [83, с. 1].

Зазначені концепції безпосередньо визначають підхід до створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування. Зокрема, цифрова

педагогіка задає методологічні орієнтири щодо відбору форм і методів взаємодії у віртуальному середовищі; цифрова гуманістична педагогіка забезпечує баланс між технологічними інноваціями та гуманістичними цінностями освітнього процесу; веб-дидактика формує набір інструментів і прийомів, які стимулюють пізнавальну активність та комунікативну взаємодію учасників. Поєднання цих підходів дозволяє розробити онлайн-простір, що не лише технічно підтримує діяльність, а й сприяє формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» через організацію змістовних колективних і індивідуальних форм дозвілля.

Обґрунтуємо сутність поняття «інтерактивний онлайн-майданчик лідерського спрямування». Для цього нами опрацьовано наукову літературу, в якій представлено такі феномени:

– *веб-середовище* – це штучно побудована система, що забезпечує мобільність, співпрацю на засадах партнерства й використовує веб-застосунки для результативного досягнення дидактичних цілей навчання [83, с. 3];

– *веб-середовище дистанційного навчання* – це специфічна сукупність умов, методів та форм навчання; а також засобів для спільного дистанційного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти. Крім того, веб-середовище має включати в себе і засоби взаємодії суб'єктів дистанційного навчання та засоби управління дистанційним навчанням [64, с. 111];

– *веб-майданчик* – це навчальне веб-середовище, що формується на особистісно-орієнтованому, компетентнісному й діяльнісному підходах у межах дидактичної системи й відповідає цілям, змісту, формам навчання для забезпечення навчання/вивчення предмета й містить відповідні відомості, що сприяють інтерактивності, безперервності, мобільності навчання [83, с. 3];

– *освітній онлайн-майданчик* – це цифрова платформа, що забезпечує віртуальний простір для взаємодії користувачів, обміну інформацією та доступу до сервісів чи ресурсів, незалежно від їхнього місцезнаходження. Створення онлайн-майданчика передбачає інтеграцію технічних інструментів, інтерфейсу користувача та функціональних можливостей, спрямованих на підтримку комунікації, спільної роботи та обміну контентом. Такі освітні онлайн-майданчики

забезпечують студентам і викладачам можливість організовувати навчальний процес у гнучкому форматі, поєднуючи синхронні та асинхронні форми взаємодії [228].

Аналіз наведених дефініцій свідчить, що веб-середовище розглядається як штучно створена система, яка поєднує мобільність і співпрацю на засадах партнерства. Поняття веб-майданчика деталізує характеристики веб-середовища, підкреслюючи його побудову на особистісно-орієнтованому, компетентнісному й діяльнісному підходах, а також орієнтацію на інтерактивність, безперервність і мобільність навчання. Визначення освітнього онлайн-майданчика розширює розуміння цього феномену, акцентуючи на віртуальному просторі для взаємодії, обміну інформацією, спільної роботи й використання технічних інструментів.

Водночас у наведених дефініціях недостатньо розкрито специфіку спрямування таких майданчиків на формування лідерських якостей, що є важливим у контексті нашого дослідження. Тому, узагальнюючи підходи науковців і враховуючи лідерський фокус, ми визначаємо ***інтерактивний онлайн-майданчик лідерського спрямування*** – це віртуальний простір, покликаний об'єднувати учасників для спільного формування лідерських якостей, обміну досвідом, реалізації спільних проєктів, а також для підтримки активної взаємодії й партнерської співпраці в інтерактивному середовищі. Зауважимо ще, що на відміну від веб-середовища, що має більш технічний і загальний характер, поняття інтерактивний онлайн-майданчик акцентує на динамічній, подієвій та комунікативній складовій. Термін «онлайн-майданчик» підкреслює простір для активної взаємодії, спільної діяльності та обміну досвідом у віртуальному форматі. Водночас термін «інтерактивний» вказує на двосторонній характер комунікації, що передбачає залученість усіх учасників. Тому, саме така назва найбільш повно відображає практичну, комунікативну та цільову сутність нашого ресурсу.

У рамках нашого дослідження передбачено створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування у форматі онлайн-клубу. Метою онлайн-клубу є сприяння формуванню у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей (соціальна активність, етичність, гендерна чутливість,

ініціативність, відповідальність, рішучість, критичне мислення, творче мислення, прогностичне мислення, комунікабельність, емпатія, командність, впевненість у собі, автономність і самостійність, рефлексивність).

Студентські клуби є конкретним інструментом, що посилює академічне навчання через взаємодію студентів-однолітків і перетворює простір студентської спільноти на соціальні простори, де обговорюються філософські та політичні ідеї, особисті й соціальні проблеми, а також питання мистецтва, науки, технологій чи міжнародних відносин. Студентські клуби мають численні соціально-психологічні переваги, передусім у когнітивному розвитку студентів, освітній залученості, участі в заняттях, плануванні кар'єри й способу життя, культурній та соціальній активності, а також академічній автономії. Участь у студентських клубах передбачає формування соціальної відповідальності, залучення до волонтерської діяльності, усвідомлення соціально-економічних нерівностей і розвиток спрямованості на допомогу іншим [272]. У контексті нашого дослідження онлайн-клуб лідерського спрямування є ефективним інструментом, що підсилює академічне навчання, сприяє формуванню лідерських якостей.

Передбачаємо, що засідання онлайн-клубу доцільно організувати у межах позааудиторної діяльності, оскільки «студенти у закладах вищої освіти розвивають свої лідерські якості не лише на заняттях, а й через позааудиторні види діяльності. Студенти, які беруть участь у таких видах діяльності, отримують практичний досвід та навчаються вирішувати проблеми, розробляти стратегії для забезпечення успіху своїх програм чи заходів, комунікувати та впливати на інших, а також набувають багатьох інших умінь, що формують їхній лідерський характер. ... Беручи участь у позааудиторній діяльності, студенти можуть розвивати свої навички, особливо коли їм надають можливість керувати, комунікувати, ухвалювати рішення, організовувати заходи, планувати тощо» [280].

Отже, інтерактивний онлайн-майданчик лідерського спрямування у форматі онлайн-клубу є ефективним інструментом формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», що поєднує цифрові технології з живою

взаємодією, розширює можливості академічного навчання та забезпечує практичний досвід, необхідний для особистісного й професійного зростання.

Друга педагогічна умова – *впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту.*

У підрозділі 2.1 нами було детально розглянуто сутність поняття «імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти» та їх роль у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Так, імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти розглядаються нами як сукупність педагогічних інструментів, методів і практик, що поєднують моделювання реальних або умовних ситуацій з використанням ігрових елементів з метою активізації навчальної діяльності, підвищення мотивації та занурення учасників у навчальний процес.

Однак вважаємо за доцільне обґрунтувати, які саме ситуації, близькі до реального лідерського контексту, варто створювати або обговорювати зі здобувачами освітнього ступеня «бакалавр» в контексті впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти.

Моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту, має охоплювати широкий спектр управлінських, комунікативних та соціальних викликів, з якими може стикатися лідер у професійній чи громадській діяльності. Серед них – організація ефективної командної взаємодії та тимбілдингу (імітаційні вправи «Віртуальний міст», «Вежа цінностей»), наставництво і надання підтримки колегам (ситуаційне наставництво «Я твій ментор на 5 хвилин», рольова гра «Два береги»), постановка цілей і пошук мотиваційних ресурсів (гра-вправа «Колесо цілей», командний «Мотиваційний челлендж – Банк драйву»), стратегічне планування та прогнозування наслідків управлінських рішень (стратегічна гра «Ситуаційний CEO», вправа «Бачення-2030: університет майбутнього»), розробка й презентація власних проєктів (імітаційні ігри «Проектна майстерня», «Step-by-step»), критичний аналіз інформації та вирішення проблемних кейсів в умовах невизначеності (імітаційна гра-квест «Розплутай інформаційну пастку»). Значну увагу варто приділити врегулюванню конфліктів (гра «Конфліктний квест»,

рольова гра «Конфлікт у проєкті»), розвитку емоційного інтелекту (інтерактивна вправа «Конфлікт-експрес», міні-вправа «Подаруй підтримку»), умінню здійснювати публічні виступи (вправа «5 хвилин слави», гейміфікований батл з риторики «Дебат-бліц»), управлінню часом (імітаційна вправа «Мій ідеальний робочий день») та ініціюванню соціально значущих проєктів (соціальний проєкт «Лідерство для змін»). Такий підхід сприятиме формуванню у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей у безпечних, але максимально наближених до реальних, умовах.

Третя педагогічна умова – *організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену.*

У підрозділі 2.1 нами було детально розглянуто сутність поняття «соціокультурні засоби неформальної освіти» та їх роль у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Так, соціокультурні засоби неформальної освіти розглядаються нами як сукупність практик, інструментів, форм організації діяльності та взаємодії, що базуються на інтеграції соціальних і культурних елементів і спрямовані на створення умов для особистісного розвитку, ціннісного самовизначення, соціалізації й набуття досвіду співжиття у спільноті.

У контексті третьої педагогічної умови доцільно впроваджувати соціокультурні освітні заходи, зміст і форма яких сприяють усвідомленню лідерства як культурного та етичного феномену. До таких заходів належать:

- дискусії та круглі столи з питань культурних традицій лідерства, етичних норм і моральних викликів у різних сферах діяльності – наприклад, обговорення теми «Етика лідера у дії» або «Етичні норми у стратегічному управлінні». Такі формати забезпечують міжкультурний обмін досвідом, формують толерантність та вміння критично осмислювати культурні відмінності;

- майстер-класи та тренінги з міжкультурної комунікації – як, наприклад, тренінг з етики спілкування та міжкультурної комунікації або майстер-клас «Мотивація крізь призму культури»;

- воркшопи з аналізу етичних дилем у лідерській діяльності – наприклад, соціокультурний воркшоп «Цінності у різних культурах» та аналіз етичних

ситуацій. Вони допомагають відпрацьовувати прийняття рішень у складних моральних ситуаціях та усвідомлювати відповідальність за наслідки власних дій;

- культурно-тематичні заходи (презентації культурних надбань, обговорення мистецьких творів, кіноперегляди з подальшою дискусією) – наприклад, лекція «Культурні аспекти лідерства у різних спільнотах» або міні-лекція «Час і культура»;

- соціальні проєкти, наприклад, реалізація проєкту «Лідерство для змін», що дозволить на практиці втілити принципи соціальної відповідальності та етичного лідерства;

- тематичні дебати з актуальних культурно-етичних питань – як рольова гра «Дебати без бар'єрів», що сприяє формуванню навичок аргументованого відстоювання позиції з урахуванням різних культурних контекстів;

- семінари з питань гендерної рівності та інклюзивності – наприклад, семінар «Гендерна рівність: чому це важливо для лідерів?» і тренінг «Лідерство поза стереотипами», що сприяють усвідомленню важливості рівних можливостей і подоланню стереотипів у лідерських практиках.

Таким чином, впровадження соціокультурних освітніх заходів у межах третьої педагогічної умови дозволяє забезпечити цілеспрямоване формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» розуміння лідерства як культурного та етичного феномену. Такі заходи сприяють формуванню толерантності, уміння діяти етично в різних соціокультурних контекстах, а також готовність брати на себе соціальну відповідальність і впроваджувати ціннісно орієнтовані лідерські практики.

Четверта педагогічна умова – *запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції.*

У підрозділі 2.1 нами було детально розглянуто сутність поняття «наставницько-рефлексивні засоби неформальної освіти» та їх роль у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Так, наставницько-рефлексивні засоби неформальної освіти розглядаються нами як сукупність педагогічних методів, інструментів, прийомів і практик, що інтегрують наставницьку підтримку із рефлексивними технологіями з метою забезпечення

особистісного зростання, формування критичного мислення, саморефлексії та саморегуляції у здобувачів освіти.

У контексті четвертої педагогічної умови доцільно впроваджувати наставницько-рефлексивні практики, які інтегрують елементи імітаційно-гейміфікованих та соціокультурних засобів неформальної освіти, поєднуючи їх із системною рефлексією та наставницькою підтримкою.

Впровадження наставницько-рефлексивних практик передбачає організацію освітнього простору, у якому здобувачі освітнього ступеня «бакалавр» мають змогу одночасно діяти, аналізувати власний досвід і отримувати підтримку від однолітків та викладачів. Такий підхід має реалізуватись шляхом створення малих робочих груп (менторських команд), у яких учасники беруть на себе різні ролі, виконують завдання, моделюють управлінські та комунікативні ситуації, а після завершення – спільно обговорюють результати.

Важливим елементом упровадження четвертої педагогічної умови є ротація ролей, коли кожен студент протягом певного періоду виступає у ролі ментора, координатора чи модератора групи. Це надасть можливість кожному здобувачу вищої освіти відчувати відповідальність за команду, розвивати навички комунікації, фасилітації та підтримки інших.

Кожен етап спільної діяльності у межах формування лідерських якостей має завершуватись структурованою рефлексією, яка охоплює: самоаналіз власних дій і рішень (що вдалося, що потребує вдосконалення); групове обговорення процесу взаємодії, сильних і слабких сторін командної роботи; визначення плану подальших кроків і особистих цілей. З цією метою мають використовуватись як усні формати (відкриті запитання, рефлексивні кола, обговорення в парах), так і письмові чи візуальні інструменти (SWOT-аналіз особистого розвитку, колажі, карти цілей). Тому, головним завданням наставницько-рефлексивних практик є усвідомлення кожним студентом власної лідерської позиції, розуміння того, як вона змінюється під впливом досвіду, та формулювання конкретних напрямів подальшого розвитку.

Таким чином, наставницько-рефлексивні практики створюють середовище, у якому поєднується активна діяльність, взаємне навчання та глибокий аналіз досвіду, що забезпечує ефективне формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

На завершення обґрунтування педагогічних умов формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти зауважимо, що перша педагогічна умова, яка полягає у інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування, виступає базовою платформою для реалізації всіх інших педагогічних умов. Цей простір забезпечує активну участь студентів та їх взаємопідтримку, що є необхідною умовою для ефективного формування лідерських якостей. Інші педагогічні умови конкретизують методи, технології та форми роботи, що реалізуються у межах цього інтерактивного онлайн-майданчика.

Нижче наведено матрицю відповідності педагогічних умов компонентам і показникам лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», на формування яких ці умови спрямовані (див. рис. 2.1).

Отже, аналіз матриці відповідності педагогічних умов компонентам і показникам лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» свідчить, що всі чотири визначені умови чинять як прямий, так і опосередкований вплив на формування лідерських якостей. Таким чином, системне впровадження комплексу зазначених педагогічних умов дозволяє цілеспрямовано й ефективно формувати у якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

		1. Створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування, спрямованого на організацію колективних та індивідуальних форм дозвілля	2. Впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту	3. Організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену	4. Створення підтримуючого середовища через впровадження наставницько-рефлексивних практик, які стимулюють осмислення власної лідерської позиції
ЦІНІСНО-СВІТОГЛЯДНИЙ	Соціальна активність	○	✓	✓	✓
	Етичність	○	○	✓	✓
	Гендерна чутливість	○	○	✓	✓
ЦІЛЕСПРЯМОВАНО-ВОЛЬОВИЙ	Ініціативність	○	✓	✓	✓
	Відповідальність	○	✓	✓	✓
	Рішучість	○	✓	○	✓
КОГНІТИВНО-КРЕАТИВНИЙ	Критичне мислення	○	✓	✓	✓
	Творче мислення	○	✓	✓	✓
	Прогностичне мислення	○	✓	○	✓
ЕМОЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИЙ	Комунікабельність	○	✓	✓	✓
	Емпатія	○	✓	✓	✓
	Командність	○	✓	✓	✓
ОСОБИСТІСНО-САМОРЕГУЛЯЦІЙНИЙ	Упевненість в собі	○	✓	○	✓
	Автономність і самостійність	○	✓	○	✓
	Рефлексивність	○	○	○	✓

*○ – опосередкований вплив; ✓ – прямий вплив

Рис. 2.1. Матриця відповідності педагогічних умов компонентам і показникам лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Висновки до другого розділу

У розділі на основі ґрунтовного аналізу наукової і навчальної літератури визначено і обґрунтовано групи засобів неформальної освіти та їх ключові компоненти, що сприяють формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а саме: інтерактивно-цифрові, імітаційно-гейміфіковані, соціокультурні, наставницько-рефлексивні. Інтерактивно-цифрові засоби неформальної освіти визначено як сукупність освітніх інструментів, методів і практик, що поєднують цифрові технології з інтерактивною взаємодією, забезпечуючи активну участь, самостійне конструювання знань та співпрацю студентів у віртуальних і онлайн-середовищах. Імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти розглядаються як сукупність педагогічних інструментів,

методів і практик, що поєднують моделювання реальних або умовних ситуацій з використанням ігрових елементів з метою активізації навчальної діяльності, підвищення мотивації та занурення учасників у навчальний процес. Соціокультурні засоби неформальної освіти трактуються як сукупність практик, інструментів, форм організації діяльності та взаємодії, що базуються на інтеграції соціальних і культурних елементів і спрямовані на створення умов для особистісного розвитку, ціннісного самовизначення, соціалізації й набуття досвіду співжиття у спільноті. Наставницько-рефлексивні засоби неформальної освіти визначено як сукупність педагогічних методів, інструментів, прийомів і практик, що інтегрують наставницьку підтримку із рефлексивними технологіями з метою забезпечення особистісного зростання, формування критичного мислення, саморефлексії та саморегуляції у здобувачів освіти.

Унаслідок системного аналізу наукової літератури визначено і обґрунтовано методологічні підходи до формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти: системний (розглядає формування лідерських якостей як системи з визначеною метою, складовими, зв'язками, функціями й динамікою розвитку; аналіз компонентів і механізмів взаємодії); особистісно-діяльнісний (орієнтація на індивідуальні особливості студентів, їхній досвід і темп роботи; створення умов для активної участі у власному розвитку як майбутніх лідерів); компетентнісний (формування лідерських, комунікативних, організаторських та прогностичних компетентностей для професійної самореалізації); аксіологічний (формування лідерських якостей на основі ключових лідерських цінностей (повага, порядність, служіння, самодисципліна, розвиток тощо)); акмеологічний (створення умов для самовдосконалення, мотивації високих досягнень, розкриття лідерського потенціалу та творчих можливостей); інтерактивно-технологічний (організація активної взаємодії, співпраці й рефлексії з поетапною оптимізацією освітнього процесу; використання сучасних цифрових технологій); рефлексивний (використання рефлексивних сесій, наставництва, групових та індивідуальних обговорень, рефлексивних завдань для формування лідерських якостей);

соціокультурний (формування лідерських якостей у поєднанні з культурними смислами та світоглядними орієнтирами); гейміфікований (інтеграція елементів гри (змагання, нагороди, рівні, квести) для розвитку ініціативності, креативності, командності та відповідальності).

Визначено методологічні принципи, що розкривають зміст і особливості реалізації кожного з окреслених методологічних підходів, що забезпечують цілісність та результативність процесу формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Обґрунтовано сутність понять «умови» і «педагогічні умови»; здійснено аналіз педагогічних умов формування лідерських якостей студентів, представлених у наукових дослідженнях; на основі опрацювання літературних джерел сформульовано перелік потенційних педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти; проведено опитування викладачів закладів вищої освіти з метою визначення найбільш ефективних педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

На основі результатів опитування нами визначено і обґрунтовано чотири педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти: 1) створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля; 2) впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту; 3) організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену; 4) запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції. Кожну з визначених педагогічних умов було розглянуто крізь призму її ролі у формуванні компонентів лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора [185; 187; 189; 192; 194; 202].

РОЗДІЛ ІІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Методика та організація дослідження

У підрозділі 3.1 висвітлюються методологічні та організаційні засади дослідження, спрямованого на вивчення формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти. Представлено послідовність етапів дисертаційного дослідження, що забезпечують системний підхід до реалізації педагогічного експерименту. Окрему увагу приділено організації та результатам пілотного експерименту, а також методам формування репрезентативної вибірки учасників. Крім того, наведено критерії, рівні та методи діагностики, які були використані для об'єктивного оцінювання рівня сформованості лідерських якостей. Такий комплексний підхід гарантує наукову обґрунтованість та практичну значущість отриманих результатів.

3.1.1. Етапи дослідження

Відповідно до поставлених завдань і мети дисертаційного дослідження робота була організована у вигляді послідовних етапів, кожен із яких виконував конкретні функції в процесі розкриття проблеми. Така поетапна організація забезпечує системність, послідовність і логічну цілісність дослідницької роботи. На рисунку 3.1 представлено загальну структуру дослідження, що відображає основні етапи реалізації дисертації.

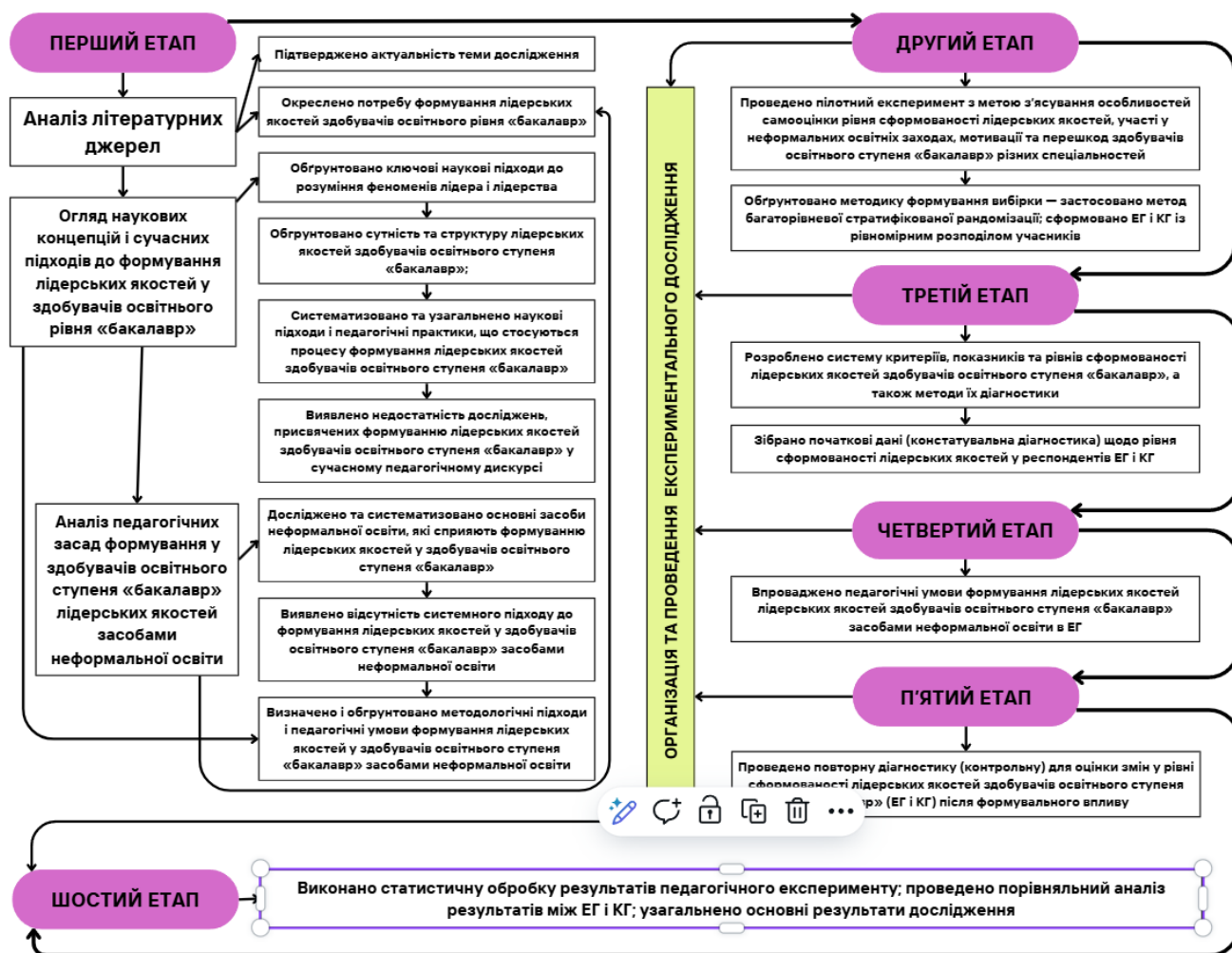


Рис. 3.1. Загальна схема організації та проведення дисертаційного дослідження

На першому етапі (листопад 2022 – листопад 2023 року) проведено пошук інформації з питань формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти. Здійснено детальний систематичний огляд літературних джерел, який передбачав аналіз наукових концепцій і сучасних підходів до формування лідерських якостей, а також аналіз педагогічних практик і методів розвитку лідерських якостей. Комплексний аналіз і синтез наукових джерел дозволили обґрунтувати ключові підходи до розуміння феноменів лідера і лідерства; визначити сутність та структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»; систематизувати наукові підходи й педагогічні практики щодо їх формування; дослідити основні засоби неформальної освіти, що сприяють формуванню лідерських якостей майбутніх фахівців в умовах

закладу вищої освіти. Водночас виявлено відсутність системного підходу до формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.

Результати теоретичного аналізу стали основою для розробки методологічних засад дослідження та педагогічних умов формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти, а також дозволили чітко сформулювати тему, мету, завдання, об'єкт і предмет дисертаційного дослідження.

Під час другого етапу (грудень 2023 – квітень 2024 року) проведено пілотний експеримент з метою з'ясування особливостей самооцінки рівня сформованості лідерських якостей, участі у неформальних освітніх заходах, мотивації та перешкод здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» різних спеціальностей. На цьому етапі також обґрунтовано методику формування вибірки шляхом застосування методу багаторівневої стратифікованої рандомізації, а також сформовано експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ) групи з рівномірним розподілом учасників за напрямками підготовки.

Третій етап (травень 2024 – серпень 2024 року) проведено на базі провідних закладів вищої освіти України: Національного університету біоресурсів і природокористування України, Бердянського державного педагогічного університету та ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». У межах цього етапу було розроблено систему критеріїв, показників та рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а також методи їх діагностики. Проведено збір початкових даних (констатувальна діагностика) щодо рівня сформованості лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ. Ці заходи забезпечили об'єктивну оцінку вихідного стану сформованості лідерських якостей та стали підставою для подальшого впровадження педагогічних умов і моніторингу їх ефективності.

На четвертому етапі (вересень 2024 – червень 2025 року) впроваджено педагогічні умови формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти в ЕГ.

П'ятий етап (липень 2025 – серпень 2025 року) передбачав проведення повторної (контрольної) діагностики для оцінки змін у рівні сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в ЕГ і КГ після впровадження педагогічних умов.

На шостому етапі (вересень 2025 – жовтень 2025 року) виконано статистичну обробку результатів педагогічного експерименту, проведено порівняльний аналіз даних між ЕГ і КГ, узагальнено основні результати дослідження, підготовлено висновки та рекомендації.

3.1.2. Організація і результати пілотного експерименту

Пілотний експеримент став важливим етапом нашого дослідження, оскільки, як зазначають А. Даянанд (*A. Dayanand*), Р. Чаудхарі (*P. Chaudhary*), Т. Лакшмі (*T. Lakshmi*), «пілотне дослідження є надзвичайно важливим для підвищення ефективності та якості основного дослідження» [235]. Зазвичай пілотне дослідження спрямоване на вивчення доцільності подальшого проведення основного дослідження, визначення його можливостей та способів реалізації. Воно проводиться у меншому масштабі, ніж основне або повномасштабне дослідження [235]. Хоча традиційно пілотні дослідження проводяться на невеликих вибірках, у нашому випадку пілотний експеримент охопив значну кількість респондентів (539 осіб), що дозволило отримати ґрунтовне уявлення про рівень сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» різних спеціальностей. Це дало можливість більш точного відбору та формування КГ і ЕГ для основного педагогічного експерименту.

Розкриємо особливості проведення пілотного експерименту.

Основою для формування вибірки пілотного дослідження стали визначені, описані та проаналізовані напрями підготовки фахівців у системі вищої освіти, у підготовці яких простежуються особливості формування лідерських якостей, (див. пп. 1.3), а саме: 1) гуманітарно-соціономічний (майбутні психологи, соціальні працівники, педагоги, філологи тощо); 2) соціально-економічний (майбутні

менеджери, економісти, юристи тощо); 3) технічно-природничий (майбутні інженери, IT-спеціалісти, біологи, географи тощо); 4) безпеково-оборонний (майбутні військовослужбовці, офіцери, правоохоронці, фахівці з національної безпеки тощо); 5) мистецько-креативний (майбутні митці, дизайнери, архітектори, культурологи тощо); 6) медико-біологічний (майбутні лікарі, медсестри, фармацевти, фахівці з громадського здоров'я тощо); 7) аграрно-промисловий (майбутні спеціалісти з аграрного виробництва, переробки сільськогосподарської продукції, технологи харчових виробництв і харчових технологій, інженери сільськогосподарського виробництва, фахівці з агробізнесу тощо). Однак, для у участі у пілотному дослідженні було обрано студентів-представників гуманітарно-соціономічного, соціально-економічного, технічно-природничого, мистецько-креативного й аграрно-промислового напрямів. Саме ці напрями забезпечують найбільш комплексне охоплення різних професійних сфер, де формування лідерських якостей є актуальним і водночас можливим у процесі підготовки здобувачів. Інші напрями (безпеково-оборонний, медико-біологічний) мають специфічний профіль лідерства, що потребує окремих підходів і глибокої спеціалізації, тому на даному етапі вони є менш релевантними для нашого дослідження.

Таким чином, вибірку нашого дослідження склали здобувачі освітнього ступеня «бакалавр» другого курсу таких спеціальностей: 1) гуманітарно-соціономічний (013 Початкова освіта, 035 Філологія, 053 Психологія, 231 Соціальна робота), 2) економічний (073 Менеджмент, 075 Маркетинг); 3) технічно-природничий (122 Комп'ютерні науки); 4) мистецько-креативний (024 Хореографія, 061 Журналістика); 5) аграрно-промисловий (015 Професійна освіта (аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, 187 Деревообробні та меблеві технології). Загальна вибірка нашого дослідження становила 539 здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

На нашу думку, другий курс навчання в закладі вищої освіти є оптимальним періодом для цілеспрямованого формування лідерських якостей у здобувачів

освітнього ступеня «бакалавр» з урахуванням особливостей розвитку студентів та ефективності застосування засобів неформальної освіти. По-перше, на другому курсі студенти вже пройшли початкову адаптацію до умов вищої освіти, що забезпечує стабільну мотивацію та здатність до усвідомленої діяльності. По-друге, студенти цього курсу мають достатній рівень автономності, що дає змогу залучати їх до активної участі в неформальних освітніх заходах – тренінгах, клубах за інтересами, рольових іграх. По-третє, другий курс є проміжним етапом між початковою адаптацією та більш складною професійною підготовкою, що здійснюється на старших курсах. Це дає змогу системно сформувати лідерські якості, які зможуть бути поглиблені та практично реалізовані на третьому та четвертому курсах, що підвищує їхню стійкість і ефективність у подальшій професійній діяльності.

Базою дослідження стали три провідні заклади вищої освіти України, а саме:

- Національний університет біоресурсів і природокористування України (спеціальності 015 Професійна освіта (аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 035 Філологія, 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, 231 Соціальна робота, 187 Деревообробні та меблеві технології);

- Бердянський державний педагогічний університет (053 Психологія, 013 Початкова освіта, 035 Філологія, 024 Хореографія, 061 Журналістика);

- ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (053 Психологія, 035 Філологія, 073 Менеджмент, 075 Маркетинг, 122 Комп'ютерні науки).

Для проведення пілотного експерименту нами було розроблено анкету «Лідерські якості: твій голос» в сервісі GoogleForm (див. рис. 3.2), яка складається з 5 розділів «Спеціальність», «Самооцінка сформованості лідерських якостей», «Неформальні заходи, що сприяють формуванню лідерських якостей», «Перешкоди під час участі у неформальних освітніх заходах», «Зацікавленість та готовність до участі у заходах з формування лідерських якостей». Опитування було спрямоване на з'ясування таких аспектів: спеціальність, за якою респонденти здобувають вищу освіту; самооцінка рівня сформованості лідерських якостей за

визначеними компонентами (див. пп. 1.2); оцінка участі та активності студентів у неформальних освітніх заходах; перешкоди, з якими стикаються здобувачі під час участі у таких заходах; а також рівень зацікавленості та бажання формувати лідерські якості.

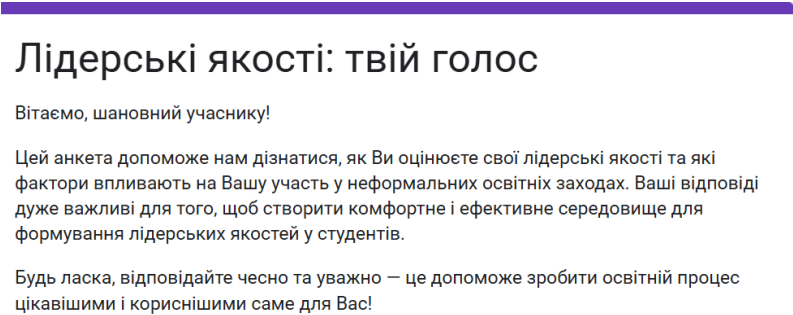


Рис. 3.2. Заголовок і вступна частина опитування «Лідерські якості: твій голос»

Так, за результатами опитування було визначено розподіл учасників пілотного експерименту за спеціальностями, що наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл учасників пілотного експерименту за спеціальностями

Спеціальність	Кількість студентів
013 Початкова освіта	48
015 Професійна освіта (аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)	59
024 Хореографія	29
035 Філологія	69
053 Психологія	63
061 Журналістика	38
073 Менеджмент	57
075 Маркетинг	51
122 Комп'ютерні науки	55
187 Деревообробні та меблеві технології	27
204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва	29
231 Соціальна робота	14
Усього	539

На рис. 3.3 проілюстровано відсотковий розподіл здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за визначеними нами напрямками.

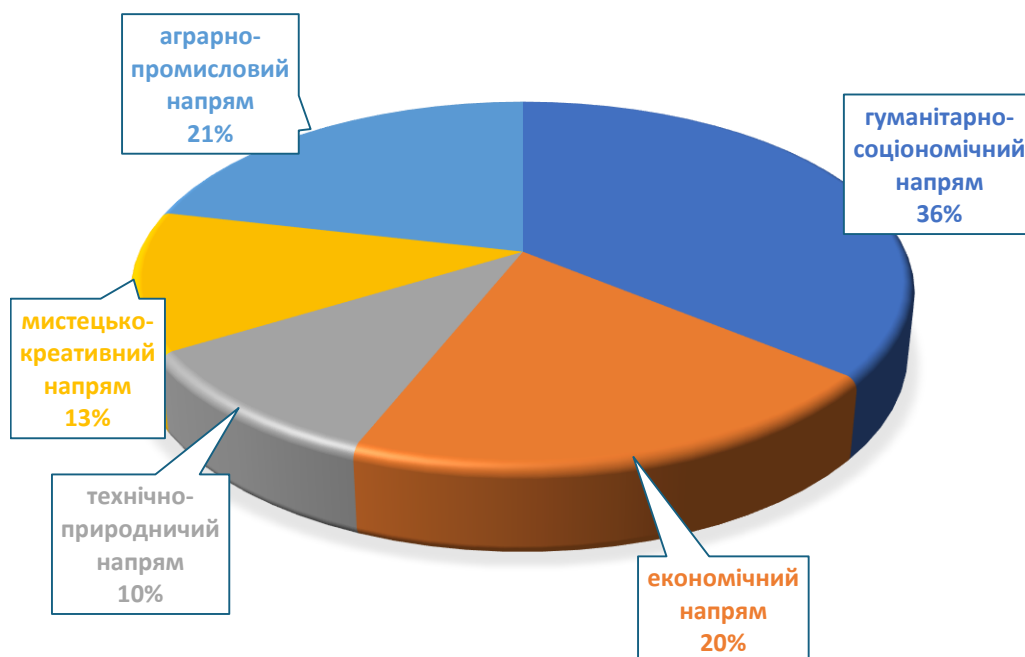


Рис. 3.3. Відсотковий розподіл учасників пілотного експерименту за напрямами підготовки

Другий розділ опитувальника «Самооцінка сформованості лідерських якостей» (див. рис. 3.4) спрямований на виявлення рівня сформованості лідерських якостей студентів, визначених нами в межах компонентів лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» (див. пп. 1.2), за допомогою самооцінки. Це дозволило нами отримати дані про суб'єктивне сприйняття студентами власних лідерських якостей, що є важливим для визначення їхніх сильних сторін і виявлення аспектів, які потребують подальшого розвитку. Результати самооцінки використовуватимуться для планування та коригування педагогічних умов і заходів, спрямованих на ефективне формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Самооцінка сформованості лідерських якостей

Будь ласка, оцініть, наскільки добре у Вас сформовані наступні лідерські якості за шкалою від 1 (дуже низький рівень) до 5 (дуже високий рівень)

Соціальна активність (готовність і здатність брати участь у житті спільноти та впливати на її розвиток)

12345

☐☐☐☐☐

Етичність (дотримання моральних принципів і чесність у вчинках і рішеннях)

12345

☐☐☐☐☐

Рис. 3.4. Фрагмент опитувальника «Лідерські якості: твій голос» (розділ «Самооцінка сформованості лідерських якостей»)

Результати опитування за цим розділом подано таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» (%) за результатами самооцінки

Лідерські якості	Рівні				
	Дуже низький рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
Соціальна активність	10,02	20,04	35,25	24,49	10,2
Етичність	5,19	15,03	39,92	29,68	10,18
Гендерна чутливість	14,83	24,86	35,05	20,09	5,17
Ініціативність	11,68	23,56	37,8	19,77	7,19
Відповідальність	7,43	16,32	39,52	24,32	12,41
Рішучість	14,65	22,82	34,87	19,67	7,99
Критичне мислення	10,26	17,49	36,75	32,31	10,19
Творче мислення	12,37	20,35	37,9	21,9	7,48
Прогностичне мислення	15,32	25,15	34,58	18,18	6,77
Комунікабельність	7,78	17,14	37,71	26,04	11,33
Емпатія	9,97	20,02	39,52	20,15	10,34
Командність	11,68	22,82	37,8	19,77	7,93
Упевненість у собі	17,81	24,48	29,62	20,4	7,69
Автономність і самостійність	15,32	22,82	34,58	20,18	7,1
Рефлексивність	9,97	17,44	39,52	21,62	11,45

Результати, представлені в таблиці 3.2, свідчать про неоднорідний рівень сформованості лідерських якостей серед здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Значна частина студентів оцінює свої лідерські якості на середньому або низькому рівні, що вказує на наявність певних труднощів у їх формуванні та розвитку.

Понад 30% студентів оцінюють свою соціальну активність, ініціативність і рішучість на низькому або дуже низькому рівні. Це може бути пов'язано з недостатнім залученням студентів до активної громадської діяльності, браком мотивації або відповідної підтримки. Відсутність практичних можливостей для прояву цих якостей у повсякденному студентському житті також може стримувати їх формування.

Етичність і відповідальність отримали відносно вищі оцінки, при цьому більшість студентів оцінюють ці якості на середньому та високому рівнях. Це свідчить про те, що моральні принципи та ціннісні орієнтації формуються більш стабільно, що є позитивним підґрунтям для подальшого розвитку лідерських якостей.

Рівень сформованості критичного та творчого мислення переважно знаходиться на середньому рівні, хоча помітна кількість студентів оцінила ці якості на низькому рівні. Прогностичне мислення отримало дещо нижчі оцінки, що може свідчити про недостатню підготовку студентів до планування і прогнозування в професійній діяльності.

Комунікабельність, емпатія та командність переважно оцінюються на середньому рівні, однак із помітним відсотком низьких оцінок. Це вказує на потребу формування навичок міжособистісного спілкування, розуміння емоцій інших та ефективної роботи в команді – ключових складових успішного лідерства.

Найвищі показники низьких оцінок спостерігаються у впевненості в собі, автономності та рефлексивності, особливо упевненість у собі понад 40% студентів оцінили як низьку або дуже низьку. Це може бути пов'язано з особливостями вікового періоду студентської молоді, яка перебуває у процесі формування особистості та потребує підтримки для розвитку самостійності й впевненості.

Таким чином, результати вказують на нагальну потребу впровадження цілеспрямованих педагогічних умов, які сприятимуть формуванню усіх складових лідерських якостей через активне залучення студентів до різноманітних неформальних освітніх активностей, підтримку їх особистісного зростання.

Третій розділ опитувальника «Неформальні заходи, що сприяють формуванню лідерських якостей» (див. рис. 3.5) спрямований на вивчення участі студентів у різних неформальних освітніх активностях та їхньої думки щодо того, які з цих заходів найбільше сприяють формуванню лідерських якостей.

Неформальні заходи, що сприяють формуванню лідерських якостей

У цьому розділі ми хочемо дізнатися Вашу думку щодо різних неформальних освітніх заходів та їх впливу на формування лідерських якостей. Ваші відповіді допоможуть нам краще спланувати освітні практики, які будуть максимально корисними і цікавими для студентів.

Чи брали Ви участь у неформальних освітніх заходах (тренінгах, клубах, проєктах тощо) за останній навчальний рік?

☐ Так

☐ Ні

Якщо відповідь «Так» у попередньому питанні, оцініть свою активність у таких заходах

	1	2	3	4	5	
Дуже низька	☐	☐	☐	☐	☐	Дуже висока

Рис. 3.5. Фрагмент опитувальника «Лідерські якості: твій голос» (розділ «Неформальні заходи, що сприяють формуванню лідерських якостей»)

При відповіді на питання «Чи брали Ви участь у неформальних освітніх заходах (тренінгах, клубах, проєктах тощо) за останній навчальний рік?» більшість студентів (89,2%) відповіли «Так», що свідчить про їхню активну залученість до додаткових освітніх форм поза межами традиційної аудиторної роботи. Це також свідчить про позитивну мотивацію студентів до самовдосконалення та готовність

брати участь у різноманітних ініціативах, що сприяють їх особистісному і професійному зростанню.

Відповідь на наступне запитання надавали ті 89,2% учасників опитування, які відповіли «Так» у попередньому питанні, оскільки нас цікавив рівень їхньої активності в неформальних освітніх заходах, у яких вони брали участь. Розподіл відповідей наведено на рисунку 3.6.

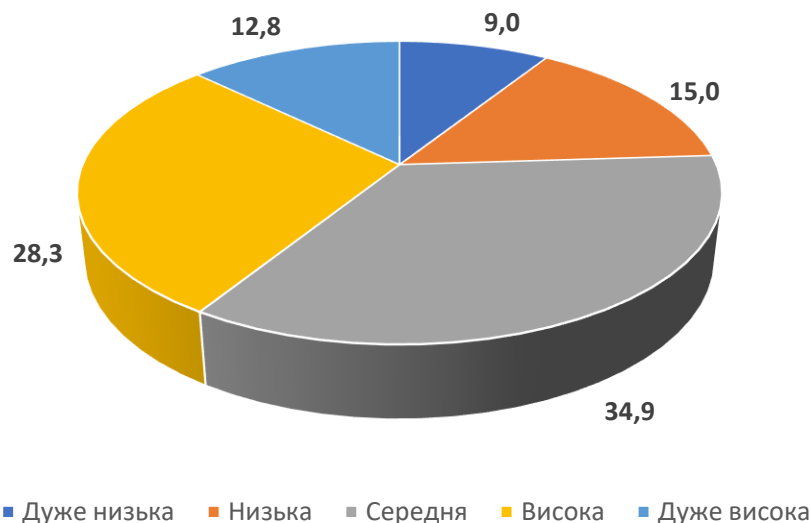


Рис. 3.6. Розподіл рівня активності студентів у неформальних освітніх заходах

Аналіз результатів, представлених на рисунку 3.6, свідчить, що більшість студентів (63,2%) оцінюють свою активність у неформальних освітніх заходах як середню або вище середнього (34,9% – середня, 28,3% – висока, 12,8% – дуже висока). Це свідчить про загальну зацікавленість студентів у таких заходах і їхню готовність брати участь у додаткових формах навчання. Водночас, значна частина респондентів (24%) оцінила свою активність як низьку або дуже низьку (15% – низька, 9% – дуже низька). Такий показник може вказувати на наявність певних перешкод або відсутність мотивації для активної участі у неформальних освітніх активностях.

Ці результати підкреслюють необхідність подальшої розробки педагогічних умов, що стимулюють активне залучення студентів до неформальної освіти, а

також підтримки тих, хто має низький рівень активності, через адаптацію форм і змісту заходів відповідно до їхніх потреб та інтересів.

Наступне питання стосувалося визначення неформальних освітніх заходів, які, на думку студентів, найбільше сприяють формуванню лідерських якостей. Це дозволило ідентифікувати найбільш ефективні форми діяльності для подальшого впровадження та формування лідерських якостей серед здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» (див. рис. 3.7).

Які з перелічених неформальних освітніх заходів, на вашу думку, найбільше сприяють формуванню таких лідерських якостей?
(Можна обрати декілька варіантів)

- ☐ Тренінги
- ☐ Клуби за інтересами
- ☐ Волонтерські проекти
- ☐ Рольові ігри
- ☐ Наставництво
- ☐ Тематичні дискусії та дебати
- ☐ Соціокультурні заходи
- ☐ Проектна діяльність
- ☐ Креативні майстер-класи
- ☐ Публічні виступи і презентації
- ☐ Коучинг-сесії
- ☐ Онлайн-курси та вебіари
- ☐ Воркшопи
- ☐ Інше: _____

Рис. 3.7. Розподіл думок студентів щодо неформальних освітніх заходів, що сприяють формуванню лідерських якостей

На рисунку 3.7 проілюстровано результати, які ми отримали при відповіді на це питання анкети.



Рис. 3.8. Розподіл відповідей студентів щодо неформальних освітніх заходів, які найбільше сприяють формуванню лідерських якостей

З отриманих даних (див. рис. 3.8) видно, що найбільшу популярність серед студентів мають тренінги (59,93%), які вважаються найбільш ефективними для формування лідерських якостей. Це свідчить про те, що студенти віддають перевагу структурованим та практичним формам навчання. Також значна частка студентів підтримує участь у клубах за інтересами (45,09%) та проектній діяльності (40,07%). Це свідчить про важливість створення спільнот за інтересами, де студенти можуть проявити свої лідерські якості через розробку і реалізацію практичних проєктів і командну взаємодію. Порівняно популярними є волонтерські проєкти (35,07%), онлайн-курси та вебінари (35,07%) і публічні виступи та презентації (30,06%). Це підкреслює важливість різноманітності форматів неформальної освіти. Менш популярними, але все ще значущими є такі заходи, як наставництво (30,06%), тематичні дискусії та дебати (28,02%), а також рольові ігри (25,05%). Найменший відсоток вибору отримали коучинг-сесії (15,03%), воркшопи (18,00%) та категорія «Інше» (5,01%). Але, варто звернути увагу на відповідь «Інше», яку обрали близько 5% студентів. До цієї категорії студентами було віднесено такі неформальні освітні заходи, як: участь у

спортивних секціях та змаганнях, флешмоби, виставки, театральні постановки, співпраця з професійними спільнотами, відвідування конференцій, форумів та семінарів. Таким чином, ці відповіді вказують на бажання студентів мати більш різноманітні, гнучкі й інноваційні форми неформальної освіти, що можуть бути враховані при подальшій реалізації педагогічних умов.

Четвертий розділ опитувальника «Перешкоди під час участі у неформальних освітніх заходах» (див. рис. 3.9) спрямований на виявлення основних труднощів і бар'єрів, з якими стикаються студенти під час участі у неформальній освітній діяльності.

Перешкоди під час участі у неформальних освітніх заходах

У цьому розділі ми хочемо дізнатися, з якими труднощами Ви стикалися під час участі у неформальних освітніх заходах. Ваші відповіді допоможуть визначити основні бар'єри, що можуть заважати активній участі студентів, та розробити заходи для їх подолання.

З якими з наведених перешкод Ви найчастіше стикалися під час участі у неформальних освітніх заходах?
(Можна обрати кілька варіантів)

- ☐ Відсутність часу
- ☐ Нестача інформації про заходи
- ☐ Відсутність мотивації
- ☐ Низький рівень підтримки з боку викладачів
- ☐ Відсутність зручного розкладу заходів
- ☐ Технічні проблеми
- ☐ Невідповідність тематики заходів моїм інтересам
- ☐ Відсутність інформації про користь участі у заходах
- ☐ Психологічні бар'єри
- ☐ Інше: _____

Рис. 3.9. Фрагмент опитувальника «Лідерські якості: твій голос» (розділ «Перешкоди під час участі у неформальних освітніх заходах»)

Цей розділ складався з двох питань: 1) З якими з наведених перешкод Ви найчастіше стикалися під час участі у неформальних освітніх заходах? і 2) Наскільки перешкоди, які Ви зазначили, впливали на Вашу участь у неформальних освітніх заходах?

Результати відповідей студентів на перше питання подано на рис. 3.10.

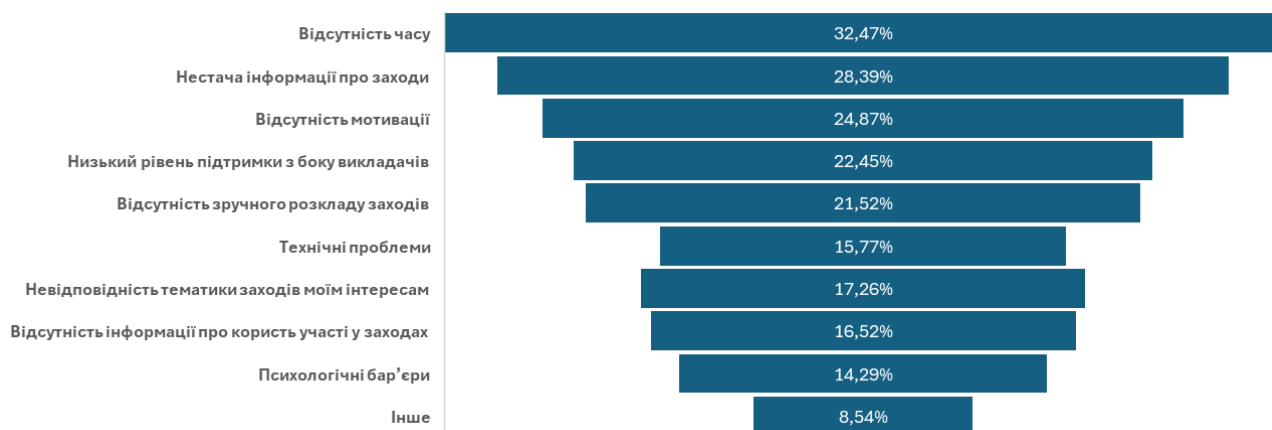


Рис. 3.10. Розподіл перешкод, з якими стикалися студенти під час участі у неформальних освітніх заходах

Результати, наведені на рисунку 3.10, демонструють основні перешкоди, які заважають студентам активно брати участь у неформальних освітніх заходах. Найпоширенішою проблемою є відсутність часу (32,47%), що свідчить про значне навантаження студентів або недостатньо гнучкий розклад заходів. Також суттєвою перешкодою є нестача інформації про такі заходи (28,39%), що вказує на необхідність покращення комунікації та інформування студентів про освітні заходи.

Відсутність мотивації (24,87%) та низький рівень підтримки з боку викладачів (22,45%) теж суттєво впливають на активність студентів, що підкреслює важливість створення мотиваційного середовища і підтримки з боку науково-педагогічного персоналу і керівництва закладу вищої освіти. Відсутність зручного розкладу заходів (21,52%) може ускладнювати суміщення участі у них з навчальним процесом.

Менша частка студентів вказала на технічні проблеми (15,77%), невідповідність тематики заходів їхнім інтересам (17,26%), а також недостатність інформації про користь участі (16,52%). Психологічні бар'єри (14,29%) свідчать про існування внутрішніх страхів і сумнівів, які також потребують уваги.

Варіант «Інше» обрали 8,54% респондентів, які зазначили такі перешкоди: фінансові труднощі, проблеми з транспортом, особисті обставини.

Отже, для підвищення участі студентів у неформальних освітніх заходах необхідно враховувати як організаційні аспекти (інформування, розклад, підтримка), так і психологічні чинники (мотивація, підтримка, подолання страхів). Це дозволить створити більш сприятливе середовище для формування лідерських якостей здобувачів освітнього рівня «бакалавр».

Відповідаючи на питання «Наскільки перешкоди, які Ви зазначили, впливали на Вашу участь у неформальних освітніх заходах?», ми отримали результати, наведені на рисунку 3.11.

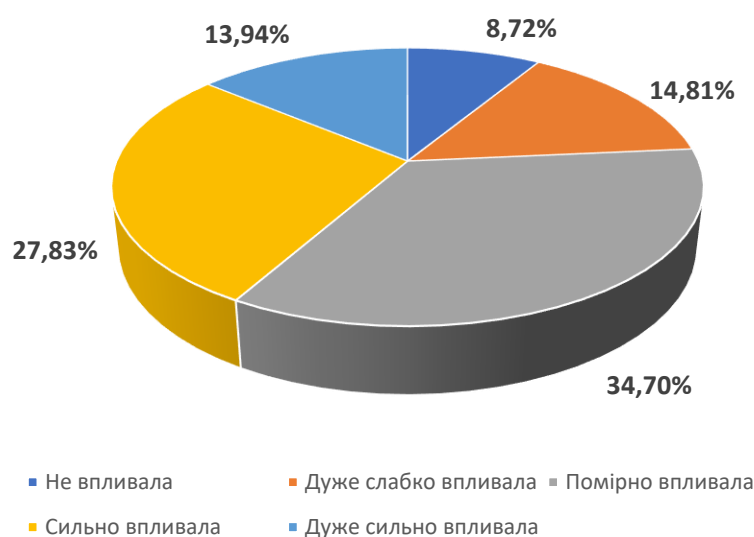


Рис. 3.11. Розподіл впливу перешкод на участь студентів у неформальних освітніх заходах

Результати, представлені на рисунку 3.11, показують, що найбільша частина студентів вважає, що перешкоди помірно впливали на їх участь у неформальних освітніх заходах (34,70%). Значна частина також відчувала сильний (27,83%) або дуже сильний (13,94%) вплив перешкод, що свідчить про існування серйозних бар'єрів для активної участі у таких заходах. Менша частина студентів повідомила про слабкий (14,81%) або відсутній (8,72%) вплив перешкод.

Ці дані підкреслюють актуальність проблеми подолання бар'єрів, що заважають студентам брати активну участь у неформальному освітньому процесі. Для підвищення рівня участі необхідно розробити ефективні педагогічні стратегії, спрямовані на мінімізацію перешкод та стимулювання мотивації студентів.

Останній – п'ятий розділ опитувальника «Зацікавленість та готовність до участі у заходах з формування лідерських якостей» (див. рис. 3.12) спрямований на виявлення рівня зацікавленості студентів та їхньої готовності брати участь у різноманітних неформальних освітніх заходах, які сприяють формуванню лідерських якостей. Цей розділ дозволяє визначити, наскільки студенти усвідомлюють важливість формування означених якостей та які фактори можуть стимулювати або стримувати їх активність.

Зацікавленість та готовність до участі у заходах з формування лідерських якостей

У цьому розділі ми прагнемо дізнатися, наскільки Ви зацікавлені та готові брати участь у різних неформальних освітніх заходах, спрямованих на формування лідерських якостей. Ваші відповіді допоможуть нам краще спланувати і організовувати такі заходи, щоб вони були максимально корисними та відповідали Вашим потребам і очікуванням.

Наскільки Ви зацікавлені брати участь у заходах, спрямованих на формування лідерських якостей?

1 2 3 4 5

Зовсім не зацікавлений(а) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Дуже зацікавлений(а)

Наскільки Ви вважаєте, що участь у неформальних освітніх заходах допоможе Вам сформувати лідерські якості?

1 2 3 4 5

Зовсім не допоможе ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Дуже допоможе

Рис. 3.12. Фрагмент опитувальника «Лідерські якості: твій голос» (розділ «Зацікавленість та готовність до участі у заходах з формування лідерських якостей»)

Відповіді на перше питання цього розділу опитувальника «Наскільки Ви зацікавлені брати участь у заходах, спрямованих на формування лідерських якостей?» подано на рисунку 3.13.

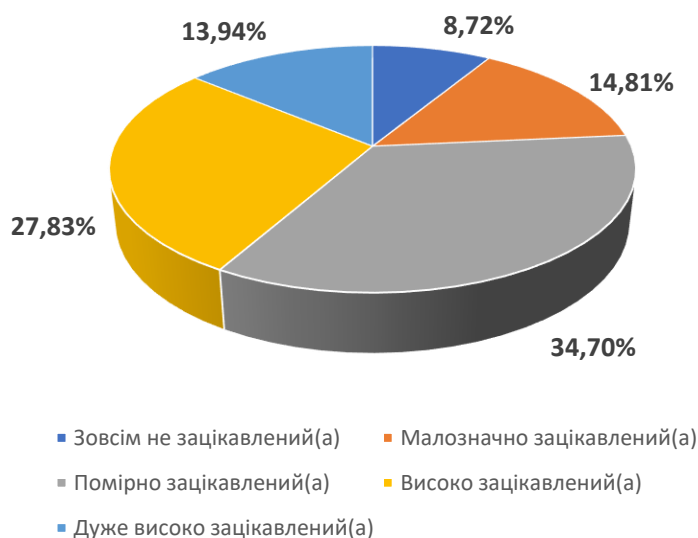


Рис. 3.13. Розподіл рівня зацікавленості студентів у участі у заходах із формування лідерських якостей

Отримані дані свідчать, що більшість студентів (62,53%) проявляють помірний або високий рівень зацікавленості в участі у заходах, спрямованих на формування лідерських якостей. Це позитивно вказує на готовність студентів долучатися до таких активностей і потребу у створенні відповідних педагогічних умов для їх реалізації. Водночас 23,53% опитаних демонструють низький або дуже низький рівень зацікавленості, що може бути пов'язано з недостатньою інформацією про користь участі, особистісними бар'єрами чи відсутністю мотивації. Ці результати підкреслюють важливість активного інформування, мотивації та підтримки студентів для залучення більшої кількості учасників до неформальних освітніх заходів. Таким чином, для підвищення ефективності формування лідерських якостей необхідно впроваджувати педагогічні умови, які враховують різний рівень зацікавленості студентів і стимулюють їхню активність.

Відповіді на друге питання п'ятого розділу опитувальника «Наскільки Ви вважаєте, що участь у неформальних освітніх заходах допоможе Вам сформувати лідерські якості?» подано на рисунку 3.14.

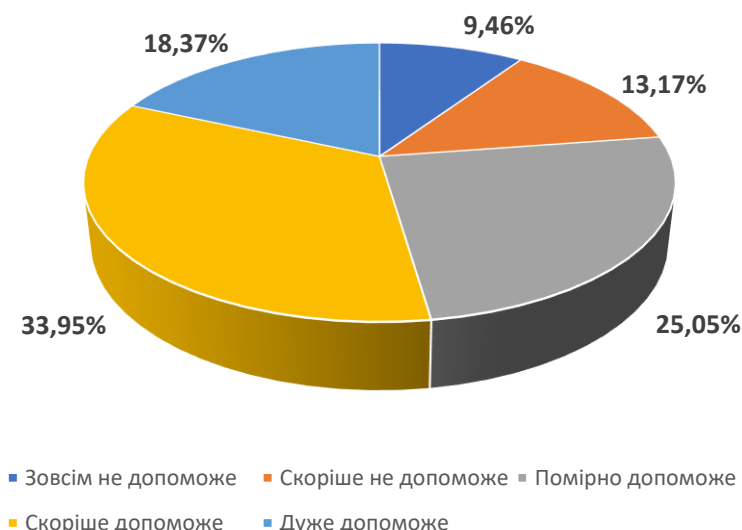


Рис. 3.14. Розподіл рівня переконаності студентів щодо корисності участі у неформальних освітніх заходах для формування лідерських якостей

Отримані дані свідчать (див. рис. 3.14), що більшість студентів усвідомлюють позитивний вплив неформальних освітніх заходів на формування лідерських якостей. 52,32% опитаних вважають, що участь у таких заходах скоріше чи дуже допоможе їм сформувати лідерські якості. Водночас приблизно кожен третій студент (22,63%) відносно скептично ставиться до корисності цих заходів, оцінюючи їхній вплив як помірний або слабкий. Це свідчить про те, що попри загальне визнання важливості неформальної освіти для формування лідерських якостей, частина студентів поки не бачить у ній значного практичного ефекту. Можливо, це пов'язано з недостатньою якістю, різноманітністю або доступністю заходів, а також з особистими мотивами чи досвідом учасників.

Отже, результати підкреслюють необхідність не лише організації широкого спектра неформальних освітніх практик, а й підвищення їх ефективності та комунікації їх користі для студентів. Це може сприяти збільшенню зацікавленості, активності та мотивації студентів до участі, що в кінцевому результаті позитивно вплине на формування їх лідерських якостей.

Відповіді на третє питання п'ятого розділу опитувальника «Які фактори найбільше впливають на Ваше рішення брати участь у заходах, спрямованих на формування лідерських якостей?» подано на рисунку 3.15.

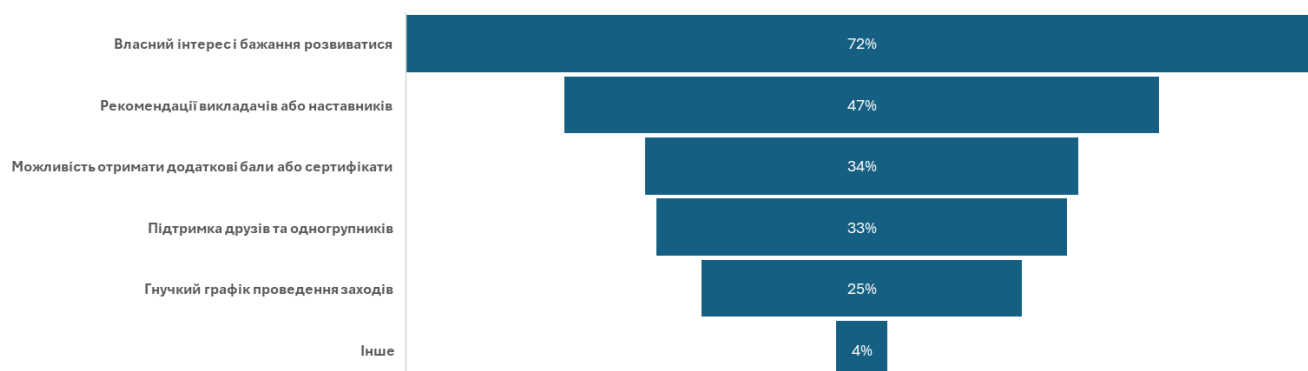


Рис. 3.15. Фактори, що найбільше впливають на рішення студентів брати участь у заходах, спрямованих на формування лідерських якостей

Результати опитування свідчать, що найбільший вплив на рішення студентів брати участь у заходах, спрямованих на формування лідерських якостей, має власний інтерес і бажання розвиватися – цю відповідь обрали 72% респондентів. Це підкреслює важливість внутрішньої мотивації як ключового чинника залучення студентів до активної участі у формуванні лідерських якостей. Наступними за значущістю є рекомендації викладачів або наставників (47%) та можливість отримати додаткові бали або сертифікати (34%), що свідчить про роль зовнішніх стимулів і підтримки у процесі мотивації студентів. Підтримка друзів і одногрупників обрали 33% студентів, що підкреслює соціальний аспект участі у таких заходах і важливість створення дружньої, підтримуючої атмосфери. Гнучкий графік проведення заходів, який обрали 25% респондентів, є також важливим фактором, що може впливати на можливість і бажання студентів долучитися до неформальної освіти. Варіант «Інше» обрали 4% студентів – це: індивідуальні причини. Тому, для ефективного залучення студентів до заходів із формування лідерських якостей варто враховувати як внутрішню мотивацію, так і підтримку з боку викладачів, можливість отримання додаткових стимулів, а також організаційні аспекти, як-от гнучкість графіка проведення заходів.

Отже, пілотний експеримент, проведений на вибірці з 539 здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» різних спеціальностей, дозволив отримати комплексне уявлення про рівень сформованості лідерських якостей, активність студентів у неформальних освітніх заходах, перешкоди, які заважають їх участі, а

також про рівень зацікавленості та фактори мотивації до участі у заходах із формування лідерських компетентностей. Для підвищення ефективності формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» необхідно розробити і впровадити комплексні педагогічні умови, які враховують індивідуальні особливості студентів, забезпечують різноманітність і доступність неформальних освітніх практик, стимулюють мотивацію та подолання бар'єрів участі, а також передбачають підтримку з боку викладачів і формування дружньої комунікативної атмосфери. Такий підхід сприятиме не лише формуванню лідерських якостей, а й загальному підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, здатних успішно реалізуватися в професійній діяльності та суспільному житті.

3.1.3. Формування вибірки дослідження

Для забезпечення репрезентативності вибірки у педагогічному експерименті та мінімізації систематичних помилок було застосовано метод стратифікованої рандомізації. Так, В. Фрідман (*B. Freedman*) стверджує, що цей метод забезпечує, щоб однакова кількість учасників з характеристикою, яка може впливати на прогноз, або відповідь на втручання, буде розподілена для кожної з порівнюваних груп, щоб зменшити потенціал упередженості та плутанини [250]. У нашому дослідженні використано *багаторівневу стратифіковану рандомізацію*, оскільки спочатку всі 539 респондентів було поділено на страти першого рівня – напрями підготовки, далі у межах кожного напрямку – на страти другого рівня – спеціальності у межах кожного напрямку, і лише після цього в межах кожної найдрібнішої страти здійснено випадковий відбір учасників для формування ЕГ і КГ. Структуру формування вибірки педагогічного експерименту подано на рисунку 3.16.

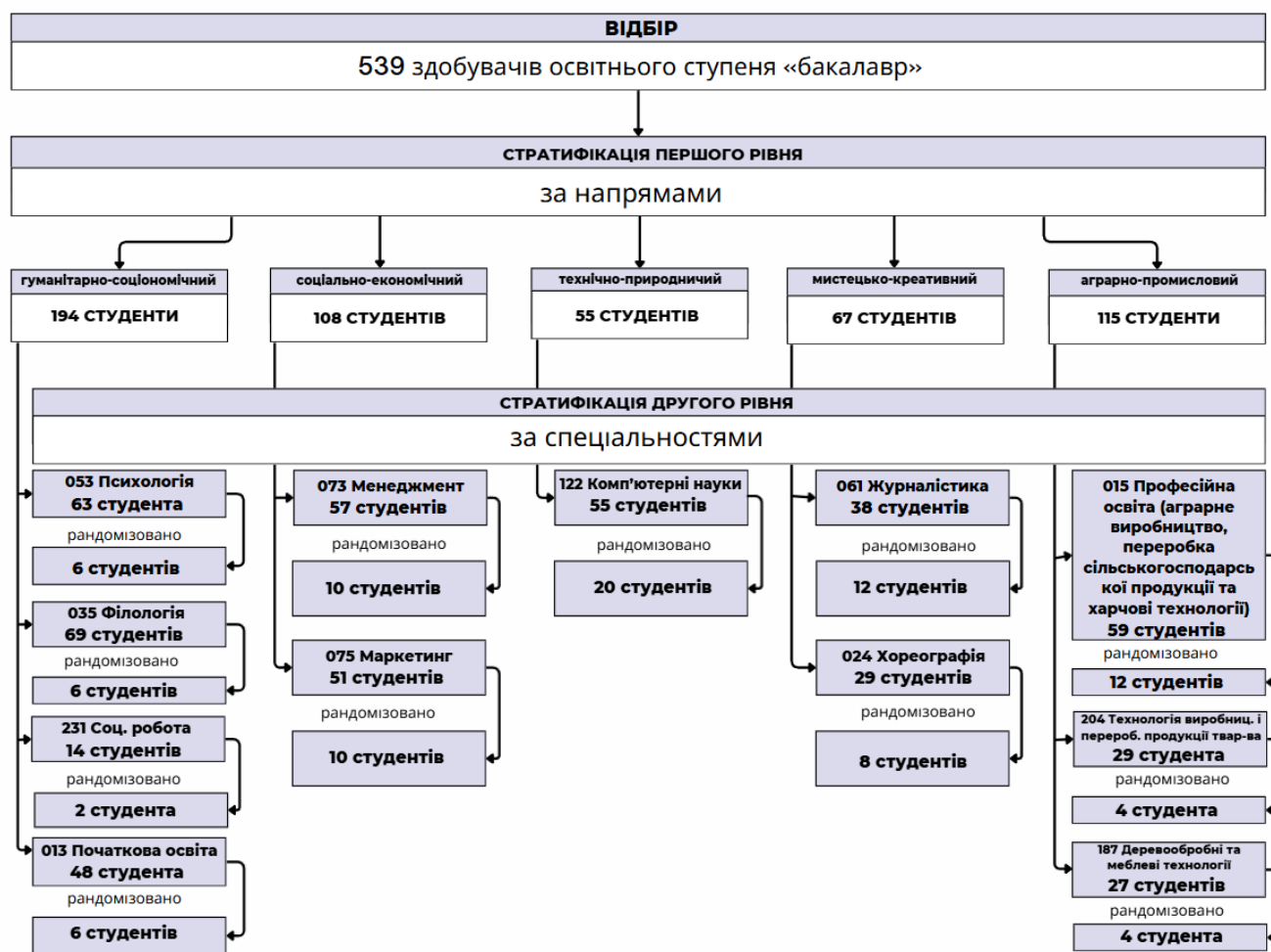


Рис. 3.16. Структура формування вибірки педагогічного експерименту

Перший крок – 539 респондентів було поділено на окремі страти відповідно до напрямів їх підготовки: гуманітарно-соціономічний (194 студенти), соціально-економічний (108 студентів), технічно-природничий (55 студентів), мистецько-креативний (67 студентів), аграрно-промисловий (115 студентів).

Другий крок – поділ кожного напрямку на страти другого рівня – спеціальності (розподіл студентів за спеціальностями подано в таблиці 3.1). Такий багаторівневий підхід дозволив врахувати внутрішню неоднорідність кожного напрямку, забезпечуючи більш точне відображення різноманіття досліджуваної вибірки.

Третій крок – у межах кожної найдрібнішої страти (спеціальності) було проведено випадковий відбір учасників для формування ЕГ і КГ за допомогою генератора випадкових чисел на сайті <https://www.random.org/>, що забезпечило

випадковий та незалежний розподіл студентів із урахуванням їхньої спеціальності. Для цього було підготовлено списки респондентів кожної страти другого рівня в межах страти першого рівня, кожному учаснику присвоєно унікальний порядковий номер, після чого за допомогою генератора випадкових чисел було згенеровано випадкові номери для відбору учасників. Цю процедуру повторювали для кожної спеціальності.

У разі відмови обраних учасників від участі у дослідженні їхні місця займали резервні учасники, які також були відібрані випадковим чином із відповідної страти за допомогою генератора випадкових чисел на сайті <https://www.random.org/>.

При цьому для кожного напрямку ставилась задача сформувати по 20 студентів у групах (усього 50 студентів в ЕГ і 50 у КГ) із приблизно рівномірним розподілом за спеціальностями, що гарантувало збалансоване представлення кожної підгрупи в межах загальної вибірки педагогічного експерименту. Розподіл груп за напрямами і спеціальностями подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Кількісний розподіл учасників педагогічного експерименту (КГ і ЕГ)

Напрямок	Спеціальність	ЕГ (осіб)	КГ (осіб)
Гуманітарно-соціономічний	053 Психологія	3	3
	035 Філологія	3	3
	013 Початкова освіта	3	3
	231 Соціальна робота	1	1
Усього		10	10
Соціально-економічний	073 Менеджмент	5	5
	075 Маркетинг	5	5
Усього		10	10
Технічно-природничий	122 Комп'ютерні науки	10	10
Усього		10	10
Мистецько-креативний	061 Журналістика	5	5
	024 Хореографія	5	5
Усього		10	10
Аграрно-промисловий	015 Професійна освіта (аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)	6	6
	204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва	2	2
	187 Деревообробні та меблеві технології	2	2
Усього		10	10

<i>РАЗОМ</i>	<i>50</i>	<i>50</i>

Отже, розмір вибірки у 100 осіб (ЕГ – 50 осіб і КГ – 50 осіб) для педагогічного експерименту є репрезентативним, оскільки відповідає статистичним рекомендаціям щодо мінімального обсягу вибірки, необхідного для досягнення довірчого рівня 95% і допустимої похибки близько 10%, що викладено у навчальному посібнику з дисципліни «Дослідження педагогічної ефективності» [45, с. 135–140, 153–160].

3.1.4. Критерії, рівні та методи діагностики лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Розкриємо процес обґрунтування і розробки критеріїв, показників і рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

У словнику іншомовних слів критерій розглядається як мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [158]. У словнику-довіднику з професійної освіти наголошено, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати не тільки ознаки її компонентів, а й критерії, що визначають вираження тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі. Тому однією з найважливіших вимог до педагогічного (психологічного) експерименту є визначення міри (критерію) тієї властивості, на визначення якої спрямоване дослідження [160].

‘У нашій роботі в якості засад до розроблення критеріїв стала попередньо розроблена нами структура лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» (ціннісно-світоглядний, цілеспрямовано-вольовий, когнітивно-креативний, емоційно-комунікативний, особистісно-саморегуляційний).

Ми виділяємо такі критерії лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»: *критерій орієнтирів, критерій дії, критерій мислення, критерій взаємодії, критерій стійкості.*

Перший критерій – *критерій орієнтирів* – відображає морально-ціннісні засади та світоглядні орієнтації, що формують базу для відповідальної поведінки та соціальної взаємодії. Показниками цього критерію визначено *соціальну активність, етичність, гендерну чутливість*.

Другий критерій – *критерій дії* – характеризує здатність здобувача проявляти ініціативу, відповідальність і рішучість у реалізації цілей та завдань. Показниками цього критерію визначено *ініціативність, відповідальність, рішучість*.

Третій критерій – *критерій мислення* – відображає рівень розвитку критичного, творчого і прогностичного мислення, необхідних для прийняття обґрунтованих рішень та планування. Показниками цього критерію визначено *критичне мислення, творче мислення, прогностичне мислення*.

Четвертий критерій – *критерій взаємодії* – передбачає здатність до ефективної комунікації, емпатії та командної роботи, що забезпечує продуктивне спілкування і взаєморозуміння. Показниками цього критерію визначено *комунікабельність, емпатію, командність*.

П'ятий критерій – *критерій стійкості* – охоплює особистісні якості, що забезпечують саморегуляцію, автономність та впевненість у собі, необхідні для успішної лідерської діяльності. Показниками цього критерію визначено *упевненість у собі, автономність і самостійність, рефлексивність*.

Ми переконані, що визначені критерії охоплюють всі найважливіші аспекти лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Таким чином, розроблена критеріальна система зіставляється з компонентами лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Тому, сформованість ціннісно-світоглядного компоненту визначається через критерій орієнтирів; цілеспрямовано-вольовий – через критерій дії; когнітивно-креативний – через критерій мислення; емоційно-комунікативний – через критерій взаємодії; особистісно-саморегуляційний – через критерій стійкості (див. рис. 3.17). При цьому «кожен критерій виражає вищий рівень досліджуваного явища, слугує ідеальним зразком, порівнюючи який із реальними явищами, можна встановити рівень відповідності, наближення до ідеалу» [156, с. 132].



Рис. 3.17. Компоненти, критерії і показники лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Для виявлення рівнів сформованості компонентів рефлексивно-прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів з географії використовуємо трирівневу шкалу: *високий, помірний і низький рівні*.

Розкриємо зміст кожного з визначених рівнів.

Високий рівень. Здобувач освітнього ступеня «бакалавр» демонструє стійке усвідомлення моральних цінностей, соціальної відповідальності та принципів толерантності у взаємодії з іншими. Активно проявляє ініціативність, відповідальність і рішучість у виконанні завдань. Володіє розвинутими критичним, творчим та прогностичним мисленням, здатний самостійно передбачати наслідки своїх дій і ухвалювати обґрунтовані рішення. Ефективно комунікує, виявляє емпатію, успішно працює в команді, підтримуючи позитивний психологічний клімат. Виявляє високу автономність, рефлексивність і впевненість у собі, що сприяє самоуправлінню та лідерській діяльності в академічному та соціальному середовищі.

Помірний рівень. Здобувач освітнього ступеня «бакалавр» має базове усвідомлення моральних і соціальних норм, іноді проявляє ініціативність і відповідальність, але потребує підтримки для стійкої реалізації завдань. Критичне, творче та прогностичне мислення розвинуті на середньому рівні, прийняття рішень і прогнозування здійснюються з допомогою викладача або за шаблонами. Комунікативні навички та емпатія розвинуті частково, а робота в команді іноді супроводжується труднощами. Самостійність і рефлексія мають ситуативний характер, рівень упевненості в собі нестабільний.

Низький рівень. Здобувач освітнього ступеня «бакалавр» виявляє слабке розуміння соціальних і моральних цінностей, пасивність у прояві ініціативи і відповідальності, уникає складних завдань. Критичне, творче і прогностичне мислення недостатньо розвинуті, прийняття рішень і прогнозування відбуваються без усвідомлення їх наслідків. Комунікабельність та емпатія низькі, робота в команді утруднена або відсутня. Недостатній рівень автономності, слабка рефлексивність і низька впевненість у собі, що перешкоджає ефективній участі у лідерських процесах.

У додатку А подано характеристику рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за визначеними критеріями і показниками.

Для аналізу стану сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в ЕГ і КГ розроблено діагностичну карту (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Діагностична карта дослідження лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Показники		Методика діагностики	Рівні		
			В*	П*	Н*
Ціннісно-світоглядний компонент					
Критерій	Соціальна активність	Тест «Рівень соціальної активності особистості» (авторська розробка)	38–48 бали	25–37 балів	12–24 бали
	Етичність	Кейс-тест «Етичність у студентському середовищі» (авторська розробка)	38–48 бали	25–37 балів	12–24 бали

	Гендерна чутливість	Статевро-рольовий опитувальник С. Бем в адаптації А. Ярошенко і Т. Семигіної) [220; 206]	IS (від – 1 до +1)	IS (– 2,025 – – 1; +1 – +2,025)	IS (< – 2,025; > +2,025)
		Опитувальник з оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків П. Гліка та С. Фіск в адаптації А. Ярошенко і Т. Семигіної) [254; 206]	26–36 балів	19–25 балів	12–18 балів
Цілеспрямовано-вольовий компонент					
Критерій дії	Ініціативність	Методика самооцінки ініціативності (авторська розробка)	111–150 балів	71–110 балів	30–70 балів
	Відповідальність	Опитувальник «ОПКДЕ: організованість, працелюбність, колективізм, допитливість, естетичний розвиток» (Н. Рейнвальд) [125, с. 141]	49–72 балів	25–48 балів	0–24 балів
	Рішучість	Методика «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла [98] (фактор Н «нерішучість – сміливість»)	9–12 балів	5–8 балів	0–4 бали
Когнітивно-креативний компонент					
Критерій мислення	Критичне мислення	Тест «Критичне мислення» Л. Старкі в авторській адаптації	22–27 балів	15–21 бал	0–14 балів
	Творче мислення	Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік)	65–96 балів	33–64 бали	–48–32 бали
		Субтест-опитувальник творчих характеристик особистості (модифікованої методики креативності Ф. Вільямса)	30 і більше балів	10–29 балів	менше 10 балів
	Прогностичне мислення	Кейс-тест «Діагностика прогностичного мислення»	25–30 балів	17–24 бали	10–16 балів
Емоційно-комунікативний компонент					
Критерій взаємодії	Комунікабельність	Методика «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського)	19–24 бали	25–29 балів	30–32 бали
	Емпатія	Діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн) [98, с. 124]	40–50 балів	25–39 балів	0–24 бали
	Командність	Тест визначення типу поведінки DISC [65]	34–42 бали	24–33 бали	14–23 бали
Особистісно-саморегуляційний компонент					
Критерій стійкості	Упевненість у собі	Методика «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла [98] (фактор О «впевненість в собі – тривожність»)	9–12 балів	5–8 балів	0–4 бали
	Автономність і самостійність	Анкета «Самооцінка здібності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова)	51–63 бали	36–50 балів	21–35 балів
	Рефлексивність	Методика діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова	136–189 балів	82–135 балів	27–81 бал

*Н – низький рівень; П – помірний рівень; В – високий рівень

Обґрунтуємо доцільність і особливості методик діагностики (див. табл. 3.4), обраних для комплексного оцінювання лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», з урахуванням їх відповідності кожному показнику, надійності та валідності. Зауважимо, що для діагностики визначених критеріїв лідерських якостей використовуються як авторські методики, так і адаптовані, валідовані інструменти. Зокрема, деякі показники окремих критеріїв оцінюються за допомогою авторських розробок, які базуються на сучасних теоретичних засадах. Водночас інші показники діагностуються із застосуванням перевірених і адаптованих інструментів, що мають підтверджену валідність і надійність. Такий комплексний підхід забезпечує широту й точність діагностики, поєднуючи інноваційність авторських методик із доведеною ефективністю адаптованих інструментів.

Тест «Рівень соціальної активності особистості» (авторська розробка) (див. дод. Б.1) розроблений з метою оцінювання показника «етичність» критерію орієнтирів. Тест складається з 12 запитань, які дозволяють визначити ступінь активної участі здобувача освітнього ступеня «бакалавр» у соціальних ініціативах, його відповідальне ставлення до колективної діяльності та здатність ініціювати позитивні зміни в академічному середовищі. Відповідаючи на запитання, студентам необхідно вибирати варіанти, які найбільше відповідають їх реальній поведінці або переконанням. Було визначено такий розподіл балів за рівнями сформованості соціальної активності: високий рівень (від 38 до 48 балів), помірний рівень (від 25 до 37 балів), низький рівень (від 12 до 24 балів).

Кейс-тест «Етичність у студентському середовищі» (авторська розробка) (див. дод. Б.2) розроблений з метою оцінювання показника «соціальна активність» критерію орієнтирів. Тест складається з 12 життєвих ситуацій, які допомагають визначити рівень здатності здобувача освітнього ступеня «бакалавр» діяти чесно, відповідально і дотримуватися моральних принципів у різних контекстах студентського життя. Під час проходження тесту студентам пропонувалось обирати варіанти відповідей, що найбільше відповідають їхній реальній поведінці або переконанням. Розподіл балів і рівні сформованості етичності визначався

таким чином: високий рівень (38–48 балів), помірний рівень (25–37 балів), низький рівень (12–24 бали).

Статеворольовий опитувальник С. Бем в адаптації А. Ярошенко і Т. Семигіної [220; 206] (див. дод. Б.3) застосовувався з метою оцінювання показника «гендерна чутливість» критерію орієнтирів. Опитувальник допомагає визначити ступінь усвідомлення та критичного ставлення здобувача освітнього ступеня «бакалавр» до традиційних гендерних ролей і стереотипів, які впливають на сприйняття себе та інших, а також рівень відкритості до гендерного різноманіття. Студентам пропонувалось оцінити, чи притаманні наведеним рисам більшість чоловіків (у чоловічому варіанті опитувальника) або жінок (у жіночому варіанті). Якщо якість зазвичай притаманна більшості представників статі, слід позначити «+», якщо ні – «-». За кожен збіг з ключем нараховувався 1 бал за шкалами фемінності (F) та маскулінності (M). Потім розраховувався основний індекс гендерної чутливості (IS) за формулою:

$$F = (\text{сума балів за фемінні риси}) / 20$$

$$M = (\text{сума балів за маскулінні риси}) / 20$$

$$IS = (F - M) \times 2,322.$$

Таким чином, для визначення рівня сформованості гендерної чутливості здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за результатами «Статеворольового опитувальника» було розраховано основний індекс (IS), який відображає баланс фемінних і маскулінних рис. Відповідно до індексу учасники були розподілені на три рівні: високий (андрогінність, IS від -1 до +1), помірний (часткова схильність до традиційних ролей, IS від -2,025 до -1 та від +1 до +2,025) і низький (яскраво виражена маскулінність або фемінність, $IS < -2,025$ або $IS > +2,025$).

Оскільки гендерна чутливість достатньо складний феномен нами було прийнято рішення застосувати ще одну методику – *Опитувальник з оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків П. Гліка та С. Фіск в адаптації А. Ярошенко і Т. Семигіної* [254; 206] (див. дод. Б.4). Цей опитувальник дозволяє виміряти амбівалентний сексизм – комплексний і часто суперечливий аспект гендерної чутливості, який включає як ворожі, так і «позитивні»

упередження щодо чоловіків і жінок. Методика вимірює два основні типи сексизму: ворожий сексизм та доброзичливий сексизм. У нашому дослідженні орієнтація зроблена саме на показники доброзичливого сексизму, оскільки він відображає приховані стереотипи та позитивно забарвлені, а також обмежувальні уявлення про гендерні ролі, які можуть суттєво впливати на формування гендерної чутливості здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Опитувальник містить низку тверджень, що відображають різні аспекти упереджень та стереотипів щодо чоловіків і жінок у сучасному суспільстві. Під час проходження опитувальника здобувачі освітнього ступеня «бакалавр» оцінювали ступінь своєї згоди з кожним твердженням за шкалою від 0 («повністю не згоден/-на») до 5 («повністю згоден/-на»). Розподіл балів і рівні сформованості гендерної чутливості визначаються таким чином: високий (26–36 балів), середній (19–25 балів), низький (12–18 балів).

Методика самооцінки ініціативності (авторська розробка) (див. дод. В.1) (див. дод. Б.3) розроблений з метою оцінювання показника «ініціативність» критерію дії. Методика складається з 30 тверджень, що охоплюють різні аспекти прояву ініціативності у навчальній, соціальній та організаційній діяльності здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Респонденти оцінюють частоту своєї поведінки за п'ятибальною шкалою від «майже ніколи» до «майже завжди». Результати обробляються за сумою набраних балів і класифікуються за трьома рівнями сформованості ініціативності: високий рівень (111–150 балів), помірний рівень (71–110 балів), низький рівень (30–70 балів).

Опитувальник «ОПКДЕ: організованість, працелюбність, колективізм, допитливість, естетичний розвиток» (Н. Рейнвальд) [125, с. 141] (див. дод. В.2) застосовувався з метою оцінювання показника «відповідальність» критерію дії. Цей опитувальник призначений для діагностики п'яти основних особистісних рис: організованість, працелюбність, колективізм, допитливість та естетичний розвиток. Для дослідження показника «відповідальність» критерію дії нами було обрано шкали «організованість», «працелюбність» і «допитливість», оскільки саме ці характеристики найбільшою мірою відображають систематичність виконання завдань, відповідальне ставлення до роботи та активний пошук знань і способів

удосконалення, що є ключовими складовими відповідальності як лідерської якості здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Рівень відповідальності визначався сумою балів саме за цими трьома шкалами. Респондентам пропонувалося оцінити 115 тверджень, обираючи варіанти «Так», «Ні» або «Не знаю» відповідно до свого реального досвіду. Результати обробляються за сумою набраних балів і класифікуються за трьома рівнями: високий (49–72 балів), середній (25–48 балів) і низький (0–24 балів).

Методика «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла [98] (див. дод. В.3) застосовувався з метою оцінювання показника «рішучість» критерію дії (фактор Н «нерішучість – сміливість») і показника «упевненість в собі» критерію стійкості (фактор О «впевненість в собі – тривожність»). Опитувальник складається зі 187 запитань з варіантами відповідей. Респондент мав обрати один варіант, що найкраще відображає його ставлення або поведінку щодо поставленого питання. За кожною шкалою бали були розподілені таким чином: низький рівень (0–4 бали), помірний рівень (5–8 балів), високий рівень (9–12 балів).

Тест «Критичне мислення» Л. Старкі в авторській адаптації (див. дод. Г.1) застосовувався з метою оцінювання показника «критичне мислення» критерію мислення. Тест містить 27 запитань з варіантами відповідей, серед яких необхідно вибрати правильний. Розподіл балів і рівні сформованості критичного мислення визначався таким чином: високий рівень (22–27 балів), помірний рівень (15–21 бал), низький рівень (0–14 балів).

Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік) (див. дод. Г.2) застосовувався з метою оцінювання показника «творче мислення» критерію мислення. Методика спрямована на діагностику таких аспектів творчості особистості, як допитливість, уява, складність мислення та схильність до ризику. Респондентам пропонувалось відповісти на 50 тверджень, обираючи одну з чотирьох категорій: «в основному вірно (так)», «частково вірно», «ні», «не можу вирішити». Сумарна оцінка за всіма шкалами визначена таким чином: високий рівень (65–96 балів), помірний рівень (33–64 бали), низький рівень (від –48 до 32 балів).

Ще одна методика, яка застосовувалась з метою оцінки рівня сформованості творчого мислення був *Субтест-опитувальник творчих характеристик особистості (модифікованої методики креативності Ф. Вільямса)* (див. дод. Г.3). Опитувальник призначений для оцінювання рівня сформованості здатності до творчого мислення, оригінального прийняття рішень та пошуку нових шляхів реалізації ідей. Респондентам пропонувалось оцінити 33 твердження, обираючи один із варіантів відповіді: «повністю згоден», «частково згоден», «не згоден», «важко відповісти або не знаю». Бали розподілялись таким чином: високий рівень (30 і більше балів), помірний рівень (10–29 балів), низький рівень (менше 10 балів).

Кейс-тест «Діагностика прогностичного мислення» (див. дод. Г.4) розроблений для діагностики прогностичного мислення за критерієм мислення. Особливістю цього кейс-тесту є використання реалістичних життєвих кейсів, які імітують типові виклики та проблеми, що вимагають прогностичного підходу. Для проходження тесту респонденту пропонувалось уважно ознайомитися з кожною із 10 запропонованих ситуацій і обрати один із трьох запропонованих варіантів дій. Кожен вибір оцінювався балами (від 1 до 3), що дозволило підсумувати загальний рівень сформованості прогностичного мислення за трьома рівнями: низький (10–16 балів), середній (17–24 бали) і високий (25–30 балів).

Методика «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського) (див. дод. Д.1) застосований для діагностики комунікабельності за критерієм взаємодії. Особливістю методики є використання простих і зрозумілих запитань із трьома варіантами відповідей («так», «іноді», «ні»), що дозволяє швидко та чітко зафіксувати суб'єктивне ставлення респондента до типових комунікативних ситуацій. Опитування фокусується як на емоційних реакціях у процесі спілкування, так і на конкретних поведінкових проявах – страху публічних виступів, схильності до ініціативи в комунікації, здатності долати соціальні бар'єри та іншому. Розподіл балів і рівні сформованості комунікабельності визначався таким чином: високий рівень (19–24 бали), помірний рівень (25–29 балів), низький рівень (30–32 бали).

Діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн) [98, с. 124] (див. дод. Д.2) застосований для діагностики емпатії за критерієм взаємодії. Процедура

проведення методики полягала в тому, що респондентам пропонувалось ознайомитись із переліком 25 тверджень, що описують різноманітні емоційні та соціальні ситуації. Для кожного твердження необхідно було визначити ступінь згоди або незгоди, орієнтуючись на власний досвід і реальні прояви поведінки у подібних обставинах, та позначити відповідну відповідь у бланку. Розподіл балів і рівні сформованості емпатії визначався таким чином: високий (40–50 балів), середній (25–39 балів), низький (0–24 балів).

Тест визначення типу поведінки DISC [65] (див. дод. Д.3) застосований для діагностики командності за критерієм взаємодії. Методика DISC – це інструмент, який допомагає діагностувати індивідуальний стиль поведінки людини у різних життєвих та робочих ситуаціях. Методика базується на чотирьох основних типах поведінки: 1) домінування – спрямованість на результат; 2) вплив – комунікабельність; 3) стабільність – надійність; 4) сумлінність – аналітичність. У нашому дослідженні ми зосередилися на аналізі результатів за шкалою «вплив – комунікабельність», оскільки ця характеристика є ключовою для оцінювання рівня командності та здатності ефективно взаємодіяти з іншими членами колективу. Респондентам пропонувалось відповісти на 14 питань і обрати з чотирьох (або двох) запропонованих варіантів той, який найкраще відповідає їхній можливій поведінці у відповідній ситуації. Бали розподілялись таким чином: високий рівень (34–42 бали), помірний рівень (24–33 бали), низький рівень (14–23 бали).

Анкета «Самооцінка здібності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова) (див. дод. Ж.1) застосований для діагностики автономності та самостійності за критерієм стійкості. Методика дозволяє виявити ступінь готовності та здатності респондента до самоосвіти, самовиховання і саморозвитку. Анкета охоплює різні аспекти цієї сфери, зокрема знання методів самоосвіти, мотивацію, вміння ставити цілі, аналізувати результати, керувати собою, а також оцінку власних сильних і слабких сторін. Респондентам пропонувалось послідовно прочитати 21 твердження анкети. Для кожного твердження потрібно було обрати один із трьох варіантів відповіді, що найбільше відповідає їх реальній поведінці або переконанням: «ні», «частково, періодично», «так». Розподіл балів і рівні

сформованості автономності та самостійності визначався таким чином: високий рівень (51–63 бали), помірний рівень (36–50 балів), низький рівень (21–35 балів).

Методика діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова (див. дод. Ж.2) застосований для діагностики рефлексивності за критерієм стійкості. Методика дозволяє оцінити рівень розвитку саморефлексії, тобто уміння глибоко задумуватися над своїм досвідом, приймати обґрунтовані рішення та коригувати поведінку. Респондентам пропонувалось відповісти на 27 тверджень, які стосуються різних проявів рефлексивності у повсякденному житті. Для кожного твердження необхідно було обрати одну із семи можливих оцінок, яка найкраще відображає їхнє ставлення або поведінку: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно. Розподіл балів і рівні сформованості рефлексивності визначався таким чином: високий рівень (136–189 балів), помірний рівень (82–135 балів), низький рівень (27–81 бал).

Розроблена система критеріїв, показників і методик діагностики лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» забезпечує комплексну, багатовимірну оцінку компонентів лідерських якостей. Трирівнева шкала (високий, помірний, низький рівні) дозволяє диференційовано інтерпретувати результати, виявляючи не лише загальний рівень сформованості лідерських якостей, а й визначати конкретні напрями для подальшого розвитку.

3.2. Діагностика рівнів сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

На цьому етапі дослідження здійснювалася діагностика наявного стану сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Як було зазначено у підрозділі 3.1.3 у педагогічному експерименті взяли участь 100 здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», яких було розподілено на ЕГ і КГ. 50 студентів увійшли до ЕГ, в якій передбачалася реалізація педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей

засобами неформальної освіти; і 50 студентів, які склали КГ, в якій експериментальна робота не передбачалася.

Метою цього етапу педагогічного експерименту було виявлення поточного рівня сформованості у здобувачів освітнього ступеня **«бакалавр»** лідерських якостей за допомогою обраних методик (див. пп. 3.1.4, табл. 3.4). У подальшому буде описано хід проведення цього етапу та отримані результати.

Для діагностики ціннісно-світоглядного компоненту обрано **критерій орієнтирів** із такими показниками, як: «соціальна активність», «етичність» і «гендерна чутливість».

Для визначення рівнів сформованості у здобувачів освітнього ступеня **«бакалавр»** лідерських якостей за показником критерію орієнтирів **«соціальна активність»** було використано тест «Рівень соціальної активності особистості» (авторська розробка). Підсумкові результати, отримані за цією методикою, наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати дослідження рівнів сформованості показника «соціальна активність» критерію орієнтирів у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	14	28	26	52	10	20
КГ (50)	11	22	29	58	10	20

Аналіз отриманих результатів (див. табл. 3.5) свідчить про те, що більшість студентів як ЕГ (52%), так і КГ (58%) мають помірний рівень соціальної активності. Високий рівень цього показника виявлено у 28% студентів ЕГ та у 22% КГ. При цьому низький рівень зафіксовано у 20% респондентів обох груп. Такі результати свідчать про недостатню сформованість соціальної активності серед здобувачів освітнього ступеня **«бакалавр»**. Причинами такого розподілу, на нашу думку, є: обмеженість традиційних підходів до організації навчання, коли студенти рідко залучаються до рольових ігор чи кейсів, що моделюють лідерську взаємодію; недостатня мотивація до участі в суспільному житті закладу вищої освіти;

відсутність підтримуючого середовища, яке б стимулювало взаємодію між студентами у соціальних форматах.

Для підвищення частки студентів з високим рівнем соціальної активності доцільно систематично залучати їх до практичних форм роботи, що моделюють реальні соціальні ситуації та передбачають спільне вирішення завдань у команді. Особливу увагу варто приділяти організації різноманітних студентських ініціатив, участі у волонтерських або громадських проєктах, проведенню тренінгів, інтерактивних сесій, дебатів, флешмобів чи тематичних заходів, які створюють можливості для самовираження та набуття досвіду соціальної взаємодії.

З метою визначення рівня сформованості показника «етичність» критерію орієнтирів, було застосовано кейс-тест «Етичність у студентському середовищі» (авторська розробка). Отримані результати за цим показником наведено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати дослідження рівнів сформованості показника «етичність» критерію орієнтирів у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	20	40	22	44	8	16
КГ (50)	17	34	24	48	9	18

Аналіз отриманих результатів (див. табл. 3.6) свідчить про те, що більшість студентів як ЕГ (44%), так і КГ (48%) мають помірний рівень сформованості етичності. Високий рівень цього показника виявлено у 40% студентів ЕГ та у 34% студентів КГ. При цьому низький рівень етичності зафіксовано у 16% респондентів ЕГ та 18% – КГ. Отримані дані свідчать про те, що питання етичності залишається для частини студентів недостатньо опрацьованим. Причинами цього, на нашу думку, є: недостатня інтеграція етичної проблематики у зміст навчальних дисциплін, обмежена практика розв'язання реальних моральних дилем у студентському середовищі.

Для підвищення частки студентів із високим рівнем етичності доцільно створювати ситуації, у яких вони могли б зіткнутися з моральними виборами та

обговорити їх у безпечному середовищі. Це можуть бути інтерактивні тренінги, майстер-класи з аналізу кейсів, дебати щодо професійної етики, участь у симуляціях та обговореннях реальних життєвих ситуацій.

Для визначення рівнів сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей за показником критерію орієнтирів «гендерна чутливість» було використано Статеву-рольовий опитувальник С. Бем в адаптації А. Ярошенко і Т. Семигіної) [220; 206] і опитувальник з оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків П. Гліка та С. Фіск в адаптації А. Ярошенко і Т. Семигіної) [254; 206]. Сумарні узагальнені результати, отримані за цими двома методиками подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Результати дослідження рівнів сформованості показника «гендерна чутливість» критерію орієнтирів у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	18	36	25	50	7	14
КГ (50)	15	30	27	54	8	16

Аналіз отриманих результатів (див. табл. 3.7) свідчить про те, що більшість студентів як ЕГ (50%), так і КГ (54%) мають помірний рівень сформованості гендерної чутливості. Високий рівень цього показника виявлено у 36% студентів ЕГ та у 30% студентів КГ. При цьому низький рівень гендерної чутливості зафіксовано у 14% респондентів ЕГ та 16% – КГ. Отримані дані засвідчують, що питання гендерної чутливості залишається для значної частини студентів недостатньо актуалізованим і потребує подальшої роботи. Причинами цього, на нашу думку, є: обмежена представленість гендерної тематики у змісті навчальних дисциплін, недостатня кількість інтерактивних заходів, спрямованих на формування толерантного ставлення до різних проявів гендерної ідентичності та соціальних ролей, а також вплив стереотипів, поширених у суспільстві та студентському середовищі.

З метою підвищення кількості студентів із високим рівнем гендерної чутливості доцільно організовувати тематичні тренінги, воркшопи та дискусійні

клуби з питань гендерної рівності, впроваджувати кейс-методи з аналізом гендерних ситуацій, а також залучати студентів до участі у симуляційних та рольових іграх, що сприяють формуванню навичок гендерної рефлексії й толерантності.

Узагальнені початкові дані критерію подано у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Початкові дані рівнів сформованості у здобувачів освітнього ступеня
«бакалавр» лідерських якостей за критерієм орієнтирів**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	17,33	34,67	24,33	48,67	8,33	16,66
КГ (50)	14,33	28,66	26,67	53,34	9	18

Узагальнення отриманих результатів (див. табл. 3.8) засвідчує, що більшість студентів як ЕГ (48,67%), так і КГ (53,34%) мають помірний рівень сформованості лідерських якостей за критерієм орієнтирів. Високий рівень цього показника спостерігається у 34,67% студентів ЕГ та 28,66% КГ, тоді як низький рівень відзначено у 16,66% та 18% відповідно. Такі результати свідчить про наявність певного потенціалу для формування таких лідерських якостей як соціальна активність, етичність і гендерна чутливість, проте вказує на необхідність цілеспрямованої роботи шляхом упровадження інтерактивних, практично орієнтованих засобів неформальної освіти.

Наступним кроком цього етапу педагогічного експерименту було визначення стану сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей за показниками *критерію дії*. Так, для діагностики цілеспрямовано-вольовий компоненту обрано критерій дії із такими показниками, як: «ініціативність», «відповідальність», «рішучість».

Для з'ясування стану сформованості *ініціативності* використовувалася Методика самооцінки ініціативності (авторська розробка). Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Результати дослідження рівнів сформованості показника «ініціативність»
критерію дії у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	17	34	22	44	11	22
КГ (50)	21	42	17	34	12	24

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.9, показує, що помірний рівень ініціативності переважає серед студентів обох груп: у ЕГ – 44%, у КГ – 34%. Водночас високий рівень сформованості цієї якості продемонстрували 34% студентів ЕГ і 42% студентів КГ. Низький рівень ініціативності зафіксовано у 22% учасників ЕГ і 24% КГ. Ці дані вказують на те, що формування ініціативності у студентів загалом перебуває на середньому рівні, а кількість осіб із високими показниками є недостатньою для ствердження про сталу тенденцію до прояву цієї лідерської якості. Можливими чинниками цього можуть бути: домінування стандартних завдань у навчальному процесі, недостатнє залучення студентів до прийняття рішень та розробки власних проєктів, а також обмежена практика командної взаємодії в умовах реальних викликів.

Для стимулювання розвитку ініціативності доцільно ширше впроваджувати в освітній процес елементи проєктної діяльності, надавати студентам можливість самостійно ініціювати заходи, а також створювати ситуації, що мотивують до пошуку нестандартних рішень і відповідальності за прийняті ініціативи.

Для визначення рівнів сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей за показником критерію дії «відповідальність» було використано опитувальник «ОПКДЕ: організованість, працелюбність, колективізм, допитливість, естетичний розвиток» (Н. Рейнвальд) [125, с. 141]. Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Результати дослідження рівнів сформованості показника «відповідальність»
критерію дії у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	15	30	21	42	14	28
КГ (50)	12	24	21	42	17	34

Аналіз представлених у таблиці 3.10 результатів свідчить, що у більшості студентів обох груп рівень сформованості відповідальності є помірним: такий рівень продемонстрували 42% респондентів як ЕГ, так і КГ. Високий рівень відповідальності виявлено у 30% студентів ЕГ та лише у 24% студентів КГ, тоді як низький рівень цієї якості зафіксовано у 28% учасників ЕГ й 34% – КГ. Ці результати вказують на необхідність посилення акценту на формування відповідальності у студентському середовищі, оскільки близько третини здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» мають низькі результати за цим показником. До основних причин такої ситуації можна віднести недостатню інтеграцію завдань із підвищеним рівнем самостійності й відповідальності у навчальні й позанавчальні активності, а також брак ефективних механізмів зворотного зв'язку щодо відповідальності у командній роботі.

Для підвищення рівня відповідальності студентів доцільно запроваджувати практики, що стимулюють особисту відповідальність за результати спільної діяльності, застосовувати індивідуальні й групові проєктні завдання, активно використовувати рефлексивні сесії з аналізу власного внеску в командну роботу, а також формувати середовище довіри та підтримки у студентських колективах.

Для з'ясування стану сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей за показником критерію дії «рішучість» використовувалася методика «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла [98] (фактор Н «нерішучість – сміливість»). Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Результати дослідження рівнів сформованості показника «рішучість»
критерію дії у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	10	20	23	46	17	34
КГ (50)	13	26	18	36	19	38

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.11, засвідчує, що більшість студентів обох груп характеризуються помірним рівнем рішучості: 46% респондентів ЕГ та 36% КГ продемонстрували саме такі показники. Високий рівень рішучості спостерігається у 20% студентів ЕГ і 26% КГ, тоді як низький рівень цієї якості виявлено у 34% респондентів ЕГ та 38% – КГ. Отримані дані свідчать про те, що формування рішучості залишається актуальною задачею для більшості студентів, оскільки понад третина з них мають низький рівень цієї лідерської якості. Серед можливих причин такого розподілу можна виділити недостатню кількість ситуацій, що вимагають прийняття швидких і відповідальних рішень, а також брак практики відстоювання власної позиції в умовах командної взаємодії чи публічних обговорень.

Для підвищення рівня рішучості доцільно застосовувати тренінгові формати, інтерактивні ігри, симуляції кризових ситуацій та дискусійні сесії, у яких студенти отримують можливість практикувати навички швидкого прийняття рішень, брати на себе відповідальність і аргументовано відстоювати власну думку.

Узагальнені початкові дані критерію дії, отримані на цьому етапі педагогічного експерименту подано у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Початкові дані рівнів сформованості у здобувачів освітнього ступеня
«бакалавр» лідерських якостей за критерієм дії**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	14	28	22	44	14	28
КГ (50)	15,33	30,66	18,67	37,34	16	32

Узагальнення отриманих результатів (див. табл. 3.12) показує, що серед студентів обох груп переважає помірний рівень сформованості лідерських якостей за критерієм дії (44% у ЕГ та 37,34% у КГ). Високий рівень продемонстрували лише 28% студентів ЕГ та 30,66% КГ, тоді як низький рівень спостерігається у 28% ЕГ і 32% КГ. Ці дані свідчать про наявність значного резерву для формування ініціативності, відповідальності та рішучості у студентській спільноті, що зумовлює необхідність подальшої роботи над удосконаленням освітніх підходів і практик у цьому напрямі.

Наступним кроком цього етапу педагогічного експерименту стало визначення стану сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей а показниками **критерію мислення**. Так, для діагностики когнітивно-креативного компоненту обрано критерій мислення із такими показниками, як: «критичне мислення», «творче мислення», «прогностичне мислення».

Для з'ясування стану сформованості *критичного мислення* використовувався тест «Критичне мислення» Л. Старкі в авторській адаптації. Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Результати дослідження рівнів сформованості показника «критичне мислення» критерію мислення у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	10	20	18	36	22	44
КГ (50)	11	22	21	42	18	36

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.13, демонструє, що більшість студентів як ЕГ (44%), так і КГ (36%) мають низький рівень сформованості критичного мислення. Помірний рівень цієї якості виявлено у 36% студентів ЕГ та 42% КГ, тоді як високий рівень продемонстрували лише 20% респондентів ЕГ та 22% – КГ. Отримані дані свідчать про те, що критичне мислення потребує подальшого розвитку серед більшості здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Однією з основних причин такої ситуації може бути недостатнє залучення студентів до аналітичних та проблемно-орієнтованих завдань у навчальному

процесі, а також переважання репродуктивних методів роботи над розвитком умінь аналізувати, оцінювати й аргументувати інформацію.

Для підвищення рівня сформованості критичного мислення доцільно активніше впроваджувати в освітній процес завдання, що вимагають аналізу різних точок зору, дискусій, розв'язання кейсів, дебатів, аналізу ситуаційних задач, а також застосовувати методи розвитку аргументованого мислення та рефлексії.

Для з'ясування стану сформованості *творчого мислення* використовувались дві методики «Діагностики особистісної креативності» (Є. Тунік) і Субтест-опитувальник творчих характеристик особистості (модифікованої методики креативності Ф. Вільямса). Узагальнені результати, отримані за цими двома методиками подано в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Результати дослідження рівнів сформованості показника «творче мислення»
критерію мислення у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	16	32	21	42	13	26
КГ (50)	17	34	23	46	10	20

Аналіз даних, наведених у таблиці 3.14, свідчить, що найбільша частка студентів як ЕГ (42%), так і КГ (46%) має помірний рівень сформованості творчого мислення. Високий рівень цієї якості зафіксовано у 32% студентів ЕГ та у 34% КГ. Натомість низький рівень творчого мислення спостерігається у 26% респондентів ЕГ і 20% – КГ. Отримані результати свідчать про відносно сприятливу ситуацію з розвитком творчого мислення у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», однак майже третина студентів ще не досягла належного рівня творчого мислення. Серед причин цього можна виділити обмежене використання завдань відкритого типу, недостатню увагу до розвитку індивідуальних творчих стратегій, а також незначну кількість практик командної креативності у навчальному процесі.

З метою підвищення рівня творчого мислення доцільно систематично залучати студентів до участі у проєктній діяльності, творчих майстер-класах,

мозкових штурмах, конкурсах інноваційних ідей, а також розширювати можливості для індивідуального самовираження.

Для з'ясування стану сформованості *прогностичного мислення* використовувався кейс-тест «Діагностика прогностичного мислення». Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Результати дослідження рівнів сформованості показника «прогностичне мислення» критерію мислення у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	8	16	23	46	19	38
КГ (50)	12	24	18	36	20	40

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.15, засвідчує, що серед студентів обох груп переважає помірний рівень сформованості прогностичного мислення: у ЕГ цей показник складає 46%, у КГ – 36%. Високий рівень продемонстрували лише 16% респондентів ЕГ і 24% КГ, тоді як низький рівень спостерігається у 38% ЕГ та 40% – КГ. Такі результати свідчать про те, що прогностичне мислення залишається недостатньо сформованим у значної частини студентів. Серед можливих причин цього можна виділити недостатню увагу до формування навичок прогнозування в освітньому процесі, обмежене використання аналітичних завдань із моделюванням майбутніх сценаріїв, а також нестачу практичних кейсів, які б сприяли формуванню прогностичного мислення.

Для покращення рівня прогностичного мислення доцільно активніше впроваджувати в навчальний процес практики сценарного аналізу, командного прогнозування, розгляд реальних ситуацій із плануванням можливих результатів.

Узагальнені початкові дані критерію мислення, отримані на цьому етапі педагогічного експерименту подано у таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

**Початкові дані рівнів сформованості у здобувачів освітнього ступеня
«бакалавр» лідерських якостей за критерієм мислення**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	11,33	22,66	20,67	41,34	18	36
КГ (50)	13,33	26,66	20,67	41,34	16	32

Узагальнені результати (див. табл. 3.16) свідчать, що у більшості студентів як ЕГ, так і КГ переважає помірний рівень сформованості лідерських якостей за критерієм мислення (41,34%). Високий рівень відзначено у 22,66% студентів ЕГ та 26,66% КГ, тоді як низький рівень спостерігається у 36% ЕГ і 32% КГ. Це вказує на потребу подальшого формування критичного, творчого та прогностичного мислення у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Наступним кроком цього етапу педагогічного експерименту є визначення стану сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей а показниками **критерію взаємодії**. Так, для діагностики емоційно-комунікативного компоненту обрано критерій взаємодії із такими показниками, як: «комунікабельність», «емпатія», «командність».

Для з'ясування стану сформованості *комунікабельності* використовувалась методика «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського). Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

**Результати дослідження рівнів сформованості показника
«комунікабельність» критерію взаємодії
у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	19	38	21	42	10	20
КГ (50)	16	32	24	48	10	20

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.17, демонструє, що більшість студентів як ЕГ (42%), так і КГ (48%) мають помірний рівень комунікабельності.

Високий рівень цієї якості зафіксовано у 38% респондентів ЕГ та 32% КГ, тоді як низький рівень спостерігається у 20% студентів обох груп. Ці дані свідчать про те, що хоча певна частина здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» уже володіє високим рівнем комунікативних навичок, для більшості характерний середній рівень сформованості цієї лідерської якості. Серед можливих причин такого розподілу – недостатня кількість інтерактивних форм навчання, у яких студенти могли б практикувати ефективну комунікацію, а також обмежені можливості для активної участі у групових чи проєктних формах роботи.

Для підвищення рівня комунікабельності доцільно ширше впроваджувати у навчальний процес тренінги міжособистісного спілкування, дебати, ділові ігри, роботу у командах, а також створювати ситуації для розвитку навичок ефективного діалогу й конструктивної взаємодії у різних соціальних контекстах.

Для з'ясування стану сформованості *емпатії* використовувалась методика Діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн) [98, с. 124]. Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

Результати дослідження рівнів сформованості показника «емпатія» критерію взаємодії у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	22	44	20	40	8	16
КГ (50)	25	50	19	38	6	12

Аналіз отриманих результатів (див. табл. 3.18) показує, що майже половина студентів як ЕГ (44%), так і КГ (50%) мають високий рівень сформованості емпатії. Помірний рівень цієї якості продемонстрували 40% респондентів ЕГ і 38% КГ, тоді як низький рівень виявлено у 16% студентів ЕГ та 12% – КГ. Такі результати свідчать про досить позитивну динаміку формування емпатії серед здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Водночас існує певна частка студентів, у яких рівень емпатії залишається недостатнім. Основними причинами цього можуть бути індивідуальні особливості емоційного реагування, брак досвіду участі у спільних

волонтерських чи соціальних проєктах, а також обмеженість практик розвитку емоційної чутливості у навчальному процесі.

Для підвищення рівня емпатії доцільно залучати студентів до інтерактивних тренінгів, групових обговорень, рольових ігор, волонтерської діяльності та міжособистісних практик, які сприяють розвитку емоційного інтелекту і навичок розуміння почуттів інших людей.

Для з'ясування стану сформованості *командності* використовувався тест визначення типу поведінки DISC. Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

**Результати дослідження рівнів сформованості показника «командність»
критерію взаємодії у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	12	24	19	38	19	38
КГ (50)	14	28	20	40	16	32

Аналіз даних, наведених у таблиці 3.19, свідчить, що більшість студентів як ЕГ (38%), так і КГ (40%) мають помірний рівень сформованості командності. Високий рівень цієї якості продемонстрували лише 24% респондентів ЕГ і 28% КГ, тоді як низький рівень командності зафіксовано у 38% студентів ЕГ та 32% – КГ. Ці результати вказують на те, що командна взаємодія потребує додаткової уваги та розвитку у студентському середовищі, оскільки значна частина здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» ще не набула належного рівня навичок ефективної роботи в колективі. Серед основних причин такого розподілу можна назвати обмежену практику командної роботи у навчальному процесі, недостатнє використання групових форм діяльності та недостатній акцент на розвитку навичок партнерської взаємодії.

Для підвищення рівня командності доцільно впроваджувати проєктну діяльність, тренінги з розвитку командної співпраці, ділові ігри, спільну участь у соціальних ініціативах, а також забезпечити регулярне включення групових

завдань, які сприятимуть формуванню досвіду партнерства та ефективної взаємодії.

Узагальнені початкові дані критерію взаємодії, отримані на цьому етапі педагогічного експерименту подано у таблиці 3.20.

Таблиця 3.20

Початкові дані рівнів сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей за критерієм взаємодії

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	17,67	35,34	20	40	12,33	24,66
КГ (50)	18,33	36,66	21	42	10,67	21,34

Узагальнені результати (див. табл. 3.20) свідчать, що серед студентів обох груп переважає помірний рівень сформованості лідерських якостей за критерієм взаємодії (40% у ЕГ та 42% у КГ). Високий рівень спостерігається у 35,34% студентів ЕГ та 36,66% КГ, тоді як низький рівень зафіксовано у 24,66% ЕГ і 21,34% КГ. Отримані дані вказують на наявність достатнього потенціалу для формування емоційно-комунікативних лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», однак потребують подальшої цілеспрямованої роботи над підвищенням рівня сформованості, комунікабельності, командності та емпатії.

Подальшим кроком у межах цього етапу педагогічного експерименту було визначення стану сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за показниками *критерію стійкості*. Для діагностики особистісно-саморегуляційного компоненту обрано критерій стійкості з такими показниками, як: «упевненість у собі», «автономність і самостійність», «рефлексивність».

Для з'ясування стану сформованості *впевненість у собі* було використано Методика «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла [98] (фактор О «впевненість в собі – тривожність»). Узагальнені результати, отримані за тестом впевненості в собі подано в таблиці 3.21.

Таблиця 3.21

**Результати дослідження рівнів сформованості показника «упевненість в собі»
критерію стійкості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	10	20	27	54	13	26
КГ (50)	12	24	25	50	13	26

Аналіз результатів, поданих у таблиці 3.21, показує, що у більшості студентів як ЕГ (54%), так і КГ (50%) рівень упевненості в собі є помірним. Високий рівень цієї якості спостерігається у 20% студентів ЕГ та 24% КГ, тоді як низький рівень зафіксовано у 26% респондентів обох груп. Отримані дані свідчать про те, що впевненість у собі є розвиненою лише у незначній частини здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а для більшості характерний середній або знижений рівень цієї лідерської якості. Причинами такої ситуації можуть бути недостатня увага до формування навичок самопрезентації, рідкісна участь у публічних виступах чи командних проєктах, а також відсутність системної підтримки у питаннях особистісного зростання.

Для підвищення рівня впевненості у студентів доцільно впроваджувати тренінги особистісного розвитку, організовувати вправи з публічних виступів, рольові ігри, а також створювати підтримуюче середовище, у якому молодь може безпечно проявляти свої ініціативи та розвивати навички самовизначення.

Для з'ясування стану сформованості *автономності та самостійності* використовувалась анкета «Самооцінка здібності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова). Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.22.

Таблиця 3.22

Результати дослідження рівнів сформованості показника «автономність і самостійність» критерію стійкості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	14	28	24	48	12	24
КГ (50)	17	34	22	44	11	22

Аналіз отриманих результатів (див. табл. 3.22) свідчить, що переважна більшість студентів як ЕГ (48%), так і КГ (44%) мають помірний рівень сформованості автономності та самостійності. Високий рівень цієї якості відзначено у 28% респондентів ЕГ і 34% КГ, тоді як низький рівень спостерігається у 24% студентів ЕГ та 22% КГ.

Такі дані вказують на те, що, попри наявність у частини студентів достатньо сформованої автономності та самостійності, для більшості притаманний середній рівень розвитку цієї якості. Серед можливих причин – недостатня кількість завдань, які передбачають самостійне прийняття рішень, обмеженість досвіду самоорганізації та брак підтримки індивідуальних освітніх ініціатив у навчальному процесі.

Для підвищення рівня автономності та самостійності студентів доцільно розширювати практики самостійної роботи, індивідуальних та групових проєктів, наставництва й самоменеджменту, а також заохочувати ініціативу й самостійність у різних сферах студентської діяльності.

Для з'ясування стану сформованості *рефлексивності* використовувалась методика діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова. Узагальнені результати, отримані за цією методикою подано в таблиці 3.23.

Таблиця 3.23

**Результати дослідження рівнів сформованості показника «рефлексивність»
критерію стійкості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	16	32	22	44	12	24
КГ (50)	19	38	19	38	12	24

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.23, свідчить, що найбільша частка студентів як ЕГ (44%), так і КГ (38%) мають помірний рівень сформованості рефлексивності. Високий рівень цієї якості виявлено у 32% респондентів ЕГ і 38% КГ, тоді як низький рівень спостерігається у 24% студентів обох груп. Отримані дані свідчать про те, що рефлексивність потребує подальшого формування у значної частини здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Серед причин цього можна назвати недостатню увагу до системної рефлексії в освітньому процесі, обмежені можливості для самоспостереження та самоаналізу, а також відсутність регулярних рефлексивних практик у навчанні.

Для покращення рівня рефлексивності доцільно впроваджувати у навчальний процес рефлексивні сесії, групові обговорення досвіду, а також вправи, що сприяють усвідомленню власних сильних і слабких сторін та аналізу професійного й особистісного зростання.

Узагальнені початкові дані критерію стійкості, отримані на цьому етапі педагогічного експерименту подано у таблиці 3.24.

Таблиця 3.24

**Початкові дані рівнів сформованості у здобувачів освітнього ступеня
«бакалавр» лідерських якостей за критерієм стійкості**

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	13,33	26,67	24,33	48,67	12,33	24,66
КГ (50)	16	32	22	44	12	24

Узагальнені результати (див. табл. 3.24) свідчать, що серед студентів обох груп переважає помірний рівень сформованості лідерських якостей за критерієм

стійкості (48,67% у ЕГ та 44% у КГ). Високий рівень мають 26,67% студентів ЕГ та 32% КГ, тоді як низький рівень спостерігається у 24,66% ЕГ і 24% КГ. Це вказує на необхідність посилення роботи щодо формування впевненості у собі, автономності, самостійності та рефлексивності.

Останнім кроком цього етапу педагогічного експерименту було визначення стану сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за всіма визначеними критеріями. Усереднені дані отриманих результатів подано в таблиці 3.25 і рис. 3.18.

Таблиця 3.25

Результати сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» на констатувальному етапі експерименту

Група	Високий рівень		Помірний рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	14,73	29,47	22,27	44,54	13	26
КГ (50)	15,46	30,93	21,8	43,6	12,73	25,47

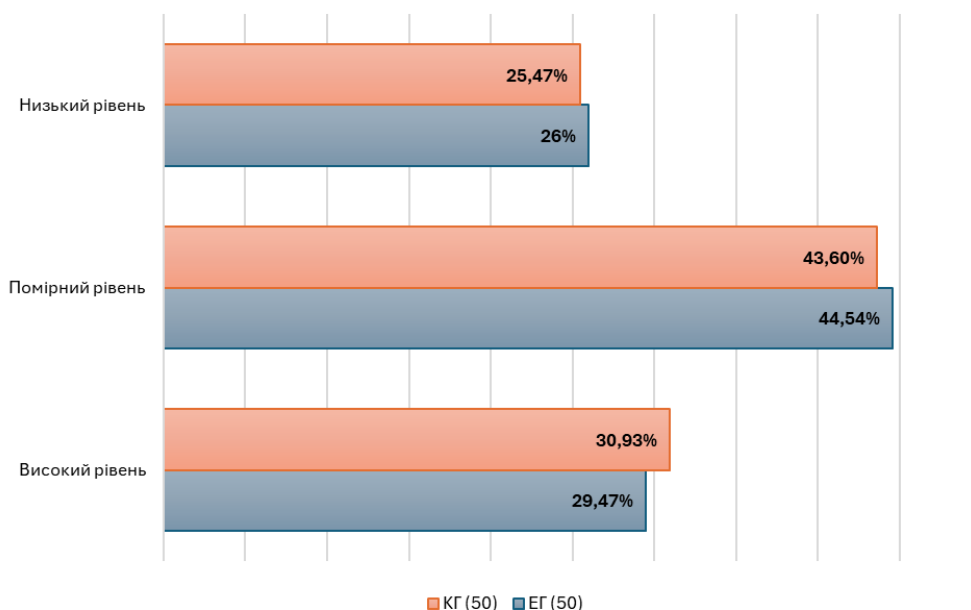


Рис. 3.18. Розподіл рівнів сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у ЕГ і КГ на констатувальному етапі

Аналіз узагальнених результатів, поданих у таблиці 3.24 та на рисунку 3.18, свідчить, що серед студентів обох груп найбільша частка має помірний рівень

сформованості лідерських якостей (44,54% у ЕГ та 43,6% у КГ). Високий рівень лідерських якостей виявлено у 29,47% студентів ЕГ та 30,93% КГ, тоді як низький рівень спостерігається відповідно у 26% та 25,47% респондентів.

Отримані дані демонструють, що загалом рівень сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» є переважно середнім, а кількість студентів із високими показниками залишається недостатньою для забезпечення сталого формування лідерського потенціалу. Це вказує на потребу подальшої цілеспрямованої роботи із формування лідерських якостей, особливо шляхом впровадження педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Для перевірки достовірності результатів, отриманих на цьому етапі педагогічному експерименту, було проведено розрахунок λ -критерію Колмогорова-Смирнова для порівняння двох емпіричних вибірок. Нами було сформульовано гіпотезу H_0 – різниця між двома розподілами недостовірна, тобто емпіричний розподіл рівнів сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 3.26).

Таблиця 3.26

Розрахунок критерію при зіставленні емпіричних розподілів в ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{\text{ЕГ}} - \Sigma f_{\text{КГ}}$ D
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{\text{ЕГ}}$	$\Sigma f_{\text{КГ}}$	
Високий	14,73	15,46	0,2946	0,3093	0,2946	0,3093	0,0147
Помірний	22,27	21,8	0,4454	0,4361	0,74	0,7454	0,0054
Низький	13	12,73	0,26	0,2547	1	1	0
Сума	50	50					

Розрахунки λ здійснювались за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де:

n_1 – кількість спостережень у виборці КГ;

n_2 – кількість спостережень в ЕГ;

$d_{\max}$ – найбільша абсолютна різниця.

Розрахуємо $\lambda_{\text{емп}}$:

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,0147 \cdot \sqrt{\frac{50 \cdot 50}{50 + 50}} = 0,0147 \cdot 5 = 0,0735$$

За таблицею значень $\lambda_{\text{кр}}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 0,073$. Отже, $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Беручи до уваги отримані результати цього етапу педагогічного експерименту, вважаємо за доцільне проведення системної та цілеспрямованої роботи з формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» на наступних етапах експерименту.

3.3. Упровадження педагогічних умов формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти

У цьому підрозділі пропонуємо ознайомитись з особливостями реалізації педагогічних умов формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.

У першу чергу, зазначимо, що у процесі реалізації педагогічних умов формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти було прийнято рішення поділити ЕГ (50 осіб) на дві підгрупи. Поділ на підгрупи обґрунтований такими факторами:

1. Велика чисельність ЕГ (50 осіб) ускладнює організацію інтерактивних форм роботи, рольових ігор, дискусій, рефлексивних сесій тощо. Менша кількість учасників дозволяє кожному отримати достатньо можливостей для висловлення власної думки.

2. У групах з великою кількістю учасників зростає ризик їх пасивності у обговореннях і участі у виконанні практичних вправ. У свою чергу поділ на групи з меншою кількістю учасників сприяє більш тісній і продуктивній взаємодії, розвитку довіри та підтримки.

3. Діяльність груп з меншою кількістю учасників полегшує їх модерацію, здійснення зворотного зв'язку та оцінювання результатів.

4. Формування двох підгруп сприяє також формуванню командного духу та створенню атмосфери взаємодопомоги.

Таким чином, поділ ЕГ (50 осіб) на дві підгрупи по 25 осіб є педагогічно обґрунтованим заходом, що дозволяє оптимізувати процес упровадження педагогічних умов.

Поділ учасників на підгрупи здійснювався за об'єктивними критеріями на основі результатів проведеного анкетування, з урахуванням таких параметрів: рівня підготовки та досвіду, гендерного балансу, різноманітності соціокультурних характеристик (регіональне походження, національна / етнічна належність, релігійні вподобання та традиції), а також графік учасників. Такий підхід до поділу ЕГ на дві підгрупи дозволив нам створити умови для ефективної взаємодії та рівноправної участі кожного студента у процесі формування лідерських якостей під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Варто також наголосити на тому, що в обох підгрупах було створено однакові умови проведення зустрічей, зокрема забезпечено: рівні можливості для участі в різноманітних активностях, доступ до необхідних матеріалів, підтримку зі сторони ведучого.

Розкриємо процес упровадження першої педагогічної умови – *створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля*, яка передбачала організацію засідань онлайн-клубу лідерського спрямування, який став інноваційним майданчиком для формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Онлайн-клуб створював умови для активної взаємодії студентів у

колективних та індивідуальних формах дозволя, оскільки засідання проходили у форматі позааудиторної роботи.

Для того, щоб зацікавити респондентів прийняти участь у засіданнях онлайн-клубу, ми вирішили надати сучасного звучання назві клубу та темам засідань, використовуючи мову, близьку до вікових особливостей студентів, їх сленгу та неформального стилю спілкування. Онлайн-клуб отримав назву *«ЛідерVibe»*, де *«vibe»* означає «атмосфера, вібрація, почуття, аура, енергія». Ця назва відображає особливу атмосферу лідерства, енергійний настрій спільноти, потужну вібрацію у формуванні лідерських якостей, а також філософію, стиль і культуру лідерства, які відчуються й передаються серед учасників клубу. Такою назвою ми прагнули підкреслити, що лідерство – це не лише формальний статус, а живий, сучасний і надихаючий дух, який створюється й відчувається всередині спільноти. Відзначимо жвавий інтерес і позитивні відгуки респондентів ЕГ щодо назви клубу. Нижче наведено деякі з їхніх коментарів:

- *«Назва дуже «в тему», відчувається справжній драйв!»;*
- *«ЛідерVibe – це саме те, що треба, сучасно і креативно»;*
- *«Класна назва, хочеться бути частиною такої тусовки!»;*
- *«Відчуваю, що тут можна реально прокачати свої лідерські скіли».*

У рамках клубу було проведено 15 засідань, які відбувалися кожні 3 тижні через цифрові платформи Google Meet і Google Classroom, а також соціальну мережу Telegram. У додатку К наведено перелік тем, а також мету і завдання кожного засідання. При цьому за допомогою Google Meet відбувалися онлайн-зустрічі з учасниками клубу. Платформа Google Classroom використовувалась для розміщення навчальних матеріалів, завдань, обміну ресурсами і організації самостійної роботи учасників. Соціальна мережа Telegram слугувала додатковим каналом комунікації, підтримки, обміну оперативною інформацією, а також платформою для неформального спілкування і мотивації учасників. Тривалість кожного засідання становила від 1,5 до 2 годин.

Структурно-логічну схему програми онлайн-клубу «ЛідерVibe» представлено на рисунку 3.19.

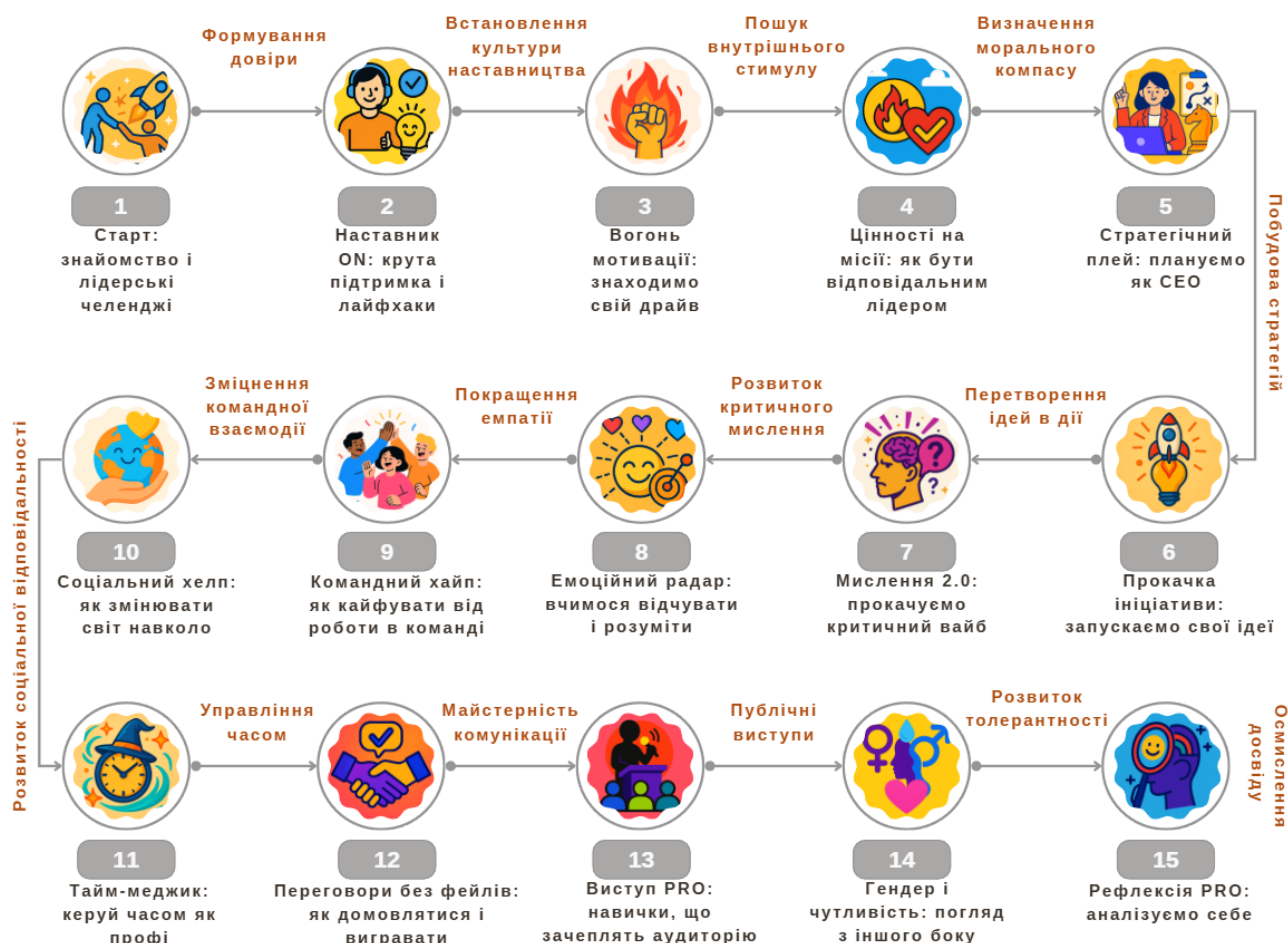


Рис. 3.19. Структурно-логічна схема програми онлайн-клубу «ЛідерVibe»

Пропонуємо ознайомитися зі змістом та основними аспектами кожного засідання онлайн-клубу «ЛідерVibe».

1. Старт: знайомство і лідерські челенджі.

Під час першої зустрічі основна увага була зосереджена на створенні позитивної та дружньої атмосфери, що забезпечувалось через інтерактивні вправи та командні ігри. Під час таких активностей респонденти мали можливість познайомитися один з одним, налагодити перший контакт.

Одним із завдань першого засідання також було ознайомлення учасників з положенням про онлайн-клуб «ЛідерVibe» (див. дод. Л), яке містить правила організації засідань, обов'язки учасників та принципи співпраці. Це забезпечило розуміння студентами цілей і очікувань, забезпечивши належну організацію та відповідальність у подальшій діяльності клубу.

Окремо було представлено механізм роботи менторських груп: учасників об'єднали у мікрогрупи для взаємопідтримки, ефективної комунікації та рефлексії. Пояснили роль ментора як координатора та фасилітатора обговорень. Наприкінці засідання кожна група самостійно обрала ментора для наступної зустрічі, що сприяло залученню всіх до активної взаємодії та формування лідерських якостей.

2. Наставник ON: крута підтримка і лайфхаки.

На цьому засіданні ми зосередилися на розкритті ролі наставника/ментора у формуванні лідерських якостей, обговорили основні принципи ефективної комунікації в процесі наставництва. На засіданні також було висвітлено сучасні підходи до наставництва, роль менторської підтримки у професійному та особистісному розвитку, а також ключові навички успішного наставника.

3. Вогонь мотивації: знаходимо свій драйв.

Під час цього засідання учасники досліджували різноманітні підходи до мотивації, визначали власні цілі та джерела натхнення, а також ділилися ефективними прийомами підтримки себе й інших у навчанні та командній роботі. Завдяки ігровим та командним вправам, обговоренням впливу культурних цінностей і аналізу мотиваційних кейсів, учасники формували розуміння різних стратегій лідерської підтримки.

4. Цінності на місії: як бути відповідальним та крутим лідером.

На другому засіданні увага була зосереджена на усвідомленні та розвитку особистісних і професійних цінностей, які лежать в основі відповідального лідерства. Через аналіз етичних дилем, обговорення стандартів лідерської поведінки та міжкультурних особливостей учасники навчалися визначати власні цінності, приймати обґрунтовані рішення в складних ситуаціях і знаходити баланс між особистими переконаннями та потребами команди. Особливу увагу було приділено практиці відповідальності, чесності, справедливості й поваги до різноманіття.

5. Стратегічний плей: плануємо як CEO.

Під час цього засідання учасники занурювалися в моделювання стратегічних ситуацій, де вчилися аналізувати проблеми, розглядати різні сценарії розвитку

подій і аргументовано обирати найкращі рішення для команди. Особливий акцент було здійснено на відпрацюванні вмінь працювати з невизначеністю, прогнозувати ризики й наслідки рішень, формувати спільне бачення майбутнього та генерувати креативні стратегії розвитку.

6. Прокачка ініціативи: запускаємо свої ідеї.

Шосте засідання було спрямоване на розвиток у респондентів ініціативності та навичок запуску власних проєктів через командні імітаційні ігри та вправи з проєктного планування. Учасники навчалися формувати ідеї, визначати чіткі цілі, розробляти ключові етапи реалізації, розподіляти ролі в команді та прогнозувати можливі труднощі. Презентуючи свої проєкти й обговорюючи їх з іншими учасниками, респонденти тренували навички публічного захисту ініціатив, креативного мислення та відповідальності за командний результат.

7. Мислення 2.0: прокачуємо критичний вайб.

Сьоме засідання було присвячене розвитку критичного мислення та навичок аналізу інформації у лідерській діяльності. Учасники працювали над виявленням маніпуляцій і фейків, удосконалювали вміння аргументовано відстоювати позицію, приймати обґрунтовані рішення та оцінювати власні когнітивні помилки. Така форма роботи сприяла формуванню стійкості до дезінформації й підвищенню якості прийняття рішень у складних ситуаціях.

8. Емоційний радар: вчимося відчувати та розуміти.

Під час цього засідання учасники активно розвивали навички конструктивної взаємодії в емоційно напружених ситуаціях. Через рольові ігри, вправи на розпізнавання та вираження емоцій, а також обговорення досвіду підтримки та конфліктів вони вчилися виявляти емпатію, краще розуміти себе й інших, а також знаходити ефективні способи реагування на складні міжособистісні ситуації.

9. Командний хайп: як кайфувати від роботи в команді.

Під час дев'ятого засідання учасники активно розвивали командну взаємодію через тімбілдінгові імітаційні вправи та групові міні-проєкти, спрямовані на зміцнення довіри, ефективну комунікацію і розподіл ролей у спільній роботі. Особливу увагу було приділено навчанню конструктивному вирішенню

конфліктів, розвитку відповідальності за командний результат і підтримці атмосфери взаємодопомоги, що сприяло формуванню справжнього командного духу й позитивного досвіду співпраці.

10. Соціальний хелп: як змінювати світ навколо.

Під час цього засідання ми зосередились на розвитку в учасників соціальної відповідальності та практичних навичок громадянського лідерства. Респонденти працювали над плануванням і реалізацією соціальних проєктів, вивчали культурні аспекти лідерства у різних спільнотах та аналізували ключові якості, необхідні для ефективної взаємодії у соціальному середовищі. Завдяки інтерактивним завданням і груповим обговоренням учасники набули досвіду командної роботи, навчилися долати труднощі в реалізації ініціатив та поглибили розуміння впливу лідерських дій на розвиток суспільства.

11. Тайм-менеджмент: керуй часом як профі.

Під час цього засідання учасники розвивали навички ефективного тайм-менеджменту, навчалися планувати свій день і тиждень з урахуванням особистих і командних завдань, а також аналізували культурні особливості організації часу. Завдяки імітаційним вправам і командним челенджам вони вчилися визначати пріоритети, гнучко реагувати на непередбачувані ситуації, оптимально розподіляти ресурси й підтримувати продуктивність у різних умовах. Такий досвід сприяв формуванню відповідального ставлення до часу.

12. Переговори без фейлів: як домовлятися і вигравати

Під час цього засідання респонденти мали можливість сформувати практичні навички ведення переговорів і аргументованої комунікації в різних життєвих і навчальних ситуаціях. Через рольові ігри та гейміфіковані вправи вони навчалися знаходити компроміси, розв'язувати конфлікти інтересів, застосовувати ефективні стратегії переконання й досягати спільних рішень у команді. Такий досвід сприяв формуванню впевненості у власних комунікативних здібностях у сфері переговорів.

13. Виступ PRO: навички, що зачеплять аудиторію.

Під час цього засідання учасники активно опановували мистецтво публічних виступів, удосконалювали навички виразного мовлення, аргументації та взаємодії з аудиторією. Завдяки імітаційним вправам, імпровізаційним виступам, риторичним батлам респонденти навчалися будувати переконливу промову, працювати з емоціями й зворотним зв'язком, а також ефективно реагувати на неочікувані ситуації під час виступу. Такий практичний досвід сприяв формуванню впевненості, креативності й комунікативної гнучкості.

14. Гендер і чутливість: погляд з іншого боку.

На цьому засіданні респонденти досліджували гендерні аспекти лідерства, розбирали поширені стереотипи та міфи щодо ролі жінок і чоловіків у лідерстві, а також аналізували вплив гендерної різноманітності на ефективність взаємодії у команді. Завдяки тематичним дискусіям, рольовим іграм і розбору реальних ситуацій, учасники навчалися виявляти гендерну упередженість, аргументовано захищати принцип рівних можливостей і формувати атмосферу поваги та інклюзивності у групі. Такий досвід сприяв розвитку гендерної чутливості й толерантності.

15. Рефлексія PRO: аналізуємо себе, щоб ставати кращими.

Завершальне засідання було присвячене цілеспрямованому формуванню саморефлексії як ключової складової особистісного та професійного зростання. Особливий акцент зроблено на впровадженні наставницько-рефлексивних практик, спрямованих на глибоке осмислення власного досвіду та самооцінку динаміки формування лідерських якостей.

Констатуємо, що всі лідерські якості, які представлені нами у структурі лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» чітко відображені у змісті програми онлайн-клубу «ЛідерVibe» (див. табл. 3.27).

Таблиця 3.27

**Відповідність тем засідань онлайн-клубу «ЛідерVibe» формуванню
лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»**

№ п/п	Тема засідання	Лідерські якості, що формуються
1	Старт: знайомство і лідерські челенджі	Ініціативність, комунікабельність, упевненість у собі
2	Наставник ON: крута підтримка і лайфхаки	Комунікабельність, емпатія
3	Вогонь мотивації: знаходимо свій драйв	Рішучість, упевненість у собі
4	Цінності на місії: як бути відповідальним лідером	Етичність, відповідальність, соціальна активність
5	Стратегічний плей: плануємо як CEO	Прогностичне мислення, відповідальність
6	Прокачка ініціативи: запускаємо свої ідеї	Ініціативність, рішучість
7	Мислення 2.0: прокачуємо критичний вайб	Критичне мислення, творче мислення, прогностичне мислення
8	Емоційний радар: вчимося відчувати і розуміти	Емпатія
9	Командний хайп: як кайфувати від роботи в команді	Командність, комунікабельність
10	Соціальний хелп: як змінювати світ навколо	Соціальна активність, етичність, відповідальність, комунікабельність
11	Тайм-меджик: керуй часом як профі	Відповідальність, автономність
12	Переговори без фейлів: як домовлятися і вигравати	Рішучість, комунікабельність
13	Виступ PRO: навички, що зачеплять аудиторію	Комунікабельність, упевненість у собі
14	Гендер і чутливість: погляд з іншого боку	Гендерна чутливість
15	Рефлексія PRO: аналізуємо себе	Рефлексивність, автономність і самостійність

Отже, програма онлайн-клубу «ЛідерVibe» охоплює всі основні компоненти лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Аналіз тем засідань підтверджує, що кожна із визначених лідерських якостей – соціальна активність, етичність, гендерна чутливість, ініціативність, відповідальність, рішучість, критичне мислення, творче мислення, прогностичне мислення, комунікабельність, емпатія, командність, упевненість у собі, автономність і самостійність, рефлексивність – цілеспрямовано інтегрується у змістовні блоки програми.

Розкриємо процес упровадження другої педагогічної умови – *впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту, яка передбачала*

застосування різноманітних імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти, зокрема: рольових ігор, кейс-стаді, симуляцій тощо. Ця умова була спрямована на створення умов для ефективного формування лідерських якостей через активну практику у наближених до реальності ситуаціях.

У межах онлайн-клубу «ЛідерVibe» ця умова була реалізована через тематичні засідання, під час яких учасники брали участь у різноманітних імітаційних вправах та гейміфікованих активностях. Зокрема:

- на першому засіданні «Старт: знайомство і лідерські челенджі» – гейміфікований лідерський челендж у форматі брейнштормінгу для покращення командної роботи з елементами змагання (ice-breaker «Знайди свого лідера», командний брейнштормінг «Лідерський калейдоскоп», «Місія: командна перемога») (див. дод. М.1);

- на другому засіданні «Наставник ON: крута підтримка і лайфхаки» – імітаційні сесії наставництва (ситуаційне наставництво («Я твій ментор на 5 хвилин»), «Кейс навпаки», «Наставницький лайфхак») та гейміфіковані обміни досвідом (гра «Карта лайфхаків», гра «Колесо підтримки») (див. дод. М.2);

- на третьому засіданні «Вогонь мотивації: знаходимо свій драйв» – гейміфікація процесу постановки цілей та мотивації (*гра-вправа* «Колесо цілей», *командна гра-вправа* «Мотиваційний челлендж – Банк драйву») (див. дод. М.3);

- на п'ятому засіданні «Стратегічний плей: плануємо як CEO» – стратегічні ігри («Ситуаційний CEO», «Бачення-2030: університет майбутнього») й імітація стратегічних ситуацій із прогнозуванням наслідків (Вправа «Імітація стратегічних ситуацій із прогнозуванням наслідків») (див. дод. М.5);

- на шостому засіданні «Прокачка ініціативи: запускаємо свої ідеї» – імітаційні ігри з планування проєктів («Проектна майстерня», «Step-by-step») та гейміфікована презентація власних проєктів з оцінюванням від інших учасників (див. дод. М.6);

- на сьомому засіданні «Мислення 2.0: прокачуємо критичний вайб» – розбір кейсів у форматі рольових ігор, імітаційна гра-квест «Розплутай інформаційну пастку» (див. дод. М.7);

– на восьмому засіданні «Емоційний радар: вчимося відчувати та розуміти» – моделювання міжособистісних конфліктів та ситуацій підтримки (інтерактивна вправа «Конфлікт-експрес», рольова гра «Два береги», міні-вправа «Подаруй підтримку») (див. дод. М.8);

– на дев'ятому засіданні «Командний хайп: як кайфувати від роботи в команді» – тімбілдінгові імітації (імітаційні вправи «Віртуальний міст», «Вежа цінностей», групова міні-імітація «Секретний проєкт») та гейміфіковані вправи на розв'язання конфліктів («Конфліктний квест», «Рольова гра – Конфлікт у проєкті») (див. дод. М.9);

– на одинадцятому засіданні «Тайм-меджик: керуй часом як профі» – імітаційна вправа «Мій ідеальний робочий день» та гейміфіковані задачі на ефективне планування часу (див. дод. М.11);

– на дванадцятому засіданні «Переговори без фейлів: як домовлятися і вигравати» – моделювання переговорних процесів у форматі рольових ігор і гейміфікований тренінг з відпрацювання технік переконання (див. дод. М.12);

– на тринадцятому засіданні «Виступ PRO: навички, що зачеплять аудиторію» – імітаційні вправи з підготовки та проведення публічних виступів («5 хвилин слави», «Імпровізаційний спіч»), гейміфіковані батли з риторики («Дебат-бліц», «Риторичний поєдинок»), а також вправа «Розбір виступу: знайди сильні й слабкі сторони» (див. дод. М.13).

Впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти у межах онлайн-клубу «ЛідерVibe» було організовано відповідно до тематичних напрямів кожного засідання, що дало змогу цілеспрямовано формувати ключові лідерські якості здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Підбір ігрових, рольових та симуляційних вправ здійснювався таким чином, аби вони відповідали сформульованим цілям кожного засідання і сприяли формуванню саме тих якостей, які визначають структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Наприклад, теми, присвячені командній взаємодії, етичному лідерству чи стратегічному плануванню, включали тімбілдінгові вправи, симуляції

управлінських рішень і аналіз етичних дилем (зокрема, «Старт: знайомство і лідерські челенджі», «Командний хайп: як кайфувати від роботи в команді», «Цінності на місії: як бути відповідальним лідером», «Стратегічний плей: плануємо як CEO» та ін.). Формування таких якостей, як ініціативність, відповідальність, етичність, комунікабельність і прогностичне мислення відбувалося у процесі розв’язання практичних кейсів, участі у дебатах, підготовці власних проєктів та виконанні рефлексивних вправ (наприклад, «Прокачка ініціативи: запускаємо свої ідеї», «Мислення 2.0: прокачуємо критичний вайб», «Рефлексія PRO: аналізуємо себе» та ін.).

Завдяки такому підходу учасники отримували не лише теоретичну інформацію про лідерство, а й практичний досвід у ситуаціях, максимально наближених до реального життя – це стосувалося як комунікації, так і навичок ведення переговорів, публічних виступів, управління часом чи прояву соціальної активності («Переговори без фейлів: як домовлятися і вигравати», «Виступ PRO: навички, що зачеплять аудиторію», «Тайм-меджик: керуй часом як профі», «Соціальний хелп: як змінювати світ навколо» та ін.). Особливою цінністю відзначалися ті вправи, де можна було проявити емпатію, гендерну чутливість чи вміння підтримувати команду («Емоційний радар: вчимося відчувати і розуміти», «Гендер і чутливість: погляд з іншого боку», «Наставник ON: крута підтримка і лайфхаки» та ін.).

Наведемо приклади, які саме імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти сприяли формуванню ключових лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». Так, формування ініціативності та рішучості забезпечували командні проєктні симуляції, підготовка й презентація власних ідей («Проектна майстерня», «Колесо цілей» та ін.). Формуванню відповідальності та етичності сприяли аналіз і обговорення етичних дилем, участь у рольових іграх з моделювання управлінських ситуацій («Круглий стіл “Етика лідера у дії”», стратегічна гра «Ситуаційний CEO» та ін.). Комунікабельність і командність розвивалися через тимблдінгові вправи, інтерактивні ігри та групові завдання («Віртуальний міст», рольові ігри з розв’язання конфліктів та ін.).

Прогностичне й критичне мислення формувалося завдяки участі у симуляціях стратегічного планування, аналізі альтернативних сценаріїв розвитку подій, виконанні вправ із прогнозуванням наслідків управлінських рішень, розв'язанні кейсів з невизначеністю, побудові стратегічних карт, а також у міні-дебатах і групових обговореннях з пошуку оптимальних рішень (наприклад, стратегічні ігри, вправи з моделювання майбутніх подій, колективне обговорення варіантів дій із подальшим оцінюванням їхніх переваг і ризиків, аналіз кейсів у форматі «Що, якщо...?»). Творче мислення розвивалося під час виконання завдань із розробки нестандартних рішень, генерації креативних ідей та участі у творчих проєктах («Проектна майстерня», «Дебат-бліц», воркшопи з пошуку інноваційних підходів та ін.). Формування гендерної чутливості забезпечувалося через тематичні семінари, дебати, аналіз реальних і змодельованих ситуацій щодо подолання стереотипів і забезпечення інклюзивності (кейс-аналіз «Гендер у лідерських практиках», «Дебати без бар'єрів» та ін.).

Емпатія та вміння підтримувати інших учасників розвивалися за допомогою вправ із розпізнавання емоцій (наприклад, міні-вправа «Подаруй підтримку»), рольових ігор із моделювання конфліктних ситуацій («Конфлікт-експрес»), обговорення життєвих кейсів щодо підтримки, симуляцій діалогів у складних обставинах («Два береги»), а також тренінгів з активного слухання. Формування упевненості у собі відбувалося через підготовку та проведення публічних виступів («5 хвилин слави»), вправи на імпровізацію («Імпровізаційний спіч»), презентацію командних рішень, участь у дискусійних батлах («Дебат-бліц»), отримання зворотного зв'язку від групи («Розбір виступу: знайди сильні й слабкі сторони»).

Автономність і самостійність формувалися шляхом виконання індивідуальних завдань із тайм-менеджменту («Мій ідеальний робочий день», «Тайм-карти»), планування особистої траєкторії розвитку, самостійного визначення пріоритетів, ведення особистих журналів чи щоденників досягнень. Рефлексивність підтримувалася систематичними вправами із самоаналізу («Рефлексійна хвиля»), написанням рефлексійних нотаток, підбиттям підсумків у групових обговореннях,

самооцінюванням прогресу та обговоренням власних досягнень і труднощів («Відкритий мікрофон рефлексій», «Рефлексія PRO: аналізуємо себе»).

Соціальна активність зміцнювалася через участь у розробці та реалізації соціальних ініціатив («Лідерство для змін»), організації інформаційних кампаній, флешмобів («Освітній флешмоб про здоров'я»), обговоренні суспільно важливих тем.

Комплексне застосування цих засобів неформальної освіти забезпечувало всебічне формування лідерських якостей, створювало умови для їх практичного закріплення та давало змогу кожному учаснику апробувати різні лідерські ролі у змодельованих, максимально наближених до реальних, умовах.

Розкриємо процес упровадження третьої педагогічної умови – *організації соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену.*

У межах онлайн-клубу «ЛідерVibe» дана умова втілювалася через низку тематичних засідань, під час яких учасники активно залучалися до обговорень, тематичних дискусій, культурно-етичних тренінгів, організації проєктної діяльності та інтерактивних сесій, що сприяли поглибленню розуміння культурних, етичних і соціальних аспектів лідерства. Зокрема:

- на другому засіданні «Наставник ON: крута підтримка і лайфхаки» відбулася сесія обміну досвідом, присвячена культурним традиціям і етичним підходам до наставництва (міні-лекція/презентація, дискусія/обмін), а також тренінг з міжкультурної комунікації та етики спілкування (див. дод. М.2);

- на третьому засіданні «Вогонь мотивації: знаходимо свій драйв» учасники брали участь у дискусії щодо культурних цінностей (тема «Культурні цінності – основа лідерської поведінки»), що формують лідерську поведінку, а також майстер-клас («Мотивація крізь призму культури») з інтерактивними вправами («Мотиваційні “паспорти”», «Культурний обмін “Що мене надихає?”», «Лідерський “Кейс-челендж”», «Мотиваційний слоган»), які демонстрували культурні особливості мотивації та їхнє застосування у лідерстві (див. дод. М.3);

– на четвертому засіданні «Цінності на місії: як бути відповідальним та крутим лідером» відбулися дискусія і круглий стіл (тема «Етика лідера у дії») на тему лідерських цінностей і етики, соціокультурний воркшоп («Цінності у різних культурах») з аналізом етичних дилем у лідерській діяльності, а також виступи гостей-експертів, присвячених ролі лідерства в культурних традиціях (див. дод. М.4);

– на п'ятому засіданні «Стратегічний плей: плануємо як CEO» відбулася лекція («Різні культурні підходи до стратегічного управління та етичні норми у прийнятті рішень») та дискусія («Етичні норми у стратегічному управлінні») про різні культурні підходи до стратегічного управління та етичні норми у прийнятті рішень; виконано вправу «Культурний вибір» (див. дод. М.5);

– на десятому засіданні «Соціальний хелп: як змінювати світ навколо» учасники реалізували соціальний проєкт («Лідерство для змін»), що висвітлював важливість лідерства в громадській діяльності, а також взяли участь в інтерактивній лекції («Культурні аспекти лідерства у різних спільнотах») про культурні аспекти лідерства у різних спільнотах; виконали вправу «Карта лідерських якостей» (див. дод. М.10);

– на одинадцятому засіданні «Тайм-меджик: керуй часом як профі» обговорювали культурні аспекти сприйняття часу, цінності, пов'язані з продуктивністю, і їхній вплив на лідерство (інтерактивна міні-лекція «Час і культура», дискусія «Цінності продуктивності: універсальні чи культурно зумовлені?», практична вправа «Тайм-карти») (див. дод. М.11);

– на чотирнадцятому засіданні «Гендер і чутливість: погляд з іншого боку» проведено тематичний семінар («Гендерна рівність: чому це важливо для лідерів?»), тренінг із гендерної рівності («Лідерство поза стереотипами»), рольову гру («Дебати без бар'єрів») та кейс-аналіз «Гендер у лідерських практиках» (див. дод. М.14).

Впровадження третьої педагогічної умови, як і другої, також здійснювалося відповідно до тематики окремих засідань, що дозволило цілеспрямовано формувати у студентів розуміння лідерства як культурного та етичного феномену.

Кожне засідання онлайн-клубу «ЛідерVibe» передбачало організацію різноманітних активності, що спрямовані на глибше усвідомлення учасниками соціальних, культурних і етичних аспектів лідерства.

У процесі реалізації цієї педагогічної умови використовувалися різноманітні методи:

- дискусії та круглі столи щодо культурних аспектів лідерства;
- майстер-класи, тренінги з міжкультурної комунікації;
- тематичні воркшопи;
- кейс-аналізи етичних дилем;
- організація та захист соціальних проєктів.

Особливий акцент було зроблено на порівнянні лідерських цінностей у різних культурних традиціях, визначенні як універсальних, так і специфічних підходів до лідерства, а також на формування гендерної чутливості та навичок ефективної взаємодії в багатокультурних командах.

Відповідно до теми і змісту кожної зустрічі нами визначались конкретні вправи, що максимально ілюстрували вплив культурних норм і етичних стандартів на лідерську поведінку. Зокрема, увага фокусувалася на культурній різноманітності етичних підходів до менторства, цінностях лідерства та етичних дилемах (майстер-класи й воркшопи), ціннісних орієнтаціях, соціальних очікуваннях та адаптації стратегії поведінки у різних культурних контекстах.

Акцент на практичній реалізації соціальної відповідальності здійснювався через організацію власних соціальних ініціатив та участь у групових проєктах («Соціальний хелп: як змінювати світ навколо»), під час яких студенти не лише планували, а й реалізовували конкретні дії на користь громади, аналізували власний внесок у розвиток соціального середовища.

Значна частина заходів була присвячена осмисленню теми часу, продуктивності та балансу, що розглядалася крізь призму культурних відмінностей («Тайм-меджик: керуй часом як профі»), а також гендерної рівності, толерантності та боротьби зі стереотипами («Гендер і чутливість: погляд з іншого боку»). Ці

активності дозволили учасникам клубу відкрити власний потенціал для ефективної взаємодії у багатокультурному світі.

Як висновок, варто відзначити, що соціокультурні освітні заходи стали ключовим чинником у формуванні цілісної моделі лідера нового покоління, спроможного діяти відповідально, толерантно та етично у складному соціальному контексті (наприклад, сесії обговорень культурних моделей лідерства, воркшопи з аналізу етичних дилем, організація соціальних проєктів, тематичні дебати та тренінги з гендерної рівності).

Розкриємо процес упровадження четвертої педагогічної умови – *запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції*. Цю педагогічну умови реалізовано на основі організації взаємодії менторських груп та інтеграції рефлексивних підходів.

На першому засіданні «Старт: знайомство і лідерські челенджі» ми випадковим чином поділили учасників онлайн-клубу на 5 мікрогруп по 5 осіб. Така організація сприяла тісній взаємодії, підтримці та ефективному обміну досвідом. Ми назвали ці формування «менторськими групами», оскільки в кожній із них обирали ментора – учасника, який координував роботу групи, підтримував колег, надавав зворотний зв'язок і сприяв осмисленню власного досвіду. Учасники менторських груп працювали не просто над виконанням завдань, а формували лідерські якості через спільну діяльність під керівництвом ментора, будуючи свою роботу на засадах наставництва, взаємної підтримки та рефлексії.

Під час першого засідання кожен учасник менторської групи коротко презентував себе як лідера (не більше 3 речень), що сприяло швидкому знайомству та встановленню початкового рівня самовираження. Далі менторські групи спільно сформували 5 правил для успішної роботи в мікрогрупі, закріпивши внутрішні домовленості щодо взаємодії. Наприкінці засідання кожна група обрала «ментора наступного засідання» – відповідального за координацію роботи та підтримку групи на наступному засіданні.

З другого по шосте засідання мікрогрупи працювали у сталому складі, але з різними менторами, яких обирали наприкінці кожного попереднього засідання.

Такий підхід дав змогу кожному учаснику відчувати роль наставника. Ментори керували роботою мікрогрупи, підтримували рефлексивний діалог і координували виконання завдань.

Щоб розширити коло спілкування і збагатити досвід учасників онлайн-клубу, нами, починаючи з 7-ого і 12-ого засідань, змінювався склад менторських груп. Така зміна дозволила уникнути застою у спілкуванні та сприяла формуванню більш широкої мережі підтримки.

На першому засіданні «Старт: знайомство і лідерські челенджі» ми пояснили учасникам онлайн-клубу, що ментора обирають самостійно всередині менторської групи на основі взаємної довіри та зацікавленості. Ми також зорієнтували учасників, що кожне засідання клубу завершуватиметься короткими груповими обговореннями в межах менторської групи (тривалістю 10–15 хвилин), під час яких ментори допомагатимуть учасникам осмислити отриманий досвід, ставлячи відкриті запитання на кшталт «Як це сталося?» та «Чому?». При цьому ми акцентували увагу на тому, що менторські групи можуть самостійно домовитись про створення власної онлайн-групи в соціальних мережах для оперативної комунікації та організації додаткових зустрічей після кожного засідання. Такі додаткові зустрічі сприятимуть глибшому обговоренню тем, обміну досвідом і підтримці один одного поза межами основних сесій клубу.

Також на першому засіданні ми сформулювали правила для менторів мікрогруп, а саме: наставник не дає готових відповідей, а допомагає учасникам усвідомити власний досвід, обговорює їх реакції на виклики, що вдалося досягти, а що можна покращити; організовує відверті розмови, під час яких учасники краще пізнають себе через досвід інших.

Перелік питань для рефлексії, які виконували менторські групи наприкінці кожного засідання, наведено в таблиці 3.28.

Таблиця 3.28

Перелік рефлексивних питань для менторських груп за тематикою засідань

№ п/п	Тема засідання	Питання
1	Старт: знайомство і лідерські челенджі	– Що нового я дізнався про себе як лідера? – Як пройшла наша групова взаємодія? – Що можна покращити?
2	Наставник ON: крута підтримка і лайфхаки	– Які якості ментора для мене важливі? – Що я можу запропонувати як наставник? – Як краще підтримувати інших?
3	Вогонь мотивації: знаходимо свій драйв	– Що мене мотивує найбільше? – Як підтримувати мотивацію? – Які цілі допоможуть зберегти драйв?
4	Цінності на місії: як бути відповідальним лідером	– Які лідерські цінності для мене є найважливішими? – Чому саме ці цінності? – Як я можу їх застосувати?
5	Стратегічний плей: плануємо як CEO	– Як я оцінюю наш стратегічний план? – Які ризики варто врахувати? – Як покращити планування?
6	Прокачка ініціативи: запускаємо свої ідеї	– Які труднощі я відчув при формулюванні ідеї? – Що допомогло нам обрати спільний проєкт? – Як планувати далі?
7	Мислення 2.0: прокачуємо критичний вайб	– Як ми аналізували кейси? – Що було найскладнішим у пошуку рішень? – Як можна покращити наш підхід?
8	Емоційний радар: вчимося відчувати і розуміти	– Що я відчував під час вправ? – Як змінилося моє розуміння емпатії? – Як я застосую це у спілкуванні?
9	Командний хайп: як кайфувати від роботи в команді	– Як ми розподілили ролі? – Що допомогло команді працювати ефективно? – Що варто змінити для кращої роботи?
10	Соціальний хелп: як змінювати світ навколо	– Що мене найбільше надихає в соціальних проєктах? – Які перешкоди я відчуваю? – Як я можу зробити внесок?
11	Тайм-меджик: керуй часом як профі	– Які мої основні помилки в управлінні часом? – Що я хочу покращити? – Які техніки візьму на озброєння?
12	Переговори без фейлів: як домовлятися і вигравати	– Що допомогло мені переконувати інших? – Які складнощі виникали? – Що зміню у своїй переговорній стратегії?
13	Виступ PRO: навички, що зачеплять аудиторію	– Що вдалося в моєму виступі? – Над чим треба попрацювати? – Які прийоми варто застосовувати надалі?
14	Гендер і чутливість: погляд з іншого боку	– Що я дізнався про гендерні стереотипи? – Як це впливає на мою поведінку? – Що я можу змінити?
15	Рефлексія PRO: аналізуємо себе	– Які свої сильні сторони я помітив?

		– Над чим хочу працювати? – Які цілі ставлю на майбутнє?

Зауважимо, що кожне засідання онлайн-клубу «ЛідерVibe» було структуровано так, щоб наставницько-рефлексивні практики були невід’ємною частиною. Практично всі імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти та соціокультурні заходи супроводжувалися обов’язковими рефлексивними обговореннями як у складі менторських груп так і у загальних обговореннях. Саме ці практики формували здатність до самоаналізу й критичного осмислення власної лідерської позиції.

Завдяки такому підходу респонденти мали змогу не просто виконувати різноманітні практичні завдання, а й фіксувати власний досвід, аналізувати рішення команди, визначати ефективні та неефективні стратегії взаємодії. Системна робота з рефлексією забезпечувала індивідуальний прогрес кожного учасника, підтримувала атмосферу довіри та взаємопідтримки.

Наприклад, під час стратегічної гри «Ситуаційний CEO» учасники не лише знаходили колективне рішення для складної управлінської ситуації, а й обговорювали, як відбувався процес домовленості, які риси лідерів проявилися найсильніше, та які висновки варто врахувати у майбутньому. Аналогічно, після імітаційної гри «Проектна майстерня» рефлексія дозволяла оцінити сильні й слабкі сторони командної роботи, способи подолання труднощів та прийоми залучення учасників.

Завдяки такому системному впровадженню наставницько-рефлексивних практик створювалися умови для усвідомленого формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Однак окрема увага щодо впровадження наставницько-рефлексивних практики приділялась під час останнього засідання «Рефлексія PRO: аналізуємо себе, щоб ставати кращими». Зокрема засідання передбачало

Окрема увага впровадженню наставницько-рефлексивних практик приділялась під час завершального засідання «Рефлексія PRO: аналізуємо себе, щоб ставати кращими». Це засідання було спеціально спрямоване на глибоке

осмислення власного досвіду, самооцінку динаміки формування лідерських якостей.

Зокрема, на засіданні «Рефлексія PRO: аналізуємо себе, щоб ставати кращими» було впроваджено такі наставницько-рефлексивні практики:

- рефлексивний круг «Мій шлях у клубі»: кожен учасник презентував коротку розповідь про те, як змінилися його лідерські установки, що було найбільшим досягненням та викликом за час участі в клубі;

- практика SWOT-аналізу особистого розвитку: учасники індивідуально заповнюють карту сильних сторін, зон для росту, можливостей та загроз для подальшого розвитку лідерських якостей;

- вправа «Цілі на майбутнє»: кожен учасник формулював три особисті цілі, яких прагне досягти у сфері лідерства протягом наступного року, та коротко ділитися планом першого кроку для реалізації;

- рефлексивний колаж «Мій ідеальний лідер»: учасники створювали візуальний колаж (через Canva), де відображали ключові лідерські якості, які вони бажають розвивати у собі надалі;

- зворотний зв'язок у колі: кожен учасник отримував від інших коротке повідомлення з побажаннями, визнанням його сильних сторін чи словами підтримки.

Ці практики сприяли не лише глибшому осмисленню особистісного поступу, а й закріпленню навичок саморефлексії, плануванню подальшого особистісного зростання та зміцненню атмосфери підтримки й довіри у спільноті клубу.

Отже, завдяки впровадженню чотирьох педагогічних умов формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти було забезпечено комплексне формування усіх компонентів лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» (ціннісно-світоглядний, цілеспрямовано-вольовий, когнітивно-креативний, особистісно-комунікативний, особистісно-саморегуляційний).

3.4. Порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту

Після завершення формувального етапу експерименту (див. пп. 3.3) було проведено контрольний зріз рівня сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за тими ж методиками, що й під час констатувальної діагностики. Порівняльний аналіз отриманих даних дозволив виявити зміни у показниках та оцінити ефективність впровадження педагогічних умов формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.

Представимо результати за визначеними показниками критеріїв сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту відповідно до послідовності, встановленої на початку дослідження.

Розглянемо результати сформованості **критерію орієнтирів** лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за показниками «соціальна активність», «етичність», «гендерна чутливість», які подано в таблиці 3.29.

Таблиця 3.29

Результати дослідження рівнів сформованості критерію орієнтирів лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ після завершення формувального етапу педагогічного експерименту

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Соціальна активність</i>												
ЕГ (50)	14	28	32	64	26	52	16	32	10	20	2	4
КГ (50)	11	22	15	30	29	58	28	56	10	20	7	14
<i>Етичність</i>												
ЕГ (50)	20	40	37	74	22	44	13	26	8	16	0	0
КГ (50)	17	34	23	46	24	48	21	42	9	18	6	12
<i>Гендерна чутливість</i>												
ЕГ (50)	18	36	36	72	25	50	12	24	7	14	2	4
КГ (50)	15	30	16	32	27	54	26	52	8	16	8	16

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.29, свідчить про суттєві позитивні зміни у рівнях сформованості лідерських якостей за критерієм орієнтирів у респондентів ЕГ після впровадження педагогічних умов.

Соціальна активність. Після формувального етапу в ЕГ частка студентів із високим рівнем соціальної активності зростає більш ніж удвічі – з 28% до 64%, тоді як кількість студентів із помірним і низьким рівнем суттєво зменшилася (з 52% до 32% і з 20% до 4% відповідно). У КГ таких значних змін не спостерігається: частка високого рівня підвищилася лише незначно (з 22% до 30%), а низький рівень залишається на досить високому рівні (14%).

Етичність. У ЕГ високий рівень етичності зріс з 40% до 74%, при цьому низький рівень був повністю усунутий (з 16% до 0%), а кількість студентів із помірним рівнем знизилася із 44% до 26%. У КГ позитивна динаміка менш виражена: високий рівень підвищився з 34% до 46%, а низький зменшився з 18% до 12%, проте понад 40% респондентів залишаються на помірному рівні.

Гендерна чутливість. В ЕГ частка студентів із високим рівнем гендерної чутливості зростає з 36% до 72%, а показник низького рівня зменшився з 14% до 4%. У КГ зміни мінімальні: високий рівень підвищився з 30% до 32%, низький залишається на рівні 16%.

Значне зростання показників за критерієм орієнтирів у респондентів ЕГ пояснюється цілеспрямованим впровадженням комплексу інтерактивних і практичних форматів: тематичних засідань, рольових ігор, кейс-методів, соціальних проєктів, а також рефлексивних практик у менторських групах. Саме поєднання цих підходів забезпечило суттєве підвищення рівня сформованості лідерських якостей за критерієм орієнтирів.

Порівняльні результати та динаміка змін за критерієм орієнтирів на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту подано у таблиці 3.30 і рис. 3.20.

Таблиця 3.30

**Порівняльні результати оцінки сформованості критерію орієнтирів
лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і
контрольному етапах педагогічного експерименту**

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	17,33	34,67	35	70	24,33	48,67	13,67	27,34	8,33	16,66	1,33	2,66
КГ (50)	14,33	28,66	18	36	26,67	53,34	25	50	9	18	7	14

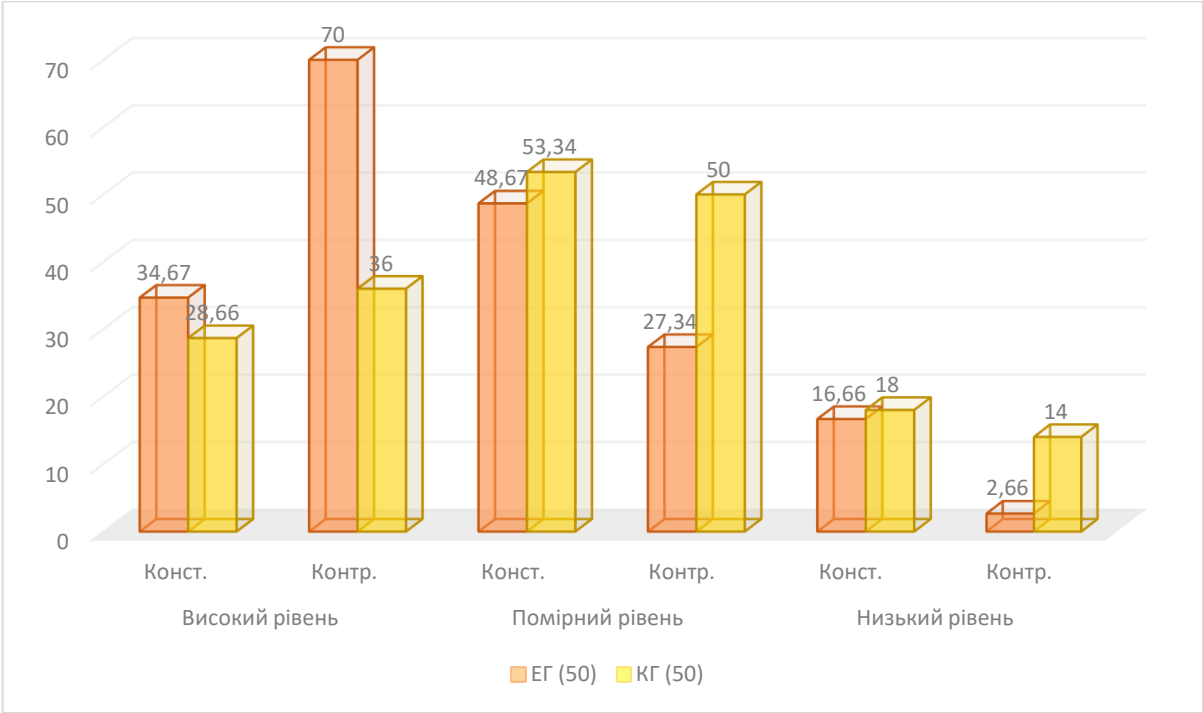


**Рис. 3.20. Динаміка результатів сформованості критерію орієнтирів
лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і
контрольному етапах педагогічного експерименту**

Аналіз порівняльних результатів, поданих у таблиці 3.30 і на рисунку 3.20, демонструє суттєве зростання частки студентів ЕГ з високим рівнем сформованості лідерських якостей за критерієм орієнтирів: із 34,67% на констатувальному етапі до 70% після впровадження педагогічних умов. Водночас помітно зменшилася частка студентів із помірним (з 48,67% до 27,34%) та низьким рівнем (з 16,66% до 2,66%). У КГ такі зміни виражені набагато меншою мірою: високий рівень зріс

лише з 28,66% до 36%, а кількість студентів із низьким рівнем знизилася з 18% до 14%.

Отримані дані засвідчують, що саме впровадження цілісного комплексу педагогічних умов – інтерактивних тематичних засідань, імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти, соціальних проєктів, роботи в менторських групах і постійної рефлексії – стало визначальним чинником у динаміці зростання показників за критерієм орієнтирів.

Далі розглянемо результати сформованості **критерію дії** лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за показниками «ініціативність», «відповідальність», «рішучість», які подано в таблиці 3.31.

Таблиця 3.31

Результати дослідження рівнів сформованості критерію дії лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ після завершення формувального етапу педагогічного експерименту

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Ініціативність</i>												
ЕГ (50)	17	34	32	64	22	44	14	28	11	22	4	8
КГ (50)	21	42	22	44	17	34	20	40	12	24	8	16
<i>Відповідальність</i>												
ЕГ (50)	15	30	29	58	21	42	17	34	14	28	4	8
КГ (50)	12	24	15	30	21	42	22	44	17	34	13	26
<i>Рішучість</i>												
ЕГ (50)	10	20	30	60	23	46	15	30	17	34	5	10
КГ (50)	13	26	15	30	18	36	20	40	19	38	15	30

Аналіз результатів, поданих у таблиці 3.31, свідчить про позитивну динаміку сформованості лідерських якостей за критерієм дії у студентів ЕГ після впровадження педагогічних умов.

Ініціативність. В ЕГ частка студентів із високим рівнем ініціативності зросла майже вдвічі – з 34% до 64%. Водночас кількість респондентів із помірним і низьким рівнем суттєво зменшилася (з 44% до 28% і з 22% до 8% відповідно). У КГ зміни не такі виразні: високий рівень ініціативності підвищився з 42% до 44%, а низький зменшився з 24% до 16%.

Відповідальність. В ЕГ високий рівень відповідальності збільшився з 30% до 58%, а кількість студентів із низьким рівнем знизилась з 28% до 8%. У КГ високий рівень зріс із 24% до 30%, тоді як низький залишається досить високим (26%).

Рішучість. Динаміка зростання високого рівня рішучості у ЕГ також суттєва – з 20% до 60%. Кількість студентів із низьким рівнем рішучості зменшилась із 34% до 10%. У КГ показники майже не змінилися: високий рівень рішучості зріс із 26% до 30%, а низький – із 30% до 30%.

Загалом, значне зростання частки студентів ЕГ з високим рівнем за всіма показниками критерію дії пояснюється впровадженням практикоорієнтованих форматів: командних імітаційних вправ, рольових ігор, проектної діяльності, тематичних тренінгів та індивідуальної рефлексії у менторських групах, що забезпечило системне формування ініціативності, відповідальності й рішучості.

Порівняльні результати та динаміка змін за критерієм дії на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту подано у таблиці 3.31 і рис. 3.22.

Таблиця 3.32

Порівняльні результати оцінки сформованості критерію дії лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	14	28	30,33	60,67	22	44	15,33	30,67	14	28	4,33	8,66
КГ (50)	15,33	30,66	17,33	34,66	18,67	37,34	20,67	41,34	16	32	12	24

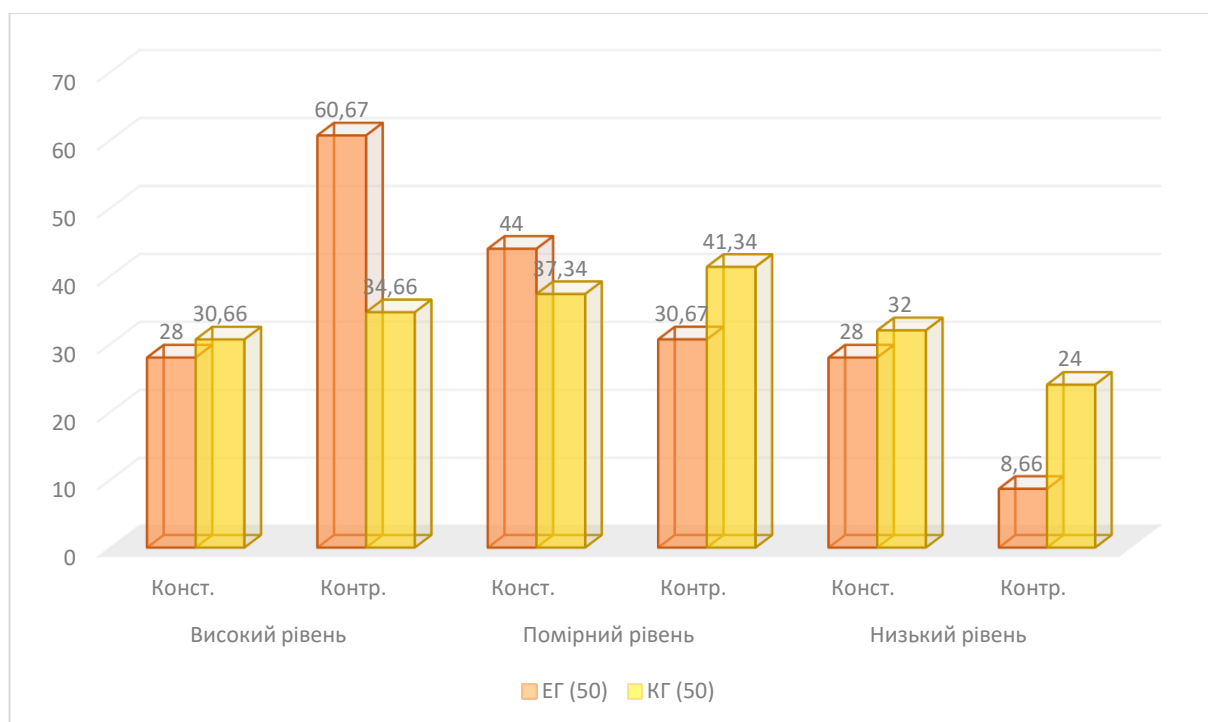


Рис. 3.21. Динаміка результатів сформованості критерію дії лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту

Аналіз порівняльних результатів, поданих у таблиці 3.32 та на рисунку 3.21, демонструє суттєве зростання частки студентів ЕГ з високим рівнем сформованості лідерських якостей за критерієм дії: з 28% на констатувальному етапі до 60,67% після впровадження педагогічних умов. Водночас кількість студентів із помірним рівнем зменшилася з 44% до 30,67%, а з низьким рівнем – з 28% до 8,66%. У КГ позитивні зміни менш виражені: високий рівень зріс із 30,66% до 34,66%, а низький знизився з 32% до 24%. Значна частина студентів КГ, як і раніше, залишається на помірному чи низькому рівнях сформованості цього критерію.

Отримані дані підтверджують, що саме практична спрямованість, командна робота, системне залучення до імітаційних, проєктних і рефлексивних активностей у межах неформальної освіти стали ключовими чинниками значного підвищення рівня сформованості лідерських якостей за критерієм дії у студентів ЕГ.

Далі розглянемо результати сформованості **критерію мислення** лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за показниками «критичне

мислення», «творче мислення», «прогностичне мислення», які подано в таблиці 3.33.

Таблиця 3.33

Результати дослідження рівнів сформованості критерію дії лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ після завершення формувального етапу педагогічного експерименту

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Критичне мислення</i>												
ЕГ (50)	10	20	28	56	18	36	14	28	22	44	8	16
КГ (50)	11	22	12	24	21	42	24	48	18	36	14	28
<i>Творче мислення</i>												
ЕГ (50)	16	32	32	64	21	42	13	26	13	26	5	10
КГ (50)	17	34	19	38	23	46	24	48	10	20	7	14
<i>Прогностичне мислення</i>												
ЕГ (50)	8	16	28	56	23	46	15	30	19	38	7	14
КГ (50)	12	24	13	26	18	36	20	40	20	40	17	34

Аналіз результатів, поданих у таблиці 3.33, засвідчує істотне підвищення рівня сформованості лідерських якостей за критерієм мислення у студентів ЕГ після впровадження педагогічних умов.

Критичне мислення. В ЕГ частка студентів із високим рівнем критичного мислення зросла з 20% до 56%, при цьому кількість респондентів із низьким рівнем зменшилася з 44% до 16%. Помірний рівень також знизився – з 36% до 28%. У КГ динаміка значно скромніша: високий рівень підвищився з 22% до 24%, а низький знизився з 36% до 28%.

Творче мислення. У ЕГ високий рівень творчого мислення збільшився з 32% до 64%, кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 26% до 10%, а з помірним – з 42% до 26%. У КГ високий рівень зріс лише з 34% до 38%, а низький – з 20% до 14%.

Прогностичне мислення. Частка студентів ЕГ із високим рівнем прогностичного мислення зросла з 16% до 56%, а низький рівень зменшився з 38% до 14%. Водночас у КГ зміни мінімальні: високий рівень підвищився з 24% до 26%, а низький знизився з 40% до 34%.

Отже, значне зростання показників у студентів ЕГ свідчить про ефективність педагогічних умов, які передбачали регулярне залучення до аналітичних вправ, моделювання ситуацій, командних обговорень, кейс-методів, практику критичного аналізу й креативного вирішення завдань.

Порівняльні результати та динаміка змін за критерієм мислення на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту подано у таблиці 3.34 і рис. 3.22.

Таблиця 3.34

**Порівняльні результати оцінки сформованості критерію мислення
лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і
контрольному етапах педагогічного експерименту**

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	11,33	22,66	29,33	58,66	20,67	41,34	14	28	18	36	6,67	13,34
КГ (50)	13,33	26,66	14,67	29,33	20,67	41,34	22,67	45,33	16	32	12,67	25,33

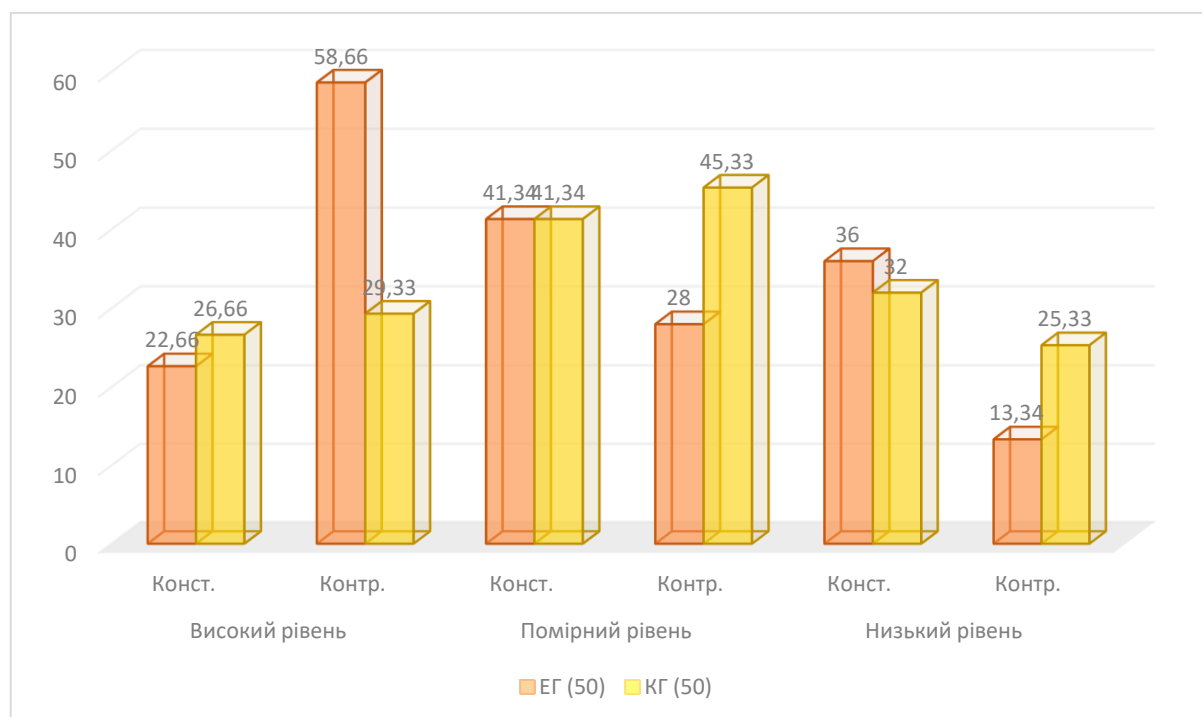


**Рис. 3.22. Динаміка результатів сформованості критерію мислення
лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і
контрольному етапах педагогічного експерименту**

Аналіз порівняльних результатів, поданих у таблиці 3.34 та на рисунку 3.22, свідчить про значне зростання частки студентів ЕГ з високим рівнем сформованості лідерських якостей за критерієм мислення: з 22,66% на констатувальному етапі до 58,66% після впровадження педагогічних умов. Водночас спостерігається суттєве зниження частки респондентів із низьким рівнем (з 36% до 13,34%) та помірним рівнем (з 41,34% до 28%). У КГ позитивні зміни мають незначний характер: частка студентів із високим рівнем мислення зросла з 26,66% до 29,33%, із низьким рівнем – зменшилася з 32% до 25,33%. При цьому більшість респондентів КГ продовжують залишатися на помірному або низькому рівнях.

Зазначені результати підтверджують, що цілеспрямоване впровадження педагогічних умов, які акцентували на формуванні критичного, творчого та прогностичного мислення через аналітичні вправи, командні обговорення, кейс-методи й практичне розв'язання нестандартних завдань, забезпечило суттєвий прогрес у студентів ЕГ.

Далі розглянемо результати сформованості **критерію взаємодії** лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за показниками «комунікабельність», «емпатія», «командність», які подано в таблиці 3.35.

Таблиця 3.35

Результати дослідження рівнів сформованості критерію взаємодії лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ після завершення формувального етапу педагогічного експерименту

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Комунікабельність</i>												
ЕГ (50)	19	38	37	74	21	42	10	20	10	20	3	6
КГ (50)	16	32	18	36	24	48	26	52	10	20	6	12
<i>Емпатія</i>												
ЕГ (50)	22	44	40	80	20	40	10	20	8	16	0	0
КГ (50)	25	50	29	58	19	38	19	38	6	12	2	4
<i>Командність</i>												
ЕГ (50)	12	24	30	60	19	38	13	26	19	38	7	14
КГ (50)	14	28	16	32	20	40	22	44	16	32	12	24

Аналіз результатів, поданих у таблиці 3.35, свідчить про значну позитивну динаміку у формуванні лідерських якостей за критерієм взаємодії у студентів ЕГ після завершення формувального етапу.

Комунікабельність. Частка респондентів ЕГ із високим рівнем комунікабельності зросла з 38% до 74%, а з низьким рівнем – зменшилася з 20% до 6%. Кількість студентів із помірним рівнем також зменшилася (з 42% до 20%). У КГ динаміка набагато менш виражена: високий рівень підвищився з 32% до 36%, а низький рівень майже не змінився (з 20% до 12%).

Емпатія. В ЕГ частка респондентів із високим рівнем емпатії зросла з 44% до 80%, а кількість студентів із низьким рівнем повністю зникла (з 16% до 0%). У КГ високий рівень зріс із 50% до 58%, а низький зменшився з 12% до 4%.

Командність. У ЕГ високий рівень командності зріс з 24% до 60%, а низький зменшився з 38% до 14%. У КГ приріст високого рівня склав лише 4% (з 28% до 32%), а низький залишився досить високим (24%).

Отже, результати свідчать, що активне використання командних ігор, рефлексивних практик, тематичних тренінгів та групових проєктів у межах експериментальної програми сприяло суттєвому зростанню комунікабельності, емпатії і командності здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у ЕГ, тоді як у КГ такі зміни залишаються мінімальними.

Порівняльні результати та динаміка змін за критерієм взаємодії на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту подано у таблиці 3.36 і рис. 3.23.

Таблиця 3.36

Порівняльні результати оцінки сформованості критерію взаємодії лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	17,67	35,34	35,67	71,34	20	40	11	22	12,33	24,66	3,33	6,66
КГ (50)	18,33	36,66	21	41,99	21	42	22,33	44,65	10,67	21,34	6,67	13,34

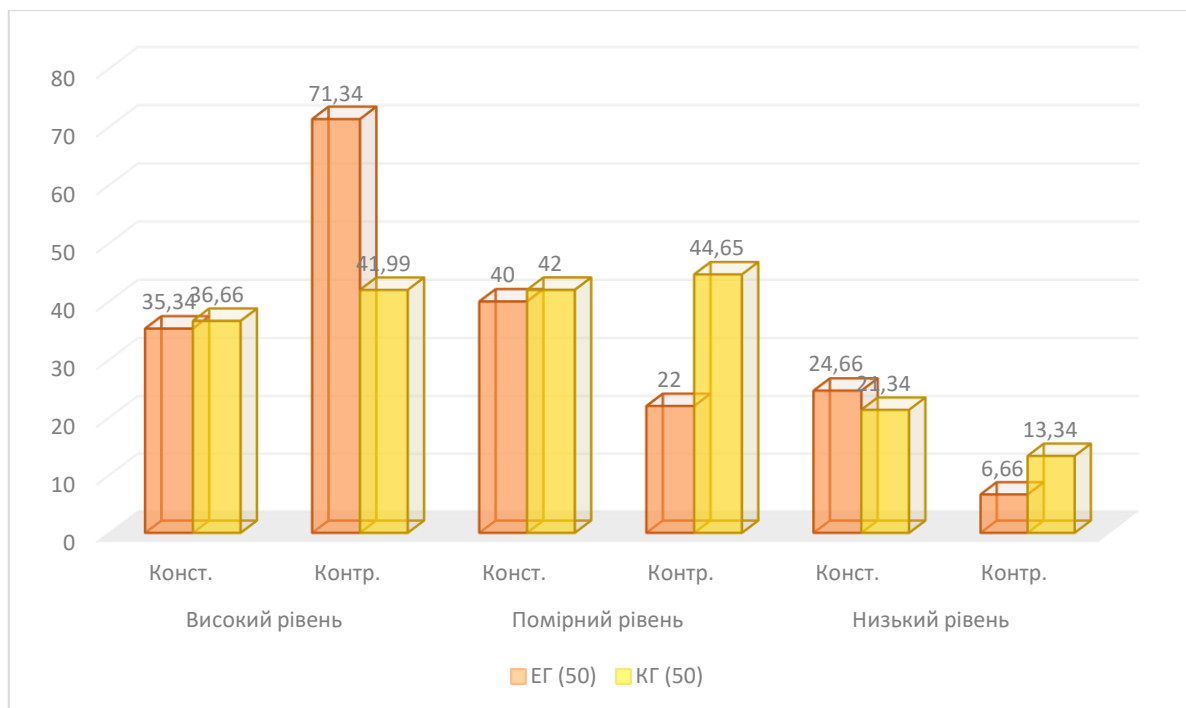


Рис. 3.23. Динаміка результатів сформованості критерію взаємодії лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту

Аналіз порівняльних результатів, поданих у таблиці 3.36 та на рисунку 3.23, засвідчує суттєве зростання частки студентів ЕГ з високим рівнем сформованості лідерських якостей за критерієм взаємодії: із 35,34% на констатувальному етапі до 71,34% після впровадження педагогічних умов. Водночас відбулося істотне зниження кількості респондентів із помірним (із 40% до 22%) і низьким рівнем (із 24,66% до 6,66%). У КГ позитивна динаміка проявилася набагато слабше: високий рівень зріс лише з 36,66% до 41,99%, а низький – зменшився з 21,34% до 13,34%. Проте майже половина студентів КГ все ще залишаються на помірному рівні сформованості цього критерію.

Отримані результати підтверджують ефективність системного впровадження командних ігрових практик, тренінгів, групових проєктів і рефлексивних обговорень у процесі розвитку комунікабельності, емпатії та командної взаємодії.

Далі розглянемо результати сформованості *критерію стійкості* лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за показниками «упевненість

в собі», «автономність і самостійність», «рефлексивність», які подано в таблиці 3.37.

Таблиця 3.37

Результати дослідження рівнів сформованості критерію стійкості лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ після завершення формувального етапу педагогічного експерименту

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Упевненість в собі</i>												
ЕГ (50)	10	20	25	50	27	54	20	40	13	26	5	10
КГ (50)	12	24	14	28	25	50	28	56	13	26	8	16
<i>Автономність і самостійність</i>												
ЕГ (50)	14	28	31	62	24	48	16	32	12	24	3	6
КГ (50)	17	34	20	40	22	44	24	48	11	22	6	12
<i>Рефлексивність</i>												
ЕГ (50)	16	32	35	70	22	44	12	24	12	24	3	6
КГ (50)	19	38	22	44	19	38	19	38	12	24	9	18

Аналіз результатів, представлених у таблиці 3.37, свідчить про помітний прогрес у формуванні лідерських якостей за критерієм стійкості у респондентів ЕГ після впровадження педагогічних умов.

Упевненість в собі. Частка студентів ЕГ із високим рівнем упевненості в собі зросла з 20% до 50%, а кількість респондентів із низьким рівнем зменшилася з 26% до 10%. Помірний рівень також знизився (з 54% до 40%). У КГ динаміка виражена меншою мірою: високий рівень зріс із 24% до 28%, низький – зменшився з 26% до 16%.

Автономність і самостійність. В ЕГ частка респондентів із високим рівнем автономності та самостійності зросла з 28% до 62%, тоді як кількість із низьким рівнем скоротилася з 24% до 6%. У КГ високий рівень зріс із 34% до 40%, а низький зменшився з 22% до 12%.

Рефлексивність. У ЕГ відбулося зростання високого рівня рефлексивності з 32% до 70%, тоді як кількість студентів із низьким рівнем знизилась із 24% до 6%. У КГ динаміка слабша: високий рівень збільшився з 38% до 44%, а низький залишився досить значним – 18%.

Отже, результати демонструють, що саме впровадження комплексу педагогічних умов – рефлексивних і наставницьких практик, індивідуальних завдань із саморозвитку, групових імітаційних ігрових вправ – забезпечило ефективне формування упевненості у собі, автономності та самостійності, рефлексивності у студентів ЕГ.

Порівняльні результати та динаміка змін за критерієм стійкості на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту подано у таблиці 3.38 і рис. 3.24.

Таблиця 3.38

Порівняльні результати оцінки сформованості критерію стійкості лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту

Група	Високий рівень				Помірний рівень				Низький рівень			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (50)	13,33	26,67	30,33	60,66	24,33	48,67	16	32	12,33	24,66	3,67	7,34
КГ (50)	16	32	18,67	37,33	22	44	23,67	47,33	12	24	7,67	15,34

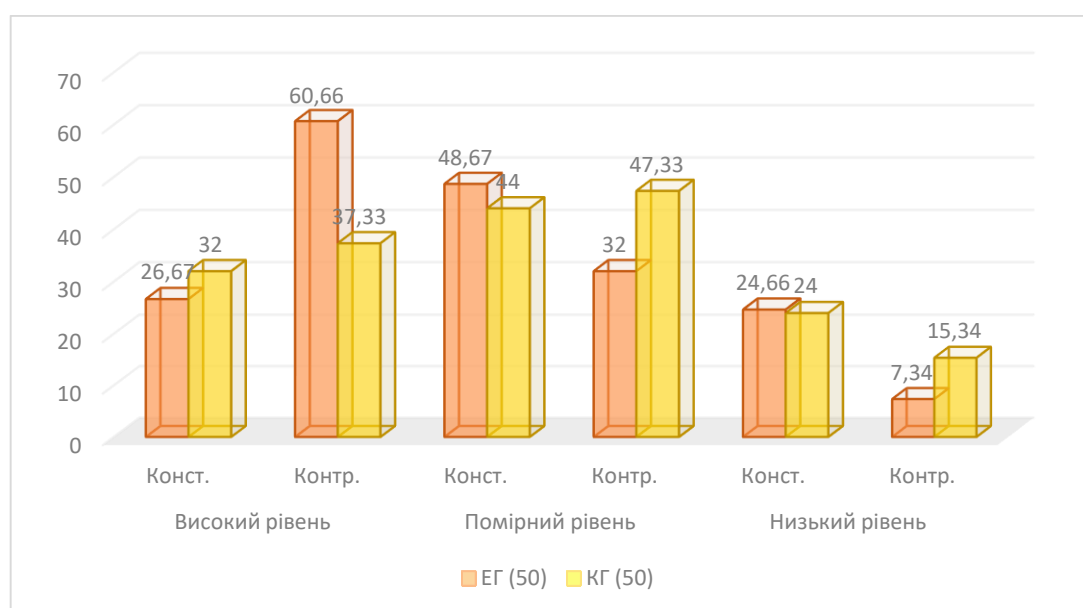


Рис. 3.24. Динаміка результатів сформованості критерію стійкості лідерських якостей у респондентів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту

Аналіз порівняльних результатів, поданих у таблиці 3.38 та на рисунку 3.24, засвідчує істотне зростання частки студентів ЕГ з високим рівнем сформованості лідерських якостей за критерієм стійкості: з 26,67% на констатувальному етапі до 60,66% після впровадження педагогічних умов. Водночас частка студентів із помірним рівнем знизилась із 48,67% до 32%, а з низьким – із 24,66% до 7,34%. У КГ динаміка змін менш виражена: високий рівень зріс із 32% до 37,33%, тоді як частка респондентів із низьким рівнем знизилась з 24% до 15,34%. Проте майже половина студентів КГ і надалі залишаються на помірному рівні.

Такі результати підтверджують ефективність цілеспрямованої педагогічної роботи щодо формування упевненості в собі, автономності та самостійності, рефлексивності у студентів ЕГ завдяки системному використанню індивідуальних і групових завдань, наставницько-рефлексивних практик та імітаційно-гейміфікованих форм діяльності.

Останнім етапом контрольного етапу педагогічного експерименту стало визначення змін у рівнях сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у ЕГ і КГ. Для цього було розраховано середні арифметичні значення за всіма критеріями. Отримані порівняльні результати наведено у таблиці 3.39 і рис. 3.25.

Таблиця 3.39

Порівняльний аналіз середніх показників сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у ЕГ і КГ на контрольному етапі педагогічного експерименту

Групи	Етапи	Високий рівень	Помірний рівень	Низький рівень
ЕГ (50)	Конст.	29,47	44,54	26
	Контр.	64,27	28	7,73
КГ (50)	Конст.	30,93	43,6	25,47
	Контр.	35,86	45,73	18,4

Динаміку рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» на констатувальному і контрольному етапах експерименту ілюстровано на рис. 3.25.

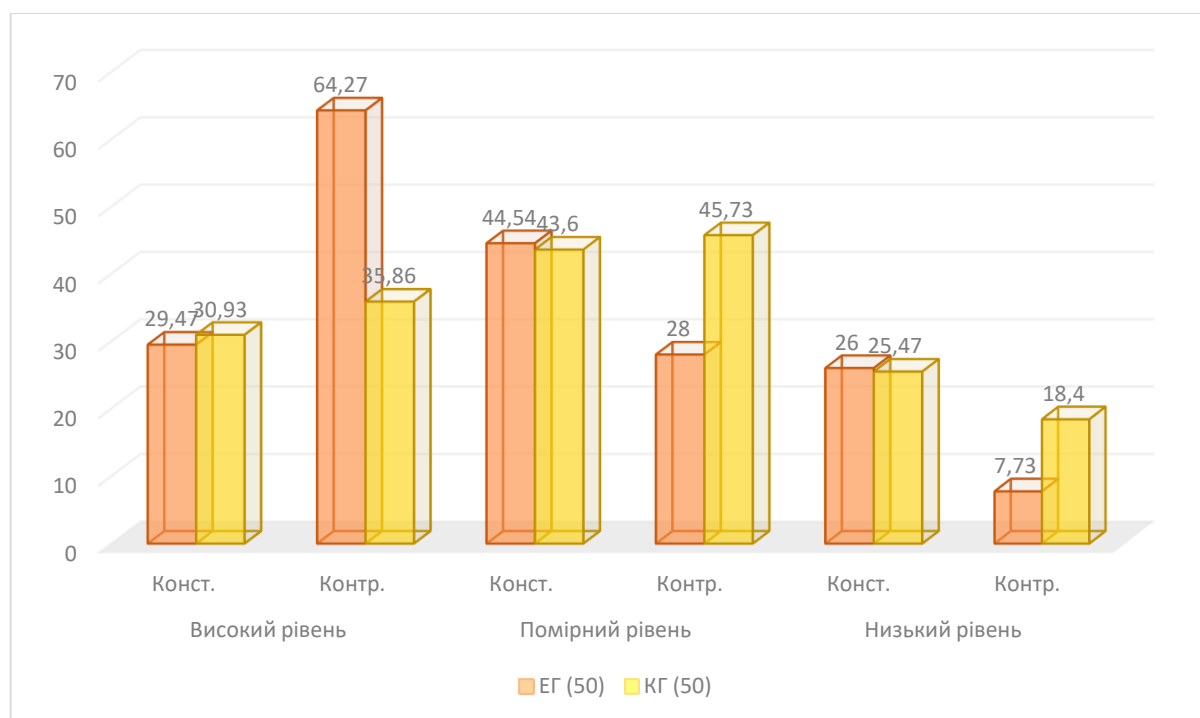


Рис. 3.25. Динаміка рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» на констатувальному і контрольному етапах

Аналіз порівняльних середніх показників, поданих у таблиці 3.39 та на рисунку 3.25, переконливо демонструє суттєву позитивну динаміку у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в ЕГ. Зокрема, частка студентів ЕГ із високим рівнем сформованості лідерських якостей після завершення формувального етапу зросла більш ніж удвічі – з 29,47% до 64,27%. Водночас помітно зменшилася частка студентів із помірним (із 44,54% до 28%) та низьким рівнем (із 26% до 7,73%). У КГ подібної виразної динаміки не спостерігається: кількість студентів із високим рівнем зросла лише з 30,93% до 35,86%, а з низьким – зменшилася з 25,47% до 18,4%. При цьому показник помірного рівня навіть підвищився, тому що у КГ відбулося лише часткове перерозподілення респондентів з низького рівня до помірного, без істотного приросту високих результатів. Це свідчить про те, що за відсутності цілеспрямованого педагогічного впливу й інтеграції засобів неформальної освіти більшість студентів залишається на середньому рівні сформованості лідерських якостей, а позитивна динаміка обмежується лише незначним підвищенням окремих показників.

Отримані результати чітко свідчать про ефективність упроваджених педагогічних умов, які були реалізовані через інтеграцію імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти, соціокультурних заходів та наставницько-рефлексивних практик у діяльність онлайн-клубу «ЛідерVibe». Саме цей системний і багатокомпонентний підхід забезпечив значне зростання сформованості лідерських якостей у студентів ЕГ.

Для підвищення якості аналізу на контрольному етапі педагогічного експерименту також було використано λ -критерій Колмогорова-Смирнова.

Було висунуто декілька груп статистичних гіпотез:

1. Гіпотези щодо порівняння результатів ЕГ і КГ на контрольному етапі:

– H_0 – розподіли рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в ЕГ і КГ на контрольному етапі не мають статистично значущих відмінностей;

– H_1 – розподіли рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в ЕГ і КГ на контрольному етапі мають статистично значущі відмінності.

2. Гіпотези щодо порівняння результатів ЕГ на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту:

– H_0 – розподіли рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в ЕГ на констатувальному і контрольному етапах не мають статистично значущих відмінностей;

– H_1 – розподіли рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в ЕГ на констатувальному і контрольному етапах мають статистично значущі відмінності.

На основі розрахунків за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова проведено перевірку статистичних гіпотез для цих груп.

Щодо першої групи гіпотез, констатуємо, що емпіричне значення λ ($\lambda = 1,42$) перевищує критичне ($\lambda_{кр} = 1,36$), що дозволяє відхилити H_0 та прийняти H_1 . Це свідчить про наявність статистично значущих відмінностей у розподілі рівнів

сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» між ЕГ і КГ на контрольному етапі.

Щодо другої групи гіпотез слід відзначити, що емпіричне значення λ ($\lambda = 1,74$) також перевищує критичне ($\lambda_{кр} = 1,36$), що дає підстави відхилити H_0 і прийняти H_1 . Це свідчить про наявність статистично значущих відмінностей у розподілі рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» ЕГ між констатувальним та контрольним етапами. Таким чином, впроваджені в ЕГ педагогічні умови позитивно вплинули на підвищення рівня сформованості лідерських якостей.

Підсумовуючи, ми робимо висновок щодо доцільності впроваджених педагогічних умов формування у лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти, а саме: створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля; впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту; організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену; запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено етапи дисертаційного дослідження: 1) пошук інформації з питань формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти; 2) організація пілотного експерименту; 3) розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а також методів їх діагностики; збір початкових даних (констатувальна діагностика); 4) впровадження педагогічних умов формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти в ЕГ; 5) проведення повторної (контрольної) діагностики для оцінки змін у рівні сформованості лідерських

якостей після впровадження педагогічних умов; 6) статистична обробка результатів педагогічного експерименту.

Описано процедуру проведення пілотного експерименту і представлено його результати. Пілотний експеримент було проведено з метою попередньої оцінки рівня сформованості лідерських якостей та виявлення особливостей участі у неформальних освітніх заходах серед здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» різних спеціальностей (539 студентів). Після проведення пілотного експерименту нами отримано репрезентативну картину рівня сформованості лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» різних спеціальностей, що стало підґрунтям для подальшого формування ЕГ і КГ основного педагогічного експерименту; підтверджено актуальність і необхідність розробки педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Визначено обсяг вибірки педагогічного експерименту, який становив 100 респондентів (по 50 осіб в ЕГ і КГ). Для формування вибірки було використано багаторівневу стратифіковану рандомізацію, що забезпечило репрезентативність та мінімізацію систематичних помилок. Базою дослідження стали три провідні заклади вищої освіти України: Національний університет біоресурсів і природокористування України (спеціальності 015 Професійна освіта (аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 035 Філологія, 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, 231 Соціальна робота, 187 Деревообробні та меблеві технології); Бердянський державний педагогічний університет (053 Психологія, 013 Початкова освіта, 035 Філологія, 024 Хореографія, 061 Журналістика); ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (053 Психологія, 035 Філологія, 073 Менеджмент, 075 Маркетинг, 122 Комп'ютерні науки).

На основі ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу було визначено критерії і показники лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»: критерій орієнтирів (соціальна активність, етичність, гендерна чутливість), критерій дії (ініціативність, відповідальність, рішучість), критерій мислення

(критичне мислення, творче мислення, прогностичне мислення), критерій взаємодії (комунікабельність, емпатію, командність), критерій стійкості (упевненість у собі, автономність і самостійність, рефлексивність).

Розроблено діагностичну карту дослідження рівня сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей, яка передбачала використання комплексу психодіагностичних методик для вимірювання окремих показників за відповідними критеріями. Для кожного показника визначено конкретні методи діагностики, а також розроблено шкали оцінювання, що дозволяють віднести результати респондентів до високого, помірного або низького рівня сформованості лідерських якостей.

У цьому розділі подано результати констатувальної діагностики рівня сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей за визначеними критеріями і показниками. Узагальнені результати дослідження свідчать про те, що серед студентів ЕГ і КГ найбільша частка має помірний рівень сформованості лідерських якостей (44,54% у ЕГ та 43,6% у КГ); високий рівень лідерських якостей виявлено у 29,47% студентів ЕГ та 30,93% КГ, тоді як низький рівень спостерігається відповідно у 26% та 25,47% респондентів. Для перевірки статистичної значущості відмінностей між вибірками було використано λ -критерій Колмогорова-Смирнова, за результатами якого емпіричне значення $\lambda_{\text{емп}} = 0,073$ виявилось меншим за критичне $\lambda_{\text{кр}} = 1,36$, що вказує на відсутність статистично значущих відмінностей у розподілах показників ЕГ та КГ. Результати констатувальної діагностики засвідчили необхідність упровадження педагогічних умов у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Упровадження першої педагогічної умови – створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля – здійснювалася через онлайн-клуб «ЛідерVibe», що охоплював 15 тематичних засідань у форматі позааудиторної роботи з використанням сучасних цифрових платформ (Google Meet, Google Classroom, Telegram) і сучасного молодіжного стилю комунікації. Саме ця педагогічна умова

стала базовою, інтегративною основою для реалізації інших педагогічних умов формувального етапу педагогічного експерименту.

Реалізація другої педагогічної умови – впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту – забезпечило моделювання різноманітних лідерських ситуацій у форматі рольових ігор, кейсів, симуляцій, командних та індивідуальних гейміфікованих вправ. Ця педагогічна умова органічно інтегрувалася в програму онлайн-клубу, створюючи реальний простір для формування лідерських якостей у ситуаціях, максимально наближених до реальних умов.

Упровадження третьої педагогічної умови – організації соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену – передбачало побудову змісту кожного тематичного засідання таким чином, щоб учасники через участь у дискусіях, майстер-класах, воркшопах, аналізі етичних дилем, соціальних проєктах і тренінгах із міжкультурної комунікації усвідомлювали різноманіття підходів до лідерства, вчилися порівнювати цінності у різних культурах та набували досвіду відповідальної взаємодії у багатокультурних і гендерно-чутливих командах.

Реалізація четвертої педагогічної умови – запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції – здійснювалася шляхом організації взаємодії менторських груп та інтеграції системної рефлексії у зміст кожного засідання онлайн-клубу «ЛідерVibe».

Аналіз даних контрольного етапу педагогічного експерименту дозволив зробити висновок про ефективність упроваджених педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти. У результаті реалізації цих умов в ЕГ спостерігається суттєво вища динаміка зростання рівнів сформованості лідерських якостей, ніж у КГ, де формувальний вплив не здійснювався. Загалом, на високому рівні сформованості лідерських якостей у ЕГ опинились 64,27% студентів (замість 29,47%), у КГ –

35,86% (було 30,93%). На помірному рівні – відповідно 28% (було 44,54%) і 45,73% (було 43,6%). На низькому рівні в ЕГ залишилось лише 7,73% (було 26%), у КГ – 18,4% (було 25,47%).

Статистична перевірка із використанням λ -критерію Колмогорова-Смирнова засвідчила наявність статистично значущих змін у показниках ЕГ на відміну від КГ, що дає підстави стверджувати про ефективність і доцільність запропонованих педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в публікаціях авторки [190; 202].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі подано теоретичне обґрунтування і запропоновано практичне розв'язання вирішення наукової проблеми формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти, що знайшло відображення в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Результати наукового дослідження уможливили ґрунтовно викласти такі висновки:

1. Проаналізовано та уточнено такі базові поняття дослідження як «лідер», «лідерство», «якість», «лідерські якості», «неформальна освіта», «засоби освіти», «засоби неформальної освіти».

Поняття «лідер» презентовано як авторитетна особистість, яка завдяки власним якостям здатна впливати на інших, вести за собою та спрямовувати спільні зусилля на досягнення спільної мети.

Лідерство розглядається як багатовимірний соціально-психологічний процес, що проявляється у здатності лідера впливати на інших, формувати спільне бачення, змінювати мотиваційні установки, цінності та поведінку послідовників відповідно до контексту ситуації, культурних особливостей, когнітивних ресурсів та етичних орієнтирів, об'єднуючи елементи особистісного, поведінкового, трансформаційного, системного та інших підходів.

Категорія «якість» трактується як комплекс стійких характеристик особистості, які зумовлюють її типову поведінку, взаємодію із соціальним середовищем та здатність до саморозвитку і саморегуляції.

Лідерські якості характеризуються інтегративне особистісне утворення, що поєднує стійкі індивідуальні та соціально-психологічні риси, які забезпечують здатність ефективно впливати на інших, організовувати спільну діяльність, приймати відповідальні рішення та досягати спільних цілей у змінних соціальних умовах.

Поняття «неформальна освіта» розглядається не як окрема організована система навчання, а як сукупність засобів освіти, які застосовуються у позааудиторній діяльності здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в межах формальної освіти.

Засоби освіти тлумачаться як комплексу матеріальних, технічних, методичних та інформаційних ресурсів і технологій, які забезпечують організацію, підтримку та активізацію освітнього процесу, сприяючи ефективному засвоєнню знань, розвитку практичних умінь і формуванню соціально значущих особистісних якостей здобувачів освіти.

Поняття «засоби неформальної освіти» презентовано як конкретні інструменти, методи, форми і ресурси, які застосовуються для реалізації навчально-виховного процесу поза межами формальної освіти.

2. Обґрунтувати сутність і структуру лідерських якостей у майбутніх здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Подано авторське визначення поняття «лідерські якості здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”», яке презентується як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності приймати відповідальні рішення, здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію, проявляти цілеспрямованість, самостійність, етичність і рефлексивність, критично мислити, передбачати наслідки дій у змінних соціальних умовах і бути готовим до конструктивного впливу на інших задля досягнення спільної мети.

На основі аналізу наявних у науковій літературі класифікацій лідерських якостей майбутніх фахівців запропоновано авторську структуру лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-світоглядний, цілеспрямовано-вольовий, когнітивно-креативний, емоційно-комунікативний та особистісно-саморегуляційний, кожен з яких конкретизовано через відповідні показники.

Ціннісно-світоглядний компонент відображає морально-етичну основу лідерства, що проявляється у світоглядних переконаннях, ціннісних орієнтаціях і ставленні до соціальної активності та ґрунтується на усвідомленому прийнятті

цінностей як внутрішніх регуляторів поведінки. Цілеспрямовано-вольовий компонент відображає рівень вольового самоконтролю, наполегливості та рішучості студента як потенційного лідера, що в освітньому процесі проявляється у здатності виявляти ініціативу, послідовно виконувати поставлені завдання, долати труднощі та зберігати внутрішню мотивацію. Когнітивно-креативний компонент пов'язаний із мисленням студента як основою для критичного аналізу, генерації нових ідей та прогнозування подій і виявляється через осмислення інформації, критичну оцінку, формування оригінальних підходів до розв'язання завдань та передбачення наслідків індивідуальних і колективних дій. Емоційно-комунікативний компонент охоплює ефективну побудову міжособистісних стосунків, налагодження командної взаємодії та емоційно зважене спілкування, що проявляється в активній участі в груповій діяльності, підтриманні продуктивних стосунків, умінні слухати та переконливо й конструктивно висловлювати власну позицію. Особистісно-саморегуляційний компонент визначає рівень самостійності, саморефлексії та впевненості у власних силах, що є критично важливим у навчанні, самопрезентації та побудові індивідуальної освітньої траєкторії.

3. Здійснено комплексний аналіз процесу формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у сучасному педагогічному дискурсі.

Презентовано авторське визначення поняття «формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”». Цей феномен розглядається нами як цілеспрямований, системний та педагогічно організований процес розвитку особистісних, когнітивних, комунікативних та ціннісно-мотиваційних характеристик, інтегрованих у межах взаємопов'язаних компонентів лідерських якостей (цілеспрямовано-вольового, когнітивно-прогностичного, емоційно-комунікативного, особистісно-саморегуляційного, ціннісно-світоглядного).

Окреслено специфіку формування лідерських якостей у студентів різних професійних напрямів підготовки: 1) гуманітарно-соціономічний (майбутні психологи, соціальні працівники, педагоги, філологи тощо); 2) соціально-економічний (майбутні менеджери, економісти, юристи тощо); 3) технічно-природничий (майбутні інженери, ІТ-спеціалісти, біологи, географи тощо);

4) безпеково-оборонний (майбутні військовослужбовці, офіцери, правоохоронці, фахівці з національної безпеки тощо); 5) мистецько-креативний (майбутні митці, дизайнери, архітектори, культурологи тощо); 6) медико-біологічний (майбутні лікарі, медсестри, фармацевти, фахівці з громадського здоров'я тощо); 7) аграрно-промисловий (майбутні спеціалісти з аграрного виробництва, переробки сільськогосподарської продукції, технологи харчових виробництв і харчових технологій, інженери сільськогосподарського виробництва, фахівці з агробізнесу тощо). Також проаналізовано провідні тенденції, форми та методи роботи, що застосовуються в межах кожної галузі.

4. На основі ґрунтовного аналізу наукової і навчальної літератури визначено і обґрунтовано групи засобів неформальної освіти та їх ключові компоненти, що сприяють формуванню лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», а саме: інтерактивно-цифрові, імітаційно-гейміфіковані, соціокультурні, наставницько-рефлексивні. Інтерактивно-цифрові засоби неформальної освіти визначено як сукупність освітніх інструментів, методів і практик, що поєднують цифрові технології з інтерактивною взаємодією, забезпечуючи активну участь, самостійне конструювання знань та співпрацю студентів у віртуальних і онлайн-середовищах. Імітаційно-гейміфіковані засоби неформальної освіти розглядаються як сукупність педагогічних інструментів, методів і практик, що поєднують моделювання реальних або умовних ситуацій з використанням ігрових елементів з метою активізації навчальної діяльності, підвищення мотивації та занурення учасників у навчальний процес. Соціокультурні засоби неформальної освіти трактуються як сукупність практик, інструментів, форм організації діяльності та взаємодії, що базуються на інтеграції соціальних і культурних елементів і спрямовані на створення умов для особистісного розвитку, ціннісного самовизначення, соціалізації й набуття досвіду співжиття у спільноті. Наставницько-рефлексивні засоби неформальної освіти визначено як сукупність педагогічних методів, інструментів, прийомів і практик, що інтегрують наставницьку підтримку із рефлексивними технологіями з метою

забезпечення особистісного зростання, формування критичного мислення, саморефлексії та саморегуляції у здобувачів освіти.

5. Унаслідок системного аналізу наукової літератури визначено і обґрунтовано методологічні підходи до формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти: системний (розглядає формування лідерських якостей як системи з визначеною метою, складовими, зв'язками, функціями й динамікою розвитку; аналіз компонентів і механізмів взаємодії); особистісно-діяльнісний (зумовлює орієнтацію на індивідуальні особливості студентів, їхній досвід і темп роботи; створення умов для активної участі у власному розвитку як майбутніх лідерів); компетентнісний (забезпечує формування лідерських, комунікативних, організаторських та прогностичних компетентностей для професійної самореалізації); аксіологічний (передбачає формування лідерських якостей на основі ключових лідерських цінностей (повага, порядність, служіння, самодисципліна, розвиток тощо)); акмеологічний (забезпечує створення умов для самовдосконалення, мотивації високих досягнень, розкриття лідерського потенціалу та творчих можливостей); інтерактивно-технологічний (передбачає організацію активної взаємодії, співпраці й рефлексії з поетапною оптимізацією освітнього процесу; використання сучасних цифрових технологій); рефлексивний (спрямований на використання рефлексивних сесій, наставництва, групових та індивідуальних обговорень, рефлексивних завдань для формування лідерських якостей); соціокультурний (забезпечує формування лідерських якостей у поєднанні з культурними смислами та світоглядними орієнтирами); гейміфікований (передбачає інтеграцію елементів гри (змагання, нагороди, рівні, квести) для розвитку ініціативності, креативності, командності та відповідальності).

Визначено методологічні принципи, що розкривають зміст і особливості реалізації кожного з окреслених методологічних підходів, що забезпечують цілісність та результативність процесу формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

6. На основі аналізу літературних джерел і експертного опитування визначено і обґрунтовано чотири педагогічні умови формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти: 1) створення інтерактивного онлайн-майданчика лідерського спрямування для організації колективних та індивідуальних форм дозвілля; 2) впровадження імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти для моделювання ситуацій, близьких до реального лідерського контексту; 3) організація соціокультурних освітніх заходів, що сприяють усвідомленню значення лідерства як культурного й етичного феномену; 4) запровадження наставницько-рефлексивних практик як інструменту осмислення індивідуальної лідерської позиції. Кожну з визначених педагогічних умов було розглянуто крізь призму її ролі у формуванні компонентів лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Визначено обсяг вибірки педагогічного експерименту, який становив 100 респондентів (по 50 осіб в ЕГ і КГ). Для формування вибірки було використано багаторівневу стратифіковану рандомізацію, що забезпечило репрезентативність та мінімізацію систематичних помилок. Базою дослідження стали три провідні заклади вищої освіти України: Національний університет біоресурсів і природокористування України (спеціальності 015 Професійна освіта (аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), 035 Філологія, 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, 231 Соціальна робота, 187 Деревообробні та меблеві технології); Бердянський державний педагогічний університет (053 Психологія, 013 Початкова освіта, 035 Філологія, 024 Хореографія, 061 Журналістика); ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (053 Психологія, 035 Філологія, 073 Менеджмент, 075 Маркетинг, 122 Комп'ютерні науки).

На основі ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу було визначено критерії і показники лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр»: критерій орієнтирів (соціальна активність, етичність, гендерна чутливість), критерій дії (ініціативність, відповідальність, рішучість), критерій мислення

(критичне мислення, творче мислення, прогностичне мислення), критерій взаємодії (комунікабельність, емпатію, командність), критерій стійкості (упевненість у собі, автономність і самостійність, рефлексивність).

Розроблено діагностичну карту дослідження рівня сформованості у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей, яка передбачала використання комплексу психодіагностичних методик для вимірювання окремих показників за відповідними критеріями. Для кожного показника визначено конкретні методи діагностики, а також розроблено шкали оцінювання, що дозволяють віднести результати респондентів до високого, помірного або низького рівня сформованості лідерських якостей.

Результати констатувальної діагностики засвідчили, що серед студентів ЕГ і КГ найбільша частка має помірний рівень сформованості лідерських якостей (44,54% у ЕГ та 43,6% у КГ); високий рівень лідерських якостей виявлено у 29,47% студентів ЕГ та 30,93% КГ, тоді як низький рівень спостерігається відповідно у 26% та 25,47% респондентів. Отримані дані підтвердили необхідність упровадження педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Упровадження першої педагогічної умови здійснювалася через онлайн-клуб «ЛідерVibe», що охоплював 15 тематичних засідань у форматі позааудиторної роботи з використанням сучасних цифрових платформ (Google Meet, Google Classroom, Telegram) і сучасного молодіжного стилю комунікації. Саме ця педагогічна умова стала базовою, інтегративною основою для реалізації інших педагогічних умов формувального етапу педагогічного експерименту.

Реалізація другої педагогічної умови передбачало моделювання різноманітних лідерських ситуацій у форматі рольових ігор, кейсів, симуляцій, командних та індивідуальних гейміфікованих вправ. Ця педагогічна умова органічно інтегрувалася в програму онлайн-клубу, створюючи реальний простір для формування лідерських якостей у ситуаціях, максимально наближених до реальних умов.

Упровадження третьої педагогічної умови реалізовувалась через побудову змісту кожного тематичного засідання таким чином, щоб учасники через участь у дискусіях, майстер-класах, воркшопах, аналізі етичних дилем, соціальних проєктах і тренінгах із міжкультурної комунікації усвідомлювали різноманіття підходів до лідерства, вчилися порівнювати цінності у різних культурах та набували досвіду відповідальної взаємодії у багатокультурних і гендерно-чутливих командах.

Реалізація четвертої педагогічної умови здійснювалася шляхом організації взаємодії менторських груп та інтеграції системної рефлексії у зміст кожного засідання онлайн-клубу «ЛідерVibe».

Аналіз даних контрольного етапу педагогічного експерименту дозволив зробити висновок про ефективність упроваджених педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти. У результаті реалізації цих умов в ЕГ спостерігається суттєво вища динаміка зростання рівнів сформованості лідерських якостей, ніж у КГ, де формувальний вплив не здійснювався. Загалом, на високому рівні сформованості лідерських якостей у ЕГ опинились 64,27% студентів (замість 29,47%), у КГ – 35,86% (було 30,93%). На помірному рівні – відповідно 28% (було 44,54%) і 45,73% (було 43,6%). На низькому рівні в ЕГ залишилось лише 7,73% (було 26%), у КГ – 18,4% (було 25,47%).

Статистична перевірка із використанням λ -критерію Колмогорова-Смирнова засвідчила наявність статистично значущих змін у показниках ЕГ на відміну від КГ, що дає підстави стверджувати про ефективність і доцільність запропонованих педагогічних умов формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти.

Таким чином, отримані результати дозволяють стверджувати, що мета дослідження досягнута, завдання виконані, положення гіпотези доведені.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує усіх аспектів вирішення окресленої проблеми. Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутого питання та засвідчує необхідність його подальшої розробки за такими перспективними напрямками, як: формування лідерських якостей здобувачів

освітнього ступеня «бакалавр» у процесі аудиторної навчальної діяльності; дослідження ролі волонтерських ініціатив і соціальних проєктів; аналіз ефективності залучення студентів до міжнародних освітніх і культурних проєктів у розвитку лідерського потенціалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів: метод. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2024. 208 с.
2. Акімова Т.Ю. Розвиток лідерства у майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота в умовах сучасних викликів: досвід і перспективи розвитку*: колективна монографія / за заг. ред. Ю.В. Палагнюк, О.Л. Файч. Миколаїв: ЧНУ імені Петра Могили, 2022. С. 403–421.
3. Алексеева С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». Луцьк: Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2021. № 4. Ч. 1. С.25-30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730414>
4. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 11 (64). С. 44–51.
5. Андрійчук В.Г. Сутнісний аспект методології наукових досліджень. *Економіка АПК*. 2016. № 7. С. 87–94.
6. Андрущенко В., Кивлюк О., Скубашевська О. Інформаційний вимір сучасної освіти. К.: «МП Леся», 2017. 596 с.
7. Андрущенко Т. Особистісно-діяльнісний підхід до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку: психологічний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 44. С. 143–149.
8. Антонов Є.В. Гейміфікація як засіб мотивації освітнього процесу. *Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. С. 229–258.
9. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука ХХІ століття*: матер. III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В.О. Огнев'юка. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.

10. Арістова Н. Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 35. Т. VII (58). С. 32–39.

11. Бабко К.В. Лідерські якості майбутнього соціального педагога як умова успішної професійної діяльності. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 33. С. 10–13.

12. Бабкова-Пилипенко Н.П. Особливості університетської підготовки майбутніх економістів, спрямованої на розвиток лідерських якостей. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2019. № 183. С. 50–56.

13. Базиль Л.О. Педагогічні умови формування літературної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей*. Глухів. 2010. С. 62–65.

14. Барладим В.М. Досвід застосування груп соціальних мереж як засобу організації неформальної освіти дітей та молоді. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. № 2 (39). С. 18–20.

15. Безбородих С.М. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2013. Вип. 28. С. 19–21.

16. Безлюдна В.В. Методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 48. С. 51–55. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2326>

17. Беспарточна О.І., Поясок Т.Б. Формування лідерських якостей у майбутніх психологів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 155–160. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.27>

18. Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія,*

- педагогіка, соціологія.* 2016. № 4. С. 115–130. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/ee7ef854-b12d-4c97-b3ca-b75ad8da0433>
19. Биконя О.П. Особистісно-діяльнісний підхід до самостійного позааудиторного навчання англomовного ділового говоріння та письма. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання.* 2016. Вип. 53. С. 45–49.
20. Біда О.А., Орос І.І., Чичук А.П. Формування лідерських якостей як важливого фактору успішності професійної діяльності фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 196. С. 10–14. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-196-10-14
21. Білик О.В., Беспалько Л.А., Алмаші-Копин А.В. Формування лідерських якостей у майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 79. Т. 1. С. 17–20. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.1.3>.
22. Бірюк Л., Пішун С. Аксіологічний підхід до формування професійно спроможної особистості майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 56, Т. 1. С. 161–166. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-1-23>
23. Бірюченко С.Ю., Бужимська К.О., Бурачек І.В. Менеджмент: підруч. / Під заг. ред. Т.П. Остапчук. Житомир: Державний університет «Житомирська політехніка». Житомир: Вид-во «Рута», 2021. 856 с.
24. Близнюк Т., Гаваагійн Б. Феномен лідерства: поліаспектність поняття. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (30–31 травня 2019 р.).* Х. : ДІСА ПЛЮС, 2019. С. 11–13.
25. Богодистов Є., Крупський О. Розвиток лідерських якостей майбутніх фахівців сфери туризму в процесі аудиторної та позааудиторної роботи. *Теорія та практика професійного становлення фахівців в інноваційному соціокультурному просторі: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 2023 р.).* Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. С. 223–227.

26. Бойко О.В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України: монографія. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2020. 667 с.

27. Бондар А.В. Креативні технології в сучасній системі менеджменту. *Сталий розвиток економіки*. 2024. № 3 (50). С. 316–322. URL: <https://doi.org/10.32782/2308-1988/2024-50-47>

28. Бондаренко В.В., Яценко О.М. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх менеджерів. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2015. № 11. С. 7–12.

29. Борисюк О.М. Використання основних підходів до вивчення психології лідерства в сучасному управлінні. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. № 1. С. 22–33.

30. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

31. Бріцкан Т. Активізація навчально-творчої діяльності молодших школярів як умова успішного навчання математики. *Актуальні питання освіти і науки: матер. V міжнар. наук.-практ. конф. (10–11 листопада 2017 р.)*. Харків: ХОГОКЗ, 2017. С. 287–295.

32. Буняк Н.М. Лідерство в системі менеджменту організації. *Економіка та суспільство*. 2024. Вип. № 64. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25020/1/buniak_st_es.pdf

33. Варіс І.О., Кравчук О.І., Зайцева П.О.. Гейміфікація бізнес-процесів менеджменту персоналу. *Бізнесінформ*. 2023. № 4. С. 189–196. URL: <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2023-4-189-196>

34. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з доп. і допов.) / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

35. Весельська А.Л. Гендерний аспект лідерства: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Соціологія*. 2015. № 1141. С. 35–40.

36. Волкова Н.П., Лебідь О.В., Олійник І.В. Розвиток мовної особистості викладача-науковця в умовах аспірантури: методологічні підходи, технологічний інструментарій. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 20. DOI: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1102/974>

37. Вощевська О.В., Степаненко О.І., Кузнецова А.В. Сучасні концепції впровадження гейміфікації при викладанні філологічних дисциплін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 77–81. URL: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.15>

38. Гаврилюк Л.С. Формування як категорія педагогіки: сутність і зміст. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. №5. С. 12–17.

39. Галузяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. № 1. С. 32–53.

40. Генкал С.Е. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх вчителів біології. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 201. С. 73–77. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-73-77>

41. Гермак О.Л. Комплексний підхід до визначення суті поняття «педагогічні умови використання електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутніх електромонтерів». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2017. Вип. 13. С. 11–15.

42. Глинчук Л.Я. Розвиток soft skills через гейміфікацію та серйозні ігри в освітньому процесі. *Комп'ютерні ігри та мультимедіа як інноваційний підхід до комунікації – 2024*: матер. IV Всеукр. наук.-тех. конф. молодих вчених, аспірантів і студентів (м. Одеса, 26–27 вересня 2024 р.). Одеса, Видавництво ОНТУ, 2024. С. 50–52.

43. Голоवेशко Б.Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищому навчальному закладі: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», 2017. 294 с.

44. Гончарук Д.І. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх офіцерів у ВВНЗ з урахуванням досвіду російсько-української війни. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. Вип. 5 (178). С. 54–57. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5\(178\).11](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5(178).11)

45. Горват А.А., Молнар О.О., Мінькович В.В. Методи обробки експериментальних даних з використанням MS Excel: навч. посіб. Ужгород: Видавництво УЖНУ «Говерла», 2019. 160 с.

46. Горецька О.В., Сердюк Н.І., Цимбалюк К.Р. Розвиток лідерських якостей студентів-психологів як важливий складник їхньої особистісної підготовки до майбутньої професійної діяльності. *Габітус*. 2023. Вип. 51. С. 140–146. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.51.23>

47. Гриценко Л., Кузьменко П., Чистякова Л. Технологічний підхід до формування проєктувальних умінь майбутніх педагогів професійно-практичного навчання закладів професійно-технічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 33. С. 72–78. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2024.33.309951>

48. Гура Т.В. Тренінг розвитку лідерських якостей у майбутніх соціальних працівників. *Професійна підготовка фахівців в умовах трансформаційних змін: теорія і практика*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Харків, 2025) / за заг. ред. О.А. Ігнатюк. Харків: НТУ «ХПІ», 2025. С. 43–45.

49. Гуралюк А.Г. Цифрові педагогічні інструменти (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. 2024. № 19. С. 53–67.

50. Гуралюк А.Г., Пономаренко Л.О. Цифрова педагогіка як інноваційний освітній тренд (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень*. 2023. № 17. С. 83–95.

51. Десятов Т.М. Лідерство як принцип управління. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*, 2022. Вип. 4. С. 11–18. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-11-18>

52. Дзинглюк О.С., Мокляк О.І., Бабишена М.І. Застосування соціокультурного підходу у викладанні української мови за професійним спрямуванням. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 40. Т. 1. С. 21–24. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.3>

53. Дзюбенко Ю.В., Олійник Л.В. Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 3 (21). С. 138–147.

54. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2014. 352 с.

55. Дияк В.В., Волобуєв В.В. Генезис феномену лідерства у наукових дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*, 2024. Вип. 67. Т. 1. С. 15–19. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.1.2>

56. Дідур К.М. Керівник і лідер як головні суб'єкти управління підприємством. *Агросвіт*, 2011. № 20. С. 63–68.

57. Дубова Н. Формування управлінських якостей у майбутніх фахівців харчових технологій. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи*: матер. Х Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 21 листопада 2023 р.). Умань, 2023. С. 49–52.

58. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад.: Ю.П. Сурмін, В.Д. Бакуменко, А.М. Михненко та ін.; за ред. Ю.В. Ковбасюка, В.П. Трощинського, Ю.П. Сурміна. К.: НАДУ, 2010. 820 с.

59. Євтух М.Б., Скорик Т.В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 7. С. 8–13.

60. Ємчук Т.В., Заячук М.Д. Особливості формування лідерських якостей у студентів географічних факультетів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 394–401. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-207-394-401.

61. Єрко І.В. Суть поняття трансформації конкурентного потенціалу суб'єктів туристичної індустрії. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2023. Вип. 4 (41). С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/easterneurope>

62. Жданюк Л.О. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Вісник Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського*. 2017. Вип. 4–5 (33–34). С. 28–37.

63. Жукович-Дородних Н.М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I–II рівня акредитації. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. Вип. 3. С. 80–86.

64. Задорожна О.В., Бондар О.П., Якуніна І.Л. Поняття веб-середовища дистанційного навчання. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 11. С. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2022-11-110-115>

65. Заєць І.В., Шевенко А.М. Науково-практичне забезпечення профдіагностичної і профконсультативної діяльності: метод. реком. К., 2022. 124 с.

66. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

67. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

68. Захарова О.В. Вплив фізичної культури на формування лідерських якостей майбутніх авіаційних фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 186. С. 98–105. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-98-105>

69. Зливков В.Л. Автентичне лідерство в контексті сучасної соціально-політичної ситуації. *Проблеми політичної психології*. 2016. Вип. 4. С. 184–192.

70. Зорій Я., Богатирець В. Розвиток лідерських якостей як умова формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів запасу України. *Фізична культура і спорт: наукова перспектива*. 2024. № 3 (10). С. 123–129. DOI: [10.31891/pcs.2024.3.20](https://doi.org/10.31891/pcs.2024.3.20)

71. Іванова О.А. Конфліктологія у соціальній роботі: теорія і практика: підруч. Київ: Вид-во «Соціальна допомога», 2020. 574 с.

72. Ігнатенко Г.В., Демченко М.С. Засоби неформальної освіти у професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій*: матер. V Всеукр. наук.-метод. семінару (5 листопада 2021 р.). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2021. С. 84–86.

73. Кайдалова Л., Альохіна Н., Щокіна Н. Формування лідерських якостей на основі інноваційних методів навчання. *East European Scientific Journal*. 2016. № 7. С. 34–37.

74. Калюжна Ю.І., Гончаренко А.М. Особливості розвитку лідерських якостей майбутніх психологів з різними кар'єрними орієнтаціями. *Психологія і особистість*. 2023. № 2 (24). С. 180–194. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288294>.

75. Карманенко В.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів економічних університетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Полтава, 2019. 274 с.

76. Кацапова А., Крупський О. Ефективність лідерства в організаціях. *Тенденції та перспективи розвитку економіки України в умовах сучасних викликів*: матер. XVI Всеукр. наук.-практ. конф. (18–19 квітня 2024 р., м. Черкаси). Черкаси: ЧДБК, 2024. С. 30–32.

77. Клочко А.О. Лідерство як модель ефективного управління організацією. *Освітнє лідерство: від теорії до практики*: монографія / авт. кол.; за наук. ред. В.Р. Міляєвої; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ; Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов, 2021. С. 47–59.

78. Княжева І. Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 190–192.

79. Княжева І.А., Лі Лінї. Акмеологічний і рефлексивний підходи як методологічне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких

спеціальностей. *Наука і освіта*. 2024. № 1. С. 22–26. DOI: 10.24195/2414-4665-2024-1-4.

80. Ковальова В.І., Бутенко Д.С. Розвиток лідерських якостей студентів через тренінгові форми навчання. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (31 травня – 1 червня 2018 р., м. Харків). Х.: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. С. 298–299.

81. Ковальчук В.І. Проблеми управлінського лідерства в професійно-технічній освіті. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11 (1). С. 101–111.

82. Кокун О. Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера. *Вісник національного університету оборони України*. 2012. Вип. 4 (29). С. 170–174.

83. Корицька Г.Р. Веб-майданчик як навчальне середовище відкритого освітнього простору. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 56. № 6. С. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v56i6.1521>

84. Корольова І.І. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освітньої галузі: особистісно-діяльнісний підхід. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 78 (1). С. 137–142.

85. Короткий тлумачний словник української мови / Уклад.: Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та інші; Відп. ред. Л.Л. Гумецька). К: Рад. школа, 1978. 300 с.

86. Котловий С. Соціокультурний підхід в соціальній роботі. *Актуальні проблеми соціальної сфери*. 2021. Вип. 11. С. 21–22.

87. Кошелева Н.Г. Технологічний підхід до формування проєктувальних умінь майбутніх викладачів психології. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 208. С. 147–150. DOI: 10.36550/2415-7988-2023-1-208-147-150

88. Кошіль О., Спіріна Т. Особливості формування лідерських якостей у студентів в умовах фахового коледжу. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. Вип. 3. С. 47–52. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.6>

89. Краснощок І.П. Розвиток лідерських якостей студентів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 112. С. 211–218.

90. Краснощок І.П. Формування лідерських якостей студентів як завдання виховної діяльності куратора студентської групи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 194. С. 144–150. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-194-144-150

91. Кубанов Р.А. Лідерські якості – професійно важливий елемент особистості майбутнього маркетолога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). Ч. III. С. 175–182.

92. Купенко О. Педагогічна технологія наставництва у процесі формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи. *Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології*. 2020. № 3–4. С. 39–48.

93. Купіна О.В. Організаційні форми неформальної освіти здобувачів вищої освіти в Україні. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11 (7). С. 43–51. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i7-006>

94. Курбанова Х. Ш. Формування лідерських якостей у майбутніх бакалаврів хіміко-технологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. *Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених: матер. наук. конф.* (м. Харків, 2022 р.). Харків: НТУ «ХПІ», 2022. С. 35–37.

95. Куриця А.І., Куриця Д.І. Психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 26. С. 353–363.

96. Кучерук О.А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (3). С. 194–199.

97. Лебедик Л.В., Стрельников В.Ю. Формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. № 3. С. 35–43.

98. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики: вид. 2-ге, виправл. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 613 с.

99. Ликтей Б.В. Тренінг з музичного коучингу як засіб формування лідерських якостей майбутнього керівника оркестрового колективу. *Академічні візії*. 2024. Вип. 38. С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15435964>.
100. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–59.
101. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практ. посіб. 2-ге вид., доп. і перероб. Львів: ЛДУБЖД, 2018. 88 с.
102. Литвин А.Ф. Методологічні підходи до формування технологічної культури майбутніх учителів технологій у професійній підготовці. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 139. С. 162–172.
103. Ліба Н.С., Роман К.А. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх вчителів. *Освіта і наука*. 2023. Вип. 2 (35). С. 180–184.
104. Лідерство: навч.-метод. посіб. для студ. економ. спец. закл. вищ. освіти / уклад. Г.М. Чирва. Умань: Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань, 2022. 200 с.
105. Лісянський В.І. Формування особистості: філософські та соціокультурні аспекти. *Освіта і управління*. 2018. №1. С. 32–38.
106. Лойко В.І. Формування у психолого-педагогічному вимірі: структурно-функціональний підхід. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2020. № 72. С. 111–115.
107. Лутаєва Т.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей сучасного фахівця-міжнародника. *Лідери ХХІ століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій*: матер. міжнар. наук.-метод. конф. (11–12 квітня 2019 р.). Харків: ФОП Бровін О.В., 2019. С. 186–189.
108. Луценко Б.В. Природа й сутність лідерських якостей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 1. С. 90–93. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.18>
109. Любченко К.В., Ігнатюк О.А. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх фахівців в умовах закладів вищої освіти. *Україна і світ*:

гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес: матер. всеукр. наук.-теорет. конф. студ. і аспірантів (29 вересня 2022 р.). Харків: НТУ «ХПІ», 2022. С. 244–246.

110. Майборода Г. Технологічний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів: теоретичний аспект. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № III (37). Issue 75. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Future-Social-Workers-Technological-Training-Theory-and-Practice-of-Implementation-G.Ya.-Mayboroda.pdf>

111. Макарова О.П., Червоний П.Д. Формування лідерських якостей поліцейського на етапі фахової підготовки. *Габітус*. 2022. Вип. 44. С. 248–251. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.42>

112. Макогончук Н.В., Полякова О.О., Семеняко Ю.Б. Ефективні цифрові засоби неформальної освіти для здобувачів вищої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 4 (50). С. 648–656. DOI: [10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-648-656](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-648-656)

113. Максименко Н., Салига Н. Системний підхід до процесу формування професійного іміджу майбутніх викладачів у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 4 (108). С. 145–155. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.04/145-155>

114. Максименко С.Д., Пасічник І.Д. Когнітивна психологія в контексті пам'яті людини. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2012. Вип. 20. С. 3–16.

115. Максимовська Н.О. Менеджмент креативних технологій у соціокультурній сфері. *Культура України*. 2022. Вип. 75. С. 30–36. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.075.04>

116. Малихін О.В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2013. Т. 215. Вип. 203. С. 11–14.

117. Малихін О.В., Гриценко І.С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ: Видавництво ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. 492 с.

118. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. н.; спец.: 13.00.04; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2009. 22 с.

119. Матківський М.П., Тарас Т.М., Лучкевич Є.Р. Роль гейміфікації у покращенні мотивації та навчальних результатів учнів середньої школи в умовах цифрової трансформації освіти в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 11. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082>

120. Матукова Г.І., Шкварок А.К., Лісовенко Є.С. Формування лідерських якостей фахівців закладів охорони здоров'я. *Управління інноваційним розвитком соціально-економічних систем*: кол. монографія / під заг. ред. Храпкіної В.В., Пічик К.В.; Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2024. С. 529–540.

121. Махновець Ю.А. Методологічні підходи до професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 67. С. 157–164.

122. Менеджерський словник / Укл.: А.Г. Мазур, В.М. Ціхановська, В.В. Коновал. Вінниця, 2013. URL: <http://socrates.vsau.org/b04213/html/cards/getfile.php/7288.pdf>

123. Михайлова Н.М. Лідерські якості як складова професійної діяльності диригента-хормейстера. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. 2024. Вип. 70. С. 47–59. DOI: 10.34064/khnum1-70.03

124. Михальченко М.І. Філософія освіти і соціокультурна теорія. *Соціокультурний вимір філософії освіти*. 2005. № 1. URL:

<https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6c284b1e-73f9-480b-b9ef-272f197b61b4/content>

125. Мірошніченко О.А. Діагностика особистості майбутнього психолога: метод. посіб. до вивчення дисципліни «Практикум із загальної психології» для студентів спеціальності 7.040107 «Психологія». Житомир, 2015. 208 с.

126. Мішеніна Т.М. Технологічний підхід до навчання у процесі формування дидактичної компетентності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 38. С. 64–71.

127. Мороз В.М., Терещенко А.А. Гейміфікація як інноваційний інструмент дистанційного освітнього процесу сучасного університету. *Розвиток сучасного українського суспільства у соціологічному вимірі*: матер. IX міжнар. наук.-практ. конф. (25 листопада 2022 р.). Харків: НТУ «ХПІ», 2023. С. 102–108.

128. Мосейчук Ю.Ю. Використання інноваційних педагогічних технологій під час формування культури здоров'я в майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання*: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (18–19 квітня 2017 р., м. Краматорськ). Краматорськ: ДДМА, 2017. С. 329–335.

129. Олійник І.В. Методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2022. № 2 (24). С. 60–70. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-2-24-6

130. Опачко М.В. Технологічний підхід у розробці теоретичного і практичного аспектів дидактичного менеджменту. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 1 (44). С. 116–121. DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.116-121

131. Осова О.О. Імітаційні технології в системі формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55 (108). С. 236–242.

132. Отич О.М. Особистісно-діяльнісний підхід до професійної самореалізації науково-педагогічних працівників. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 2 (4). С. 411–419. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-2\(4\)-411-419](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-2(4)-411-419)

133. Паламар С.П. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 267–278. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.2672>

134. Паламаренко І.В. Виховання лідерських якостей майбутніх економістів. *Молодий вчений*. 2017. № 10 (50). С. 505–508.

135. Панченко Є. Професійно-зорієнтовані програми як засіб формування лідерів у галузі інженерії, медицини та права у США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 4(22). С. 91–96.

136. Петрашик Ю.М., Трущенко Л.В., Повражек І.В. Особливості формування лідерських якостей фахівців у сфері охорони здоров'я та менеджерів охорони здоров'я. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2024. № 2 (100). С. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2024.2.14792>.

137. Постоногов Я.О. Формування лідерських якостей в умовах студентського середовища. *Наукові дослідження молоді у вирішенні актуальних проблем аграрного сектора України: матер. Міжнар. студент. наук.-практ. конф. Ніжин: Ніжинський агротехнічний інститут, 2021. С. 380–383.*

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

139. Прочан А.О. Значущість лідерських якостей менеджера як запорука позитивних змін на підприємстві. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2022. Вип. 32. С. 31–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.6366548>

140. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова / За ред. Н.А. Побірченко. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf

141. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі: Л.М. Яворовська, Р.Ф. Камишнікова, О.Є. Поліванова, С.Г. Яновська, С.М. Куделко]. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. 88 с.

142. Рейкін В.С. Феномен харизматичного лідерства: домінанти та дискусійні аспекти. *Економіка та суспільство*, 2022. Вип. 37.

143. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

144. Розенфельд Ю.М., Герасіна Л.М., Осипова Н.П., Панов М.І., Сахань О.М., Ставицька О.В. Політологія: підруч. Харків, Право, 2001. 636 с.

145. Романовський О.Г., Гура Т.В., Книш А.Є., Бондаренко В.В. Теорія і практика формування лідера: навч. посіб. Харків, 2017.

146. Романовський О.Г., Резнік С.М., Гура Т.В., Панфілов Ю.І., Головешко Б.Р., Бондаренко В.В. Лідерські якості в професійній діяльності / За заг. ред. О.Г. Романовського. Харків: НТУ«ХП», 2017. 143 с.

147. Рудніцька К.В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.

148. Савченко О.Я. Педагогіка: навч. посіб. К.: Либідь, 2012. 376 с.

149. Самохвалова І. Формування навичок здорового способу життя студентів в умовах неформальної освіти. *Сучасні освітні стратегії під впливом розвитку інформаційного суспільства та європейської інтеграції*: наук. монографія. Рига, Латвія: Baltija Publ., 2024. С. 386–420. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-21>

150. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: дис. канд. пед. н.; спец.: 13.00.04; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2005. 215 с.

151. Сенчина Н.Г. Багатофункціональність рефлексивного підходу в сучасному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 95. С. 96–100. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.95.19>

152. Сергеева Л.М., Кондратьєва В.П., Хромей М.Я. Лідерство: навч. посіб. / за наук. ред. Л.М. Сергеевої. ІваноФранківськ: Лілея НВ, 2015. 296 с.

153. Сергієнко Н.Ф. Компетентнісний підхід як засіб розвитку професійної майстерності сучасного вчителя. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_2/29.pdf

154. Синєкоп О.С., Матвієнко О.В., Зєня Л.Я., Коваль Т.І. Рефлексивний підхід до диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ фахівців. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.16>

155. Сич М. Використання цифрових технологій в освітньому процесі початкової школи під час дистанційного навчання. URL: <https://sno.udpu.edu.ua>

156. Сікора Я.Б. Критерії та показники рівня сформованості фахової компетентності фахівців з інформаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. Вип. 2 (53). С. 131–134. DOI: 10.24144/2524-0609.2023.53.131-134.

157. Скорописова Л.І. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 5 (80). С. 203–210.

158. Словник іншомовних слів / Укл. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.

159. Словник української мови Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <https://sum.in.ua>

160. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

161. Слюсаренко О.О. Поняття «лідер» і «лідерство» в сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2 (39). С. 244–246.

162. Соколов А. Лідерські якості майбутніх офіцерів як інноваційний шлях розвитку моральної стійкості. *Проблеми освіти*. 2024. № 2 (101). С. 299–315.

163. Сопівник Р.В. Модель формування лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць*. 2012. Вип. 11. С. 91–96.

164. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#n12>

165. Стрига Е.В. Соціокультурний підхід як умова формування професійного менталітету майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. 2009. Вип. 6. С. 147–150.

166. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473 с.

167. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2013. № 7. С. 110–114.

168. Танцюра В. Соціокультурні засоби соціальної адаптації та інтеграції в громаді сімей різних категорій (з досвіду роботи київського міського центру соціальних служб). *Інклюзія, соціальна відповідальність та підприємництво. Соціальні інновації для розвитку громад та залучення молоді: матер. Міжнарод. Весняної Школи (Генуя (Італія) – Берлін (Німеччина) – Київ – Мелітополь (Україна), 17 березня – 18 квітня 2025 р.)*, 2025. С. 433–436.

169. Тільняк Н.В., Логай В.А., Дмитрієва Н.Б. Огляд інформаційних технологій та засоби їх реалізації у закладах вищої освіти України. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 7 (25). С. 838–845. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-7\(25\)-838-845](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-7(25)-838-845)

170. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 303–309.
171. Ткачов С.І., Ткачова Н.О., Ткачов А.С., Чирва Я.О. Аксіологічний підхід як науково-методологічне підґрунтя сучасного педагогічного дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 94. С. 11–15. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.2>
172. Тлумачний словник української мови / [укл. Т.В. Ковальова, Л.П. Коврига]. Х.: Синтекс, 2002. 672 с.
173. Томах В.В., Дорошенко Т.М., Тимошенко Ю.В. Стилї лідерства та їх вплив на управління підприємством. *Економіка та суспільство*, 2024. № 60. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/3682/3612>
174. Трансформаційне лідерство в міжнародному бізнесі: конспект лекцій: навч. посіб. [для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності 073 «Менеджмент», освітньо-професійної програми «Менеджмент міжнародного бізнесу»] / уклад.: А.Р. Дунська, КПП ім. Ігоря Сікорського. Київ: КПП ім. Ігоря Сікорського, 2022. 84 с.
175. Трифонова О.М. Системний підхід у фаховій підготовці майбутнього вчителя фізико-технологічного профілю. *Наукові записки*. 2017. № 11. С. 104–108.
176. Туриніна О.Л. Особистісно-діяльнісний підхід як методологічний принцип дослідження особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів. *Наукові праці МАУП*. 2008. Вип. 1 (17). С. 204–209.
177. Тюска В.Б., Бей А.А. Соціокультурні заходи як засіб формування культурного простору вихованців у ТВО «Заклад дошкільної освіти РІО м. Львова». URL: <https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4958/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%2018%2005%202023..pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=179>
178. Український педагогічний словник / за ред. С.У. Гончаренка. К.: Либідь, 1997.

179. Фат'янова Т. Гейміфікація в навчанні: ігрові технології у викладанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Вісник науки та освіти*. 2024. № 11(29). С. 1691–1701. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1691-1701](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1691-1701)

180. Філіппова Л.В. Рефлексивний підхід у професійній підготовці магістрів фармації. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 123–130. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-123-130>

181. Хмельницька О.С., Ткаченко Л.В. Наставництво як інструмент професійного розвитку майбутнього педагога. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning*: conference proceedings (February 26–27, 2021), Vol. 2. Riga, Latvia: Baltija Publ. С. 89–93. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-82>

182. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

183. Цзіці Л. Лідерські якості як вектор успішності професійної підготовки фахівця. *Innovative Solutions in Modern Science*. 2016. № 8 (8). С. 1–9.

184. Цзіці Л. Методологічна основа формування лідерських якостей майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах. *Молодь і ринок*. 2017. № 1 (144). С. 149–152.

185. Ці Кунь, Л. Чередник. Освітнє середовище закладу освіти як один із чинників формування лідерських якостей студентів. *Global trends in science and education: proceeding of the 1st International scientific and practical conference* (February 10–12, 2025). Kyiv, Ukraine. 2025. С. 591–594.

186. Ці Кунь, Л. Чередник. Теорії лідерства: генеза та сучасна інтерпретація. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників в умовах викликів воєнного стану*: матер. учасників всеукр. студ.-учнів. наук.-практ. онлайн конф. (м. Київ, 28 березня 2024 р.). Київ: НУБІП України, 2024. С. 282–285. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u278/zbirnik_tez_2024_1.pdf

187. Ці Кунь, Чередник Л.М. Вплив сучасних соціокультурних трансформацій на формування лідерських якостей студентів. *Сучасні соціокультурні*

трансформації: медіа, мова, комунікації: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 03 квітня 2025 р.). К., 2025. С.122–123.

188. Ці Кунь. Зміст поняття «лідерські якості». Освіта і наука в умовах викликів і загроз. *Внесок молодих вчених в сталий розвиток*: матер. міжнар. наук. конф. (м. Київ, 21–22 листопада 2024 р.). К.: НУБіП України, 2024. С. 63–65. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u104/proceedings_zbirnik_tez_molodih_vchenih_2024.pdf

189. Ці Кунь. Роль студентських самоврядувань у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі*: матер. 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (м. Дніпро, 17–18 квітня 2025 р.). Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. С. 143.

190. Ці Кунь. Сучасний стан формування лідерських якостей у закладах освіти Китаю. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47). С. 1232–1243. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/19011>

191. Чередник Л., Ці Кунь. Актуальність проблеми лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій. *Україна та світ в умовах російської збройної інтервенції*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6 червня 2024 р.). К., 2024. С. 321–323. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u362/tekst_zbirnika.pdf

192. Чередник Л., Ці Кунь. Формування лідерських якостей здобувачів освіти як актуальна педагогічна проблема. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 7 (25). С. 1145–1153. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/issue/view/262/360>

193. Чередник Л., Ці Кунь. Зміст і структура поняття «лідерські якості». *Суспільство на національні інтереси*. 2025. № 2 (10). С. 417–429. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/19762>

194. Чередник Л., Ці Кунь. Педагогічний потенціал соціальних мереж у формуванні лідерських якостей здобувачів освіти. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика*: матер.

IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 16 травня 2025 р.). Запоріжжя: БДПУ, 2025. С. 33–35.

195. Черкашин А.І., Боготала Н.С. Формування лідерських якостей у працівників фінансових установ. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій*. Харків: НТУ «ХПІ», 2020. С. 82–85.

196. Чернявська О. Гейміфікація як технологія і стратегія дистанційного навчання. *Інновації в освіті: перспективи розвитку*: матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20 травня 2021р.). Тернопіль: ЗУНУ, 2021.

197. Чорна М.В., Смольнякова Н.М. Рефлексивні технології особистісно-орієнтованого навчання. С. 342–343. URL: <https://repo.btu.kharkiv.ua/server/api/core/bitstreams/d8a1131e-aaca-4e13-ae0c-497df76e404c/content>

198. Чорний А.В. Сучасні теорії лідерства: загальний огляд і структурна модель. Економіка і управління галузями та підприємствами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Економіка»*, 2018. № 9 (37). С. 78–84.

199. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. [для студ. магістратури за спец. «Педагогіка вищої школи»]. Донецьк: Національний горний університет, 2014. 120 с.

200. Шапран О., Бандур Б. Імітаційні технології навчання майбутніх викладачів у вищій школі: сутність, класифікація та різновиди, особливості застосування. *Scientia et Societus*. 2022. № 1. С. 9–19. URL: <https://doi.org/10.31470/2786-6327/2022/1/9-19>

201. Швець Д.В., Кісіль З.Р. До питання формування лідерських властивостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: Психологічна*. 2024. № 2. С. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2024-2-6>.

202. Шинкарук В.Д., Чередник Л.М., Ці Кунь. Педагогічний потенціал неформальної освіти у контексті формування лідерських якостей у здобувачів ЗВО.

Вісник науки та освіти. 2025. № 4 (34). С. 1837–1848. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1837-1847](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1837-1847)

203. Шулдик В.І. Технологічний підхід при викладанні природознавчих дисциплін у педвузі: навч.-метод. посібник. Умань: ПП Жовтий, 2012. 310 с.

204. Юденкова О.П. Проектування освітнього процесу в умовах цифрової дидактики. URL: <https://surli.cc/bcptde>

205. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. н.; спец.: 13.00.07; Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2006. 21 с.

206. Ярошенко А., Семигіна Т. Апробація україномовних версій опитувальників для вивчення гендерних упереджень. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10. No. 2. pp. 195–210. DOI: 10.25128/2520-6230.23.2.4

207. Яценко О.М. Етапи та методика проведення педагогічного експерименту з метою формування лідерських якостей майбутніх менеджерів. *Науковий огляд*. 2016. Т. 1. № 22. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/677>

208. Яцишина О., Пета Ф. Цінності лідерства в системі загальної середньої освіти. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (13–14 травня 2022 року, м. Тернопіль). Тернопіль: Вектор; ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 277–279/

209. Adesemowo P.O., Sotonade O.A.T. Basic of Education: The Meaning and Scope of Education. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/361813544_BASIC_OF_EDUCATION_THE_MEANING_AND_SCOPE_OF_EDUCATION (Accessed: 11.07.2025)

210. Ahmed M.K., Hossain K.I. Interactive approaches in the ELT classroom: A conceptual study in the educational institutes of Bangladesh. *American International Journal of Social Science Research*. 2023. Vol. 14, No. 2. P. 1–8. DOI: 10.46281/aijssr.v14i2.2141

211. Aibieyi S. Approaches, Skills and Styles of Leadership in Organizations. *Review of Public Administration and Management*. 2014. Vol. 3. No. 5. pp. 53–59.

212. Alainain T.H. Characteristics of a Leadership. Master's thesis in Educational Management. Lebanese International University, submitted to Dr. Anwar Kawtharani for EDU 580 Practicum in Educational Management & Leadership, Beirut, 53 p.

213. Angelelli C.V., Muller de Campos Ribeiro G., Roris Severino M., Johnstone E., Borzenkova G., Costa Oliveira da Silva D. Developing critical thinking skills through gamification. *Thinking Skills and Creativity*. 2023. No. 49. 101354.

214. Attard Tonna M., Bjerkholt E., Holland E. Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017. No. 6 (3). Pp. 210–227.

215. Bachynska N.A., Klymenko O.Z., Novalska T.V., Salata H.V., Kasian V.V., Tsilyna M.M. Digital tools for optimizing the educational process of a modern university under quarantine restrictions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2022. No. 13 (5). Pp. 418–426.

216. Baciuc C. The evolution of educational means. A historical perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 180. Pp. 280–285

217. Bah M.A., Li T. The Relationship between Respectful Leadership and Perceived Leader Weakness: Balancing Respect and Authority. *Open Access Library Journal*, 2025. Vol. 12. No. 3. DOI: [10.4236/oalib.1112976](https://doi.org/10.4236/oalib.1112976)

218. Bandura A. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*. 1998. No. 13(4). Pp. 623–649.

219. Banerjee D. Вплив цифрових засобів на викладання: порівняльне дослідження традиційних та інтегрованих із технологіями методів навчання. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*. 2024. No. 6 (3). Pp. 1–5.

220. Bem S.L. The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality. London: Yale University Press, 1993.

221. Bennis W., Goldsmith J. Learning to Lead. London, Nicholas Brealey Publishing, 1997.

222. Dong B. A Systematic Review of the Transactional Leadership Literature and Future Outlook. *Academic Journal of Management and Social Sciences*. 2023. No. 2 (3).

223. Bojs R. A cultural perspective on leadership to face challenges with agile methods (Master's thesis, KTH Royal Institute of Technology). KTH DiVA, 2019. URL: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-254417>

224. Bracht E.M., Keng-Highberger F.T., Avolio B.J., Huang Y. Corrigendum: Take a “selfie”: Examining how leaders emerge from leader self-awareness, self-leadership, and self-efficacy. *Front. Psychol.* 2022, 13:913892. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.913892

225. Brow H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Beijing: Foreign Language Teach, 2001.

226. Burns J.M. Leadership. Harper & Row, 1978.

227. Butarbutar R. Virtual Socio-Cultural Collaborative Learning for EFL Speaking Skills Classes. *LatIA*. 2025, 3:95. DOI: <https://doi.org/10.62486/latia202595>

228. Chen Y.-J., Dai T., Korpeoglu C.G., Korpeoglu E., Sahin O., Tang C.S., Xiao S. Innovative Online Platforms: Research Opportunities. *SSRN Electronic Journal*. 2018. URL: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3098921>

229. Colbert A., Judge T., Choi D., Wang G. Assessing the trait theory of leadership using self and observer ratings of personality: The mediating role of contributions to group success. *The Leadership Quarterly*. 2012. No. 23 (4). Pp. 670–685. DOI: doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.03.004

230. Conger J.A. The charismatic leader Beyond the Mystique of Leader. New York, 1962. Pp. 18–25.

231. Conger J.A., Kanungo R.N. Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *Academy of Management Review*. 1987. No. 12 (4). Pp. 637–647.

232. Crap G. Qualities of the ideal leader. *Journal of Public Administration, Finance and Law*. 2023. Issue 30 (Special Issue). Pp. 80–86.

233. Damassa D.A., Sitko T.D. Simulation Technologies in Higher Education: Uses, Trends, and Implications (Research Bulletin 3, 2010). Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, 2010. URL: <http://www.educause.edu/ecar>

234. Damirchi Q.V. Cultural-oriented leadership style. *Journal of Management and Educational Science*. 2024. No. 2 (1). Pp. 1–13.

235. Dayanand A.K., Chaudhary P., Lakshmi T. Introduction of a Pilot Study. *International Journal of Ethics and Trauma Victimology*. 2023. No. 9 (2). Pp. 33–35.

236. De Giosa V. The cultural management of leadership. *Revista Internacional de Sociología*. 2009. No. 67 (2). Pp. 169–188.

237. Densten I.L., Gray J.H. Leadership development and reflection: What is the connection? *International Journal of Educational Management*. 2002. No. 15 (3). Pp. 119–124.

238. Developing social and emotional skills through non-formal learning. The European Commission's science and Knowledge service. 2020. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2020-12/policy_brief_non_formal_learning.pdf

239. Dib C.Z. Formal, non-formal and informal education: Concepts/applicability. In *Cooperative Networks in Physics Education – Conference Proceedings*. 1988. Pp. 300–315.

240. Do It Right! Reflective learning in quality youth work HANDBOOK 10.2022 / Editors: T. Aydinyan, T. Abrahamyan, M. Yakubova. Tsaghkadzor, Armenia, 2022. Erasmus+ Programme of the European Union. C. 5–25.

241. Dominick P.G., Squires P., Cervone D. A Cognitive Approach to Leadership Development: A Review and Integration of Existing Research, 2019.

242. Dubiaha S., Pushkar L., Illyash S., Shvydun L., Hlushko T. Harnessing gamification for educational leadership and its impact on primary and secondary school students' motivation to learn. *International Journal of Organizational Leadership*. 2025. No. 14. Pp. 582–599.

243. Eagly A.H., Carli L.L. The female leadership advantage: an evaluation of the evidence. *Leadersh. Q.* 2003. No. 14. Pp. 807–834.

244. EHEA 2020 Rome Ministerial Conference. URL: <https://ehea.info/page-ministerial-conference-rome-2020>
245. Eklund A., Barry E.P., Grunberg L. Gender and leadership. *The Oxford handbook of leadership*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Pp. 130–147.
246. Eklund K.E., Barry E.S., Grunberg N.E. Gender and Leadership. In *Leadership*. 2017.
247. Fiedler F. A Contingency Model of Leadership Effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 1964. Vol. 1. pp. 149–190.
248. Fiedler F.E., Garcia J.E. New Approaches to Effective Leadership, Cognitive Resources and Organizational Performance. New York: John Wiley and Sons, 1987.
249. Flynn L.H. Non Formal Education & Learning: An Overview: Executive Summary. A Report Commissioned by Foróige, The National Youth Development Organisation, 2018. URL: <https://ncca.ie/media/4343/foroige-research-non-formal-education-and-learning-an-overview-copy.pdf>
250. Freedman B. Equipoise and the ethics of clinical research. *N Eng J Med*. 1987;317(3):141–145.
251. Furmańczyk J. The Cross-cultural Leadership Aspect. *Journal of Intercultural Management*. 2010. Vol. 2 (2). Pp. 67–82.
252. Ciprian V. Gamification – An Innovative Teaching Method. Galați: Galați University Press, 2021. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/63bd8c6a-86c0-4a75-9196-7ac990770101/Gamification_book%20Gamest.pdf
253. Garzón-Lasso F.A., Arenas-Arango S.M., Illera-Osorio M. Is there a correlation between Personality and Leadership? A summary of the main theories. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 2023. No. 22 (2). Pp. 1–17.
254. Glick P., Fiske S.T. The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996. No. 70. Pp. 491–512.

255. Glynn M., Raffaelli R. Uncovering Mechanisms of Theory Development in an Academic Field: Lessons from Leadership Research. *The Academy of Management Annals*. 2010. No. 4. Pp. 359–401.

256. Gutterman A.S. *Leadership traits and attributes*. 2023. URL: <https://www.researchgate.net/publication/373630188>

257. Hao T., Liu Z., Bao H., Chen S., Llamas J., Llamas M. Gamification as an effective method in developing leadership skills and competencies. *The Scholarship Without Borders Journal*. 2024. No. 2 (1), Article 6.

258. Hastings L.J., Sunderman H.M. Evidence-based practices in mentoring for leadership development. *New Directions for Student Leadership*. 2020. No. 168. Pp. 75–84.

259. Hastings L.J., Griesen J.V., Hoover R.E., Creswell J.W., Dlugosh L.L. Generativity in college students: Comparing and explaining the impact of mentoring. *Journal of College Student Development*. 2015. No. 56 (7). Pp. 651–669.

260. Hillmayr D., Ziernwald L., Reinhold F., Hofer S.I., Reiss K.M. The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*. 2020. No. 153, Article 103897.

261. Hinck W., Ahmed Z.U. The effect of anticipatory emotions on students' performance in marketing simulations. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*. 2015. No. 17 (1). Pp. 5–22.

262. Hiregoudar S., Vani G. Qualities of Good Leadership for Effective Organisation. *International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*. 2018. Vol. V. Issue IV. Pp. 336–338.

263. Holsinger J.W.Jr. Traits, Skills, and Styles of Leadership. *Leadership for Public Health*. Pp. 81–107.

264. House J.A. Theory of Charismatic Leadership. Working Paper. 1976. Pp. 3–38. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED133827.pdf>

265. House R., Aditya R. The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis? *Journal of Management*. 1997. No. 23. Pp. 409–473. URL: <https://doi.org/10.1177/014920639702300306>

266. Isak L.M., Babak O.A., Hren Y.S. Digital tools in professional education training. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2023. No. 18. Pp. 104–125.

267. Jaqua E.E. Transactional Leadership. *American Journal of Biomedical Science & Research*. 2021. No. 14 (5).

268. Johnson M., Majewska D. Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Cambridge University Press & Assessment Research Report. 2022. URL: <https://www.cambridge.org/>

269. Kapoor V., Sohi D.K. Teachers' acceptance of technology-based simulation games as teaching pedagogy in management education: an extended technology acceptance model. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*. 2024. Vol. 10. No. 2. Pp. 93–112.

270. Karmon A. Education for Meaning: What Is It and Why Do We Need It? *International Journal for Talent Development and Creativity*. 2021. Vol. 9. No. 1–2. Pp. 157–174.

271. Kumar B.S. Digital tools for effective learning. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*. 2016. No. 3 (11). Pp. 381–384.

272. Kuzu O.H. Student clubs at universities: A content analysis on diversity. *Journal of Qualitative Research in Education*. 2021. No. 27. Pp. 52–73.

273. Leadership Development & Personal Effectiveness. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5952/1/download%3Fid%3D17238%26filename%3Dleadership-development-and-personal-effectiveness.pdf>

274. Leavitt C.C. Developing Leaders Through Mentoring: A Brief Literature Review. Ivins, UT: Capella University, 2011. 39 p.

275. Lewin K., Lippit R., White R.K. Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*. 1939. No. 10. Pp. 271–301. URL: <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>

276. Makedon V., Krasnikova N., Krupskyi A., Stasiuk Y. Arrangement of digital leadership strategy by corporate structures: a review. *Economic Studies*. 2022. No. 31 (8). Pp. 19–40.

277. Mango E. Rethinking Leadership Theories. *Open Journal of Leadership*. 2018. Vol. 7. No. 1. DOI: 10.4236/ojl.2018.71005

278. Maxwell J.C. The 21 Indispensable Qualities of a Leader: Becoming the Person Others Will Want to Follow. URL: <https://images.bowl.com/bowl/media/legacy/internap/bowl/associations/pdfs/21LeaderQualities.pdf>

279. McCormick M.J. Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2001. No. 8 (1). Pp. 22–33.

280. Melatu Samsi S.Z., Mohd Yusoff F., Yaseen Z., Jamaluddin H., Hashim H. Student leaders' perspectives of online co-curricular activities in a Malaysian local university. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, INCOMAR 2023 – The 9th International Conference on Marketing and Retailing*. 2024.

281. Mena J., Hennissen P., & Loughran J. Developing preservice teachers' professional knowledge of teaching. *The influence of mentoring. Teaching and teacher education*. 2017. No. 66. Pp. 47–59.

282. Meshko H., Meshko O. Scientific-methodological Foundations of Future Teachers' Health Culture Forming. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School*: monograph / Edit. I.F. Prokopenko, I.M. Trubavina. Prague: OKTAN PRINT s.r.o., 2020. Pp. 112–125. doi: <https://doi.org/10.46489/TAPOFT-11>

283. Mok O.N.A. Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*. 2011. No. 1. Pp. 11–15.

284. Moreno R., Mayer R. Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments. *Contemporary issues and trends in Educational Psychology Review*. 2007. No. 19 (3). Pp. 309–326.

285. Mutekwe E. Gender sensitivity in leadership for learning and instruction: A 21st century imperative for teacher education. *ICET Yearbook 2012: Teacher education*

for changing demographics – the 21st century imperative. Washington, DC: International Council on Education for Teaching (ICET), 2012. Pp. 169–184.

286. Nassar C., Nastacă C.C., Nastaseanu A. The Leadership Styles of Men and Women – Has the Perception Regarding Female Leaders Changed? *Journal of US-China Public Administration*. 2021. No. 18 (2). Pp. 68–80.

287. Nima T., Dorji P. Impact of interactive digital tools on students' motivation and learning about minerals: A case study. *Journal/Publisher Unknown*, Manuscript in preparation. Drukjegang Higher Secondary School, Bhutan, 2023.

288. Oruh E.S., Mordi C., Dibia C.H., Ajonbadi H.A. Exploring compassionate managerial leadership style in reducing employee stress level during COVID-19 crisis. *The case of Nigeria. Employee Relations*. 2021. No. 43 (6). Pp. 1362–1381. <https://doi.org/10.1108/ER-06-2020-0302>

289. Paris Communiqué (Paris, May 25th 2018). URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

290. Pawar B.S., Eastman K.K. The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination. *Academy of Management Review*. 1997. No. 22 (1). Pp. 80–109.

291. Perini M. *Digital tools for learning, engagement, and research: An argument for student affairs and academic libraries*. Global Journal of Human-Social Science. *Linguistics & Education*. 2015. No. 15 (12). Pp. 43–50.

292. *Personal leadership effectiveness: A guide to help you think about your own personal leadership effectiveness*. Dublin: Fáilte Ireland, 2013. URL: <http://www.failteireland.ie>

293. Phan, Huy P. A sociocultural perspective of learning: Developing a new theoretical tenet. Joint AARE APERA International Conference, Sydney, 2012. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542251.pdf>

294. Rafii M., Permata Sari D., Munawaroh M. Social and Cultural Basis in Education. *Forum Paedagogik*. 2022. Vol. 13. No. 1. Pp. 103–116.

295. Rahmatirad M. A Review of Socio-Cultural Theory. *SIASAT Journal of Social, Cultural and Political Studies*. 2020. Vol. 5. No. 3. Pp. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.33258/siasat.v5i3.66>

296. Ramakrishnan R., Lavanya C. Mentoring among Students. – National level paper presentation at Christ College, Bangalore, 10–11 November 2006. URL: <http://ssrn.com/abstract=1751851>

297. Ramosaj B., Berisha G. Systems Theory and Systems Approach to Leadership. *Iliria International Review*. 2014. Vol. 1. Pp. 59–76.

298. Reams L.C. Fred Fiedler's contingency model revisited: 30 years later. *Філософія освіти*. 2023. № 29 (1). Pp. 111–124. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-6>

299. Reavley M.A. *Personal leadership development toolkit*. Windsor: University of Windsor, Odette School of Business, 2015. URL: <http://scholar.uwindsor.ca/odettepub/100>

300. Rivers W.M. Interactive language teaching. Beijing: People's Education Press. 2000.

301. Roberts A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*. 2000. Vol. 8. No. 2. Pp. 145–166. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/713685524>

302. Rogers A. Non-formal education: Flexible schooling or participatory education? (CERC Studies in Comparative Education, No. 15). Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, 2005. URL: <https://doi.org/10.1007/1-4020-3463-6>

303. Rolf van Dick, Kerschreiter R. The Social Identity Approach to Effective Leadership. *An Overview and Some Ideas on Cross-Cultural Generalizability*. 2016. No. 10 (3). Pp. 363–384. DOI: 10.3868/s070-005-016-0013-3

304. Schugurensky D. The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field (WALL Working Paper No. 19). Centre for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2000. URL:

<https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/2d91687e-a45f-4e36-9666-cd78356ee49c/content>

305. Scot A. The educational implications of sociocultural theory. *Global Journal of Sociology and Anthropology*. 2022. No. 11 (3). Pp. 001–002.

306. Senge P., Scharmer C.O., Jaworski J., Flowers B.S. Presence, Cambridge MA, Society of Organizational Learning, 2004.

307. Shamir B., House R.J., Arthur M.B. The Motivational Effects of Charismatic Leadership. *A Self-Concept Based Theory. Organization Science*. 1993. No. 4 (4). Pp. 577–594.

308. SHIFT Project. SHIFT: Annotated bibliography on cultural leadership. *European Cultural Foundation*. 2021. URL: <https://cultureforclimate.eu>

309. Silva A. An Integrated Leadership Theory. *Journal of Perspectives. Organizational Behaviour, Management, & Leadership*. 2015. No. 1. Pp. 5–9.

310. Smith S. Gender-responsive leadership in UN peace operations: The path to a transformative approach? *International Peace Institute*. 2022. URL: <https://www.ipinst.org>

311. Socio-Cultural Innovative Technologies Transfer in Higher Educational Institutions of Arts and Culture. Proceedings of the International scientific-practical conference “*Innovative technologies in science and education*”. 2023. Pp. 1101–1106.

312. Sociocultural Theory of Cognitive Development: A Guide to Vygotsky’s Theory of Learning. (2022, May). Medical College of Wisconsin. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088>

313. Solansky S.T. The evaluation of two key leadership development program components: Leadership skills assessment and leadership mentoring. *Leadership Quarterly*. 2010. No. 21 (4). Pp. 675–681.

314. Spalioras K., Spaliora A. Gender and Educational Leadership. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*. 2024. Vol. 6. Issue 4. Pp. 1–9.

315. Spray E., Kett N., Rutherford N., Rendoth T. Integration of simulation technology with assessment in initial teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2024. No. 40 (4). Pp. 154–171.

316. Stavytska I.V., Kutsenok N.M., Yamshynska N.V., Kriukova Ye.S. Non-formal education in teaching English as a foreign language at technical university. *Pedagogy of forming a creative personality in higher and general education schools*. 2023. No. 86. Pp. 260–265.

317. Stead V. Mentoring: a model for leadership development? *International Journal of Training and Development*. 2005. No. 9 (3). Pp. 170–184. DOI: 10.1111/j.1468-2419.2005.00232.x

318. Sun Yu., Gao F., Avolio B. Do core self-evaluations mitigate or exacerbate the self-regulation depletion effect of leader injustice? The role of leader-contingent self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2023. No. 96. Pp. 919–946. DOI: 10.1111/joop.12456

319. Sustainable Development Goals. URL: <https://sdgs.un.org/goals>

320. Tariq M.U., Abonamah A.A. Role of Game-Based Teaching in Leadership Skills Development. *Academy of Entrepreneurship Journal*. 2021. No. 27 (S2). Pp. 1-15.

321. Taylor C. The Ethics of Authenticity, Cambridge MA, Harvard University Press, 1991.

322. The European Qualifications Framework. URL: <https://europass.europa.eu/en/europass-digital-tools/european-qualifications-framework>

323. The Gender-Responsive Leader's Handbook. Geneva: Fairtrade International, 2024. 48 p.

324. The Most Comprehensive List of FREE Online Tools for Teachers. URL: <https://ce.csueastbay.edu/ce/programs/online-teaching-masters>

325. Tuncer H., Özkan Y. Reflective tools in an English language teaching context: contributions, challenges and recommendations. *Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences*. 2021. No. 18 (1). Pp. 181–204.

326. Van Knippenberg D. Meaning-based leadership. *Organizational Psychology Review*. 2020. No. 10 (1).

327. Verma A., Verma K., Yadav V.R. Education: Meaning, definition & Types. 2023. URL:

https://www.researchgate.net/publication/372418302_Education_Meaning_definition_Types

328. Vilas-Boas O.T., Davel E.P.B., Bispo M. de S. Leadership as cultural practice. *Revista de Administração Mackenzie*. 2018. No. 19 (1). DOI: 10.1590/1678-6971/eRAMG180076

329. Waite R. Leadership Styles And Their Impact On Business Growth URL: <https://www.robinwaite.com/blog/leadership-styles-and-their-impact-on-businessgrowth>

330. Warchoł T. Non-formal education as a form of supporting the development of programming skills in primary school students. *Journal of Modern Science*. 2024. Vol. 6. No. 6. Pp. 917–927. DOI: 10.13166/jms/197013

331. Wheeley E., Klieve H., Clark L. Developing reflection and critical thinking in a leadership education course: Leading learning and change. *Studies in Higher Education*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2094910>

332. Wofford J.C., Goodwin V.L., Whittington J.L. A field study of a cognitive approach to understanding transformational and transactional leadership. *The Leadership Quarterly*. 1998. No. 9 (1). Pp. 55–84

333. Yammarino F.J., Dionne S.D., Chun J.U., Dansereau F. Leader cognition: Approaches and findings. *The Leadership Quarterly*. 2015. No. 26 (4). Pp. 564–575.

334. Yammarino F.J., Spangler W.D., Bass B.M. Transformational leadership and performance. A longitudinal investigation. *The Leadership Quarterly*. 1993. No. 4 (1). Pp. 81–102.

335. Yukl G. A retrospective on Robert House’s “1976 theory of charismatic leadership” and recent revisions. *The Leadership Quarterly*. 1993. Vol. 4. Issues 3–4. Pp. 367–373.

336. Zeerak A. Behavioral & Contingency Theories of Leadership. URL: https://www.researchgate.net/publication/372175179_BEHAVIORAL_CONTINGENCY_THEORIES_OF_LEADERSHIP

337. Zhou L. The Application of the Interactive Approach to College Oral English in China: A Seminar Paper. University of Wisconsin-Platteville, 2017. 30 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Характеристика рівнів сформованості лідерських якостей здобувачів
освітнього ступеня «бакалавр» за визначеними критеріями і показниками**

Компонент	Критерій	Показник	Рівні		
			Високий	Помірний	Низький
Ціннісно-світоглядний	Критерій орієнтирів	Соціальна активність	Активна участь у соціальних ініціативах, відповідальне ставлення до колективної діяльності та суспільства	Нерегулярна участь у соціальних заходах, відповідальність проявляється частково	Відсутня участь у соціальних ініціативах, пасивність у колективній діяльності
		Етичність	Постійне дотримання етичних норм, усвідомлення моральних принципів і їх застосування у різних ситуаціях	Дотримання етичних норм відбувається нерегулярно, застосування моральних принципів є непослідовним	Недотримання етичних норм, байдужість до моральних принципів
		Гендерна чутливість	Усвідомлення гендерної рівності, активне врахування гендерних аспектів у взаємодії	Усвідомлення базових гендерних питань, але їх врахування здійснюється не завжди	Ігнорування гендерних аспектів, поширене стереотипне ставлення
Цілеспрямовано-вольовий	Критерій дії	Ініціативність	Активне генерування ідей, прояв готовності очолювати проекти і брати на себе відповідальність	Прояв ініціативи лише у звичних чи комфортних ситуаціях	Відсутня ініціатива, пасивність у діяльності
		Відповідальність	Систематичне виконання обов'язків, відповідальність за результати спільної роботи	Виконання завдань здійснюється за інструкцією, з коливаннями у відповідальності	Ухилення від виконання обов'язків, безвідповідальність

		Рішучість	Упевнене прийняття рішень, прояв здатності діяти швидко у складних ситуаціях	Прийняття рішень відбувається з коливаннями, потребує допомоги або додаткового часу	Уникання прийняття рішень, невпевненість, зволікання
Когнітивно-креативний	Критерій мислення	Критичне мислення	Усвідомлений аналіз інформації, критична оцінка фактів і формулювання обґрунтованих висновків	Помірний рівень аналітичності, іноді інформація приймається без критичного осмислення	Відсутність критичного аналізу, бездумне сприйняття інформації
		Творче мислення	Генерування нових ідей, застосування нестандартного підходу до вирішення проблем	Творчий підхід застосовується обмежено, переважають стандартні рішення	Відсутність творчих ідей, консерватизм у мисленні
		Прогностичне мислення	Передбачення наслідків власних дій, формулювання планів на майбутнє	Прогнозування здійснюється частково, з певною невизначеністю	Нездатність передбачати наслідки, відсутність планування
Емоційно-комунікативний	Критерій взаємодії	Комунікабельність	Легко встановлюються і підтримуються контакти, ефективно відбувається спілкування	Базові навички спілкування присутні, але іноді уникається або ускладнюється контакт	Важко встановлюються контакти, утруднення у спілкуванні
		Емпатія	Розпізнання і врахування емоцій інших, прояв підтримки співчуття	Усвідомлення емоцій співрозмовників є частковим, емоційна підтримка обмежена	Ігнорування емоцій інших, байдужість до почуттів оточуючих
		Командність	Орієнтація на спільний успіх, активна участь у командній роботі	Виконання функцій у команді відбувається, але без прояву лідерських навичок	Відчуженість, небажання співпрацювати, часті конфлікти

Особистісно-саморегуляційний	Критерій стійкості	Упевненість у собі	Прояв впевненості у власних силах, активна позиція, відсутність страху відповідальності	Впевненість присутня частково, проявляється нерегулярно	Низька самооцінка, уникання відповідальності та активної позиції
		Автономність і самостійність	Здатність приймати рішення без постійної підтримки, відповідальність за свої дії	Часткова автономність, іноді залежність від порад і допомоги	Висока залежність від інших, відсутність самостійності
		Рефлексивність	Осмислення власного досвіду, аналіз дій і помилок, прагнення до самовдосконалення	Рефлексія проявляється нерегулярно, самоаналіз частковий	Відсутність або слабка рефлексія, небажання аналізувати власний досвід

Додаток Б**Методики оцінювання рівня сформованості лідерських якостей у здобувачів ступеня «бакалавр» за критерієм орієнтирів****Додаток Б.1****Тест «Рівень соціальної активності особистості»**

Шановні студенти! Соціальна активність – це одна з важливих складових лідерських якостей, яка допомагає ефективно взаємодіяти з оточенням, ініціювати зміни та підтримувати командний дух. Вміння бути активним учасником студентського життя, брати на себе відповідальність і мотивувати інших є запорукою успішної особистісної та професійної реалізації.

Пропонуємо вам пройти тест, який допоможе визначити рівень вашої соціальної активності та усвідомити свої сильні сторони й можливості для розвитку.

Просимо відповідати щиро. Обирайте варіанти відповідей, що найбільше відповідають вашій реальній поведінці або переконанням. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше, довго не замислюючись. Не витрачайте час на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

1. Як часто ви ініціюєте або пропонуєте ідеї для покращення навчального процесу чи студентського життя?

- А) Часто*
- Б) Іноді*
- В) Рідко*
- Г) Ніколи*

2. Як ви зазвичай поведетесь у разі конфлікту в групі?

- А) Активно допомагаю знайти рішення*
- Б) Підтримую тих, хто хоче вирішити проблему*
- В) Уникаю конфліктів*
- Г) Ігнорую конфлікти*

3. Чи берете ви участь у громадських або волонтерських проєктах?

- А) Регулярно*
- Б) Час від часу*
- В) Рідко*

Г) Ніколи

4. *Як ви ставитесь до командної роботи?*

- А) Віддаю перевагу роботі в команді та зазвичай беру на себе роль лідера
- Б) Добре працюю в команді, але не прагну лідерства
- В) Віддаю перевагу індивідуальній роботі
- Г) Не люблю працювати в команді

5. *Як ви реагуєте, якщо хтось з одногрупників потребує допомоги?*

- А) Завжди стараюсь допомогти
- Б) Допмагаю, якщо можу
- В) Рідко допомагаю
- Г) Не допомагаю

6. *Чи вважаєте ви себе відкритою людиною для нових знайомств?*

- А) Так, легко знаходжу нових друзів
- Б) Так, але іноді потребую часу
- В) Не дуже відкритий(а)
- Г) Зовсім закритий(а)

7. *Як часто ви берете участь у студентських заходах (конференції, фестивалі, зустрічі тощо)?*

- А) Часто
- Б) Іноді
- В) Рідко
- Г) Ніколи

8. *Чи ініціюєте ви обговорення важливих питань у групі?*

- А) Завжди
- Б) Часто
- В) Рідко
- Г) Ніколи

9. *Як ви оцінюєте свої комунікативні навички?*

- А) Відмінні, легко знаходжу спільну мову з різними людьми
- Б) Добрі, але іноді відчуваю труднощі
- В) Посередні, уникаю спілкування з незнайомцями
- Г) Слабкі, не люблю спілкуватися

10. *Як ви ставитесь до критики з боку інших?*

- А) Спокійно приймаю і намагаюсь вдосконалюватися
- Б) Приймаю, але іноді важко сприймаю
- В) Не дуже добре реагую
- Г) Уникаю критики

11. Чи готові ви брати на себе відповідальність за організацію групових заходів?

- A) Так, часто це роблю
- Б) Іноді, якщо просять
- В) Рідко
- Г) Ніколи

12. Як ви мотивуєте себе та інших у складних ситуаціях?

- A) Знаходжу способи підтримати і надихнути
- Б) Підтримую, якщо бачу, що це потрібно
- В) Не дуже вмію мотивувати
- Г) Не намагаюсь мотивувати

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б.2

Кейс-тест «Етичність у студентському середовищі»

Шановні студенти! Етичність є ключовою складовою лідерських якостей, що визначає вашу здатність приймати відповідальні рішення, діяти чесно і справедливо, а також підтримувати високі моральні стандарти у взаємодії з оточенням. Особливо важливо розуміти і практикувати етичність у студентському середовищі, де формуються не лише професійні навички, а й особистісні цінності.

Пропонуємо вам пройти кейс-тест, у якому наведені життєві ситуації, що допоможуть оцінити рівень вашої етичності у різних контекстах студентського життя.

Просимо відповідати щиро. Обирайте варіанти відповідей, що найбільше відповідають вашій реальній поведінці або переконанням. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше, довго не замислюючись. Не витрачайте час на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

1. Ти запізнився на заняття. Викладач запитує про причину.

- а) Відверто скажу правду, навіть якщо це виглядає не надто серйозно.*
- б) Придумаю пом'якшувальну версію (транспорт, здоров'я тощо).*
- в) Скажу те, що точно викликає співчуття – результат важливіший за правду.*

2. Твій однокласник не долучився до командної презентації, але хоче, щоб його прізвище було на титульному аркуші.

- а) Відмовлю – нечесно отримувати заслуги за чужу роботу.*
- б) Запропоную йому щось доробити, щоб мати підстави.*
- в) Додам – усе одно це командна робота.*

3. Тобі здається, що викладач не перевіряє тексти. Чи варто просто скопіювати частину роботи?

- а) Ні – це порушення академічної доброчесності.*
- б) Трохи скопіюю, але переформулюю.*
- в) Так – усі так роблять.*

4. Твій друг просить сказати викладачу, що він хворіє, хоча ти знаєш, що це неправда.

- а) Відмовлю – я не звик(ла) брехати за інших.*
- б) Допоможу, якщо це щось дрібне.*
- в) Збрешу – це ж не моя проблема.*

5. Викладач принизив однокурсника публічно. Інші мовчать.

- а) Обережно скажу, що це неприпустимо.
- б) Після заняття підтримаю однокурсника.
- в) Промовчу – краще не втручатись.

6. На заході викладач просить підтвердити, що ти був(ла), хоча ти не приходив(ла).

- а) Відмовлюсь – я не хочу обманювати.
- б) Погоджусь, якщо це формальність.
- в) З радістю підтверджую – додаткові бали не завадять.

7. Ти бачиш, що твого друга викладач оцінює краще лише через симпатію.

- а) Поговорю з другом – це несправедливо.
- б) Промовчу, але знатиму правду.
- в) Мені байдуже, поки це не стосується мене.

8. У чаті групи пропонують написати скаргу на викладача – анонімно.

- а) Я не беру участі в анонімках, лише відкрито.
- б) Можливо підтримую, якщо є докази.
- в) Це шанс – приєднаюсь без вагань.

9. Студент переплутав файли, і твоя робота випадково отримала його високу оцінку.

- а) Скажу викладачу – це не моя заслуга.
- б) Промовчу, але буде незручно.
- в) Скористаюсь – це удача.

10. У групі всі знущуються з тихішого студента.

- а) Втручаюсь – це неприпустимо.
- б) Підтримую жертву поза групою.
- в) Мовчу – я не хочу стати наступним.

11. Тобі пропонують «допомогти» перемогти в конкурсі, підтасувавши голосування.

- а) Відмовлюсь – перемога має бути чесною.
- б) Сумніваюсь, але можливо погоджусь.
- в) Головне – виграти.

12. Твій товариш грубо порушив правила. Тебе питають, хто це був.

- а) Відповім правдиво, навіть якщо це неприємно.
- б) Скажу, що не знаю точно.
- в) Відверто збрешу, щоб його прикрити.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б.3

**Статеврольовий опитувальник С. Бем
(в адаптації А. Ярошенко і Т. Семигіної) [220; 206]**

Шановні студенти! Гендерна чутливість – це здатність усвідомлювати і поважати різноманіття гендерних ролей, а також критично ставитись до стереотипів, які впливають на наше сприйняття себе та інших. Розвинена гендерна чутливість допомагає створити підтримуюче і толерантне середовище, що є невід’ємною складовою ефективного лідерства.

Цей опитувальник допоможе вам визначити, як ви сприймаєте традиційні гендерні ролі та наскільки відкриті до їх перегляду.

Будь ласка, оцініть, чи більшість чоловіків (у чоловічому варіанті опитувальника) або жінок (у жіночому варіанті опитувальника) мають наведені нижче риси. Якщо ця якість зазвичай притаманна більшості представників статі, поставте «+», якщо ні – «-».

Відповідайте швидко, не довго обмірковуючи – вибирайте перший варіант, що спаде на думку. Прочитайте наступне твердження тільки після того, як дали відповідь на попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

1	Впевнений/-на у собі	31	Легко приймає рішення
2	Поступливий/-ва	32	Жалісливий/-ва до інших
3	Готовий/-ва допомогти	33	Щирий/-ра
4	Захищає власні переконання	34	Самодостатній/-ня
5	Життєрадісний/-на	35	Прагне утішити
6	Має мінливий настрій	36	Марнословний/-на
7	Незалежний/-на	37	Владний/-на
8	Сором’язливий/-ва	38	Розмовляє м’яким голосом
9	Сумлінний/-на	39	Привабливий/-ва
10	Спортивний/-на	40	Чоловічий/-на
11	Ласкавий/-ва	41	Сердечний/-на
12	Артистичний/-на	42	Серйозний/-на
13	Наполегливий/-ва	43	Обстоює свою позицію
14	Схильний/-на лестити	44	Нижній/-на
15	Щасливий/-ва	45	Доброзичливий/-ва
16	Сильний/-на як особистість	46	Агресивний/-на
17	Відданий/-на	47	Довірливий/-ва
18	Непередбачуваний/-на	48	Неорганізований/-на

19	Вольовий/-ва		49	Виступає лідером/-кою	
20	Жіночний/-на		50	По-дитячому безпосередній/-ня	
21	Надійний/-на		51	Легко пристосовується	
22	Аналітичний/-на за складом розуму		52	Спирається на особисті інтереси	
23	Співчутливий/-ва		53	Уникає лайливих виразів	
24	Ревнивий/-ва		54	Непослідовний/-на	
25	Здібний/-на до лідерства		55	Конкурує з іншими	
26	Уважний/-на до потреб інших		56	Любить дітей	
27	Правдивий/-ва		57	Тактовний/-на	
28	Готовий/-ва ризикувати		58	Амбітний/-на	
29	Чуйний/-на		59	Чемний/-на	
30	Замкнутий/-та		60	Слідує прийнятим нормам поведінки	

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б.4

**Опитувальник з оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню
до жінок і чоловіків П. Гліка та С. Фіск
(в адаптації А. Ярошенко і Т. Семигіної) [254; 206]**

Шановні студенти! У сучасному світі лідерство вимагає не лише професійних компетенцій, а й глибокого розуміння та усвідомлення власних упереджень. Амбівалентний сексизм – це складна форма упереджень, що поєднує як відкриті, так і приховані стереотипи щодо чоловіків і жінок. Розпізнавання цих проявів у собі допомагає формувати більш інклюзивне та справедливе середовище.

Пройшовши цей опитувальник, ви зможете оцінити власні ставлення та ідеї, які можуть впливати на взаємодію з іншими.

Просимо відповідати щиро. Обирайте варіанти відповідей, що найбільше відповідають вашій реальній поведінці або переконанням. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше, довго не замислюючись. Не витрачайте час на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

**Бланк-опитувальник для оцінювання амбівалентного сексизму по
відношенню до жінок**

Нижче наведено низку тверджень, які стосуються чоловіків і жінок та їхніх відносин у сучасному суспільстві. Будь ласка, вкажіть, якою мірою ви згодні або не згодні з кожним твердженням, використовуючи шкалу від 0 – «повністю не згоден/-на» до 5 – «повністю згоден/-на», де: 0 – «повністю не згоден/-на», 1 – «не згоден/-на», 2 – «скоріше не згоден/-на», 3 – «скоріше згоден/-на», 4 – «згоден/-на», 5 – «повністю згоден/-на».

1	Більшість жінок володіють такою душевною чистотою, яку мають лише небагато чоловіків	0	1	2	3	4	5
2	Жінки повинні бути оточені турботою й захистом чоловіків						
3	Жінки прагнуть отримати більше влади у суспільстві шляхом контролю над чоловіками						
4	У кожного чоловіка повинна бути жінка, яку він кохає						
5	Життя чоловіків неповноцінне без жінок						
6	Жінки перебільшують проблеми, з якими стикаються на роботі						

7	Як тільки чоловік пов'язує своє життя з жінкою, вона зазвичай намагається посадити його на «короткий ланцюг»						
8	Коли жінки програють чоловікам у чесній конкуренції, вони зазвичай скаржаться на дискримінацію						
9	Багато жінок розважаються тим, що спокушають чоловіків, здаючись сексуально доступними, а потім відкидають їхні залицяння						
10	Жінки більше за чоловіків схильні дотримуватися моральних норм						
11	Чоловіки повинні бути готові в дечому собі відмовити заради фінансового забезпечення жінок						
12	Феміністки висувають невинуватні вимоги до чоловіків						

Бланк-опитувальник для оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до чоловіків

Нижче наведено низку тверджень, які стосуються чоловіків і жінок та їхніх відносин у сучасному суспільстві. Будь ласка, вкажіть, якою мірою ви згодні або не згодні з кожним твердженням, використовуючи шкалу від 0 – «повністю не згоден/-на» до 5 – «повністю згоден/-на», де: 0 – «повністю не згоден/-на», 1 – «не згоден/-на», 2 – «скоріше не згоден/-на», 3 – «скоріше згоден/-на», 4 – «згоден/-на», 5 – «повністю згоден/-на».

1	Навіть якщо в парі обидва партнери працюють, вдома переважно жінка повинна займатися хатньою роботою і піклуватися про чоловіка	0	1	2	3	4	5
2	Чоловіки зазвичай намагаються домінувати у спілкуванні з жінками						
3	Кожна жінка потребує чоловіка, який буде її плекати						
4	Жінка ніколи не буде по-справжньому задоволена життям, якщо у неї немає серйозних довготривалих стосунків із чоловіком						
5	Коли чоловіки хворіють, вони поведуться неначе діти						
6	Чоловіки завжди будуть боротися за те, щоб отримати більше влади у суспільстві, ніж жінки						
7	Одним із головних обов'язків чоловіків є фінансове забезпечення жінок						
8	Навіть чоловіки, які вважаються чутливими до питань прав жінок, насправді вдома прагнуть традиційного типу						

	відносин, коли жінка виконує більшу частину хатньої роботи і доглядає за дітьми						
9	Чоловіки більше за жінок готові наражатися на небезпеку, щоб захистити інших						
10	Чоловіки можуть загубитися в цьому світі без настанов жінок						
11	Чоловіки більш схильні до ризику в порівнянні з жінками						
12	Більшість чоловіків виказують знаки уваги сексуального характеру або домагаються жінок, як тільки опиняються у ситуації влади над ними						

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В**Методики оцінювання рівня сформованості лідерських якостей у здобувачів ступеня «бакалавр» за критерієм дії****Додаток В.1****Методика самооцінки ініціативності (авторська розробка)**

Шановні студенти! Запрошуємо вас пройти тест оцінки ініціативності – важливого компонента лідерських якостей. Цей тест допоможе вам краще усвідомити свої сильні сторони в активності, здатності брати на себе відповідальність та проявляти ініціативу у навчальному та соціальному житті.

Просимо уважно прочитати кожне твердження і обрати варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій поведінці або ставленню у наведеній ситуації. Для кожного твердження потрібно позначити одну відповідь, яка найбільш точно відображає частоту вашої поведінки за шкалою від «майже ніколи» до «майже завжди». Відповідайте чесно та щиро, не обираючи варіанти, які здаються бажаними, а ті, що справді характеризують вас. Це допоможе отримати найбільш точну оцінку рівня вашої ініціативності. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

№	Твердження	Майже ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Майже завжди
1	Я пропоную нові ідеї для покращення роботи групи					
2	Прагну бути одним із перших, хто починає виконувати нове завдання					
3	Легко беру на себе відповідальність за складні завдання					
4	Шукаю шляхи розв'язання проблем без підказок від інших					
5	Самостійно вивчаю додаткові матеріали для поглиблення знань					
6	Ініціюю обговорення ідей у колективі					
7	Пропоную плани організації студентських заходів					
8	Впевнено висловлюю свою думку, навіть якщо вона не популярна					
9	Допомагаю іншим студентам, коли бачу, що їм складно					
10	Зберігаю спокій і шукаю вихід у складних ситуаціях					
11	Сприяю покращенню процесів у колективі					

12	Відповідально виконую поставлені завдання до кінця					
13	Пропоную власні проєкти для студентського життя					
14	Часто беру на себе роль лідера у груповій роботі					
15	Дієте першою(им), навіть якщо інші вагаються					
16	Легко адаптуюсь до нових ситуацій і умов					
17	Шукаю можливості для саморозвитку і підвищення компетентностей					
18	Активно долучаюсь до позакласних ініціатив і проєктів					
19	Вмію організувати інших для досягнення спільної мети					
20	Часто пропоную нові ідеї на заняттях чи у команді					
21	Легко долаю страх помилки, коли починаю щось нове					
22	Готовий(а) брати відповідальність за результати групової роботи					
23	Відчуваю внутрішню мотивацію починати нові справи					
24	Часто шукаю нові способи виконання звичних завдань					
25	Пропоную свої послуги як організатор або координатор заходів					
26	Активно впливаю на вирішення конфліктів у колективі					
27	Вважаю, що ініціатива — це одна з моїх сильних рис					
28	Легко починаю нові проєкти без зовнішнього стимулу					
29	Часто допомагаю іншим долати труднощі в навчанні чи роботі					
30	Впевнено приймаю рішення навіть в умовах невизначеності					

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В.2

Опитувальник «ОПКДЕ: організованість, працелюбність, колективізм, допитливість, естетичний розвиток» (Н. Рейнвальд) [125, с. 141]

Шановні студенти! Просимо вас пройти опитувальник, який допоможе оцінити рівень вашої відповідальності.

Прочитайте кожне запитання і оберіть відповідь «Так», «Ні» або «Не знаю», виходячи зі свого реального досвіду. Будьте максимально чесними – це дозволить отримати достовірні результати. Відповідайте чесно та щиро, не обираючи варіанти, які здаються бажаними, а ті, що справді характеризують вас. Це допоможе отримати найбільш точну оцінку рівня вашої ініціативності. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

№	Твердження	Так	Ні	Не знаю
1	Я планую справи на наступний день звечора			
2	Чорнову роботу (миття посуду, копання городу і т.д.) виконую без бажання			
3	Життя групи проходить повз мене			
4	Читаю до заняття не тільки основну, а й додаткову літературу			
5	Я люблю співати			
6	Я завжди радію успіхам інших людей			
7	Люблю наводити порядок в себе вдома			
8	Заперечую, коли мене вибирають на керівні посади			
9	В мене не вистачає часу слідкувати за книжковими новинками			
10	Зустрівши витвір мистецтва (книгу, музику, спектакль), можу розчулитись до сліз			
11	Часто в мене не виходить зробити те, що я намітив			
12	Свої обіцянки я завжди виконую			
13	Мені завжди доводиться кому-небудь допомагати			
14	Серед джерел інформації віддаю перевагу телебаченню і кіно			
15	Моє тіло відгукується на танцювальну музику			
16	Вважаю, що готуватись до всіх уроків не можливо			
17	Можу декілька годин підряд ефективно займатись фізичною роботою, фізичними вправами			
18	Ніколи не втрачаю можливості побувати в театрі, музеї			
19	Важку задачу краще списати в сусіда, ніж розв'язати самому			

20	Буває, що під час театральної вистави я їм цукерки, морозиво			
21	На моєму робочому столі переважно порядок			
22	Головне для мене – зробити роботу вчасно, а якість – як вийде			
23	Нестриманість та високий тон допустимі, якщо відстоюєш свою правоту			
24	Інколи я кажу вголос не те, що думаю			
25	Беру участь в художній самодіяльності			
26	Я, як правило, затягую з відповіддю на отриманий лист			
27	Доглядаю тварин			
28	В мене постійно виникають ідеї про те, що можна зробити в групі			
29	Займаючись розумовою діяльністю, можу пожертвувати розвагами, відпочинком			
30	Декілька разів в житті мені довелося збрехати			
31	Повернувшись додому в брудному взутті, я відразу приводжу його в порядок			
32	В період вимушеної бездіяльності (очікування чогось, хвороба і т.д.) знаходжу собі заняття			
33	Якщо людина має зв'язки, я намагаюсь зав'язати з нею дружбу			
34	Буває, що на заняттях я виказую спірну точку зору, виражаю розбіжності з думкою учнів, психолога			
35	Мене хвилює гра акторів на сцені			
36	Інколи я тільки роблю вигляд, що розумію співрозмовника, щоб не здатись нерозумним			
37	Часто в мене не вистачає терпіння довести розпочату справу до кінця			
38	Виконання загальних обов'язків в класі приносить мені задоволення			
39	Рівень моїх розумових здібностей достатній			
40	Під час танцю для мене головне – просто рухатись			
41	Не відкладаю на завтра те, що можу зробити сьогодні			
42	Правила поведінки в громадських місцях я виконую			
43	На засіданні переважно мовчу, хоча маю свою точку зору			
44	Мої інтереси вимагають терпіння, ретельності			
45	Є полотна живопису, перед якими я простояв не одну хвилину			
46	Зайнятість суспільною, домашньою роботою, спортом і т.д. погано впливає на моє навчання			
47	Погано виконана робота не дає мені спокійно відпочивати			

48	Я завжди радію, отримуючи важке завдання			
49	Заради свого маленького відкриття годинами, тижнями вирішую одну і ту ж проблему			
50	Я дуже слідкую за своїм зовнішнім виглядом			
51	Ситуація, коли на один день випадає три уроки, до яких потрібно готуватись, не лякає мене, так як підготовку до них я планую зазделегіть			
52	Якщо на суботнику мені не дали обладнання, я використовую те, що є під руками			
53	Якщо мій товариш відстає в навчанні, роботі, знаходжу можливість, щоб йому допомогти			
54	Не пропускаю ні одного заходу в культурному житті міста			
55	Якщо передають класичну музику, а не естрадну, я вимикаю приймач			
56	Часто я вибігаю на заняття, не поснідавши			
57	Домашня праця не є для мене тягарем			
58	Не терплю критичних зауважень			
59	Підручника мені досить, щоб підготуватись до заняття			
60	Я завжди переходжу вулицю в зазначеному місці			
61	Можу пропустити заняття без всяких причин			
62	Інколи я викидаю дрібне сміття через вікно			
63	Під час сварки не підбираю виразів, можу сказати грубе слово			
64	Коли товариші обмінюються цікавою науковою інформацією, я, як правило, тільки слухаю			
65	Я збираю платівки з класичною музикою			
66	В моєму житті були ситуації (моменти), які мені не хочеться згадувати			
67	Можу декілька годин підряд займатись розумовою діяльністю			
68	Якщо відповідаючий на уроці не може зв'язати двох слів, мені смішно			
69	Не знаючи відповіді на запитання, надіюсь на підказку			
70	Мені подобається розважатись з голосно увімкненим магнітофоном			
71	Якщо настане смуга невдач в навчанні, в мене проходить бажання займатись			
72	Я завжди погоджуюсь з тією оцінкою, яку мене ставить викладач			
73	Постійно отримую якісь громадські доручення			
74	Я люблю навчатися			
75	Збираю книги з живопису, репродукції			
76	Кожну річ я завжди кладу на місце			

77	Виконання чорнової роботи вважаю приниженням особистості			
78	Можу підтримати розмову на будь-яку тему			
79	На занятті мені так і хочеться дати запитання по темі викладачу			
80	Серед всіх подарунків надаю перевагу квітам			
81	Коли випадає пропускати уроки, мені якось не по собі			
82	Люблю доглядати рослини			
83	Літні люди нервують мене своєю повільністю, буркливістю			
84	При будь-яких обставинах надаю перевагу роботі над розвагами			
85	Красиво зроблена річ надихає мене на створення чогось подібного			
86	Мій стиль – ліквідувати прогалини в знаннях під час екзаменів			
87	Люблю відтягувати роботу в надії на те, що мені допоможуть			
88	Якщо мене критикують – в боргу не залишусь			
89	Мені достатньо загального знайомства з подіями, нехай інші шукають їх суть			
90	Не встигаючи виконати те, що намітив, знаходжу собі виправдання			
91	Я приходжу хвилин за десять до занять			
92	Люблю довгі перерви в заняттях, роботі			
93	Я погоджусь на безкоштовну додаткову роботу після виконання завдання			
94	Життя здається мені сірим та сумним			
95	Коли я присутній на концерті, в мене виникає бажання теж стати виконавцем			
96	Я роблю ранкову зарядку			
97	Мені не подобається витрачати час на нецікаву, хоч і потрібну чорнову роботу			
98	Поважаю людей, які можуть – діставати фірмові речі			
99	Я часто захоплююсь новою справою, та згодом охолоджуюсь			
100	В мене не вистачає терпіння додивитись кінофільм, знятий за класичною літературою			
101	Якщо я добре готуюсь до уроку історії (суспільствознавства), то інші уроки залишаються непідготовленими			
102	Взявшись за роботу, роблю її якнайкраще			
103	Люблю пожартувати над відповідаючим товаришем: підказати невпадат, скорчити гримасу і т.д.			

104	Надаю перевагу отримувати нову інформацію від людей, а не з книг			
105	Інколи я лушу зернята, їм що-небудь на уроці, в кіно, трамваї			
106	Часом я вибігаю на заняття, не застеливши постіль			
107	Під час виконання господарських справ, наприклад, в поході, я почуваю себе невпевнено			
108	Якщо на суботнику не вирішено, що потрібно зробити, я беру це на себе			
109	Зберігаю вирізки, виписки з журналів			
110	Читаючи книгу, я, як правило, випускаю опис природи			
111	Громадські доручення виконую без нагадування			
112	Під час господарчих робіт думаю про відпочинок, намагаючись швидше виконати завдання			
113	Якщо я бачу в аудиторії безлад (брудна дошка, сміття, стільці не на місці і т.д.), то відразу ж наводжу порядок			
114	Під час підготовки до занять товариші звертаються до мене пояснити незрозуміле			
115	У вільний час малюю, вишиваю, граю на музичному інструменті і т.д.			

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В.3

**Методика «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла [98]
(фактор Н «нерішучість – сміливість», фактор О «впевненість в собі –
тривожність»)**

Шановні студенти! Запрошуємо вас пройти опитування, яке допоможе оцінити рівень вашої рішучості та впевненості у собі. Ці якості є важливими складовими ефективного лідерства та успішної реалізації в навчанні і професійній діяльності.

Просимо відповідати щиро. Обирайте варіанти відповідей, що найбільше відповідають вашій реальній поведінці або переконанням. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше, довго не замислюючись. Не витрачайте час на обмірковування відповідей – давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте.

Інструкція: вам буде запропонована низка запитань із трьома варіантами відповіді («а», «б», «в»). Спочатку прочитайте питання та усі варіанти відповідей, а потім оберіть один, що найбільше відображає вашу думку, і позначте його хрестиком у відповідній клітинці на листку для відповідей.

Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді виключно для наукових цілей. Гарантуємо повну анонімність: прізвище вказувати не потрібно, і всі відповіді залишаться конфіденційними.

1. Я добре зрозумів інструкцію до цього опитувальника	а) так б) не упевнений в) немає
2. Я готовий як можна щиріше відповісти на питання	а) так б) не упевнений в) немає
3. Я вважав за краще б мати дачу	а) у жвавому дачному селищі б) віддавав перевагу б чомусь середньому в) відокремлено, в лісі
4. Я можу знайти в собі досить сил, аби впоратися з життєвими труднощами	а) завжди б) зазвичай в) рідко
5. Побачивши диких тварин мені стає ніяково, навіть якщо вони надійно заховані в клітках:	а) так, це вірно б) не упевнений в) ні, це невірно
6. Я утримуюся від критики людей і їх поглядів	а) так б) інколи в) немає

7. Я роблю людям різкі, критичні зауваження, якщо мені здається, що вони на це заслуговують	а) зазвичай б) інколи в) ніколи не роблю
8. Я віддаю перевагу нескладній класичній музиці над сучасними популярними мелодіями	а) так, це вірно б) не упевнений в) ні, це невірно
9. Якби я побачив двох сусідських дітей, що б'ються, я	а) надав би їм самим з'ясовувати свої стосунки б) не знаю, що зробив би в) постарався б розібратися в їх сварці
10. На зборах і в компаніях	а) я легко виходжу вперед б) вірно щось середнє в) я вважаю за краще триматися в стороньці
11. Здається, цікаво бути	а) інженером-конструктором б) не знаю, що вважати за краще драматургом
12. На вулиці я швидше зупинюся, аби поглянути, як працює художник, чим стану спостерігати за вуличною сваркою	а) так, це вірно б) не упевнений в) ні, це невірно
13. Зазвичай я спокійно переношу самовдоволення людей, навіть коли вони хваляться або іншим чином показують, що вони високої думки про себе	а) так б) вірно щось середнє в) немає
14. Якщо людина обманює, я майже завжди можу відмітити це по виразу його обличчя	а) так б) вірно щось середнє в) немає
15. Я вважаю, що найнуднішу повсякденну роботу завжди потрібно доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності	а) згоден б) не упевнений в) не згоден
16. Я вважав за краще б взятися до роботи	а) де можна багато запрацювати, якщо навіть заробітки непостійні б) не знаю, що вибрати в) з постійною, але відносно невисокою зарплатою
17. Я говорю про свої відчуття	а) лише у разі потреби б) вірно щось середнє в) охоче, коли надається можливість
18. Зрідка я переживаю почуття раптового страху або невизначеного занепокоєння, сам не знаю чому	а) так б) вірно щось середнє в) немає

19. Коли мене несправедливо критикують за те, в чому я не винен	а) жодного відчуття провини у мене не виникає б) вірно щось середнє в) я все ж відчуваю себе трохи винуватим
20. На роботі у мене буває більше скрути з людьми які	а) відмовляються використовувати сучасні методи б) не знаю, що вибрати в) постійно намагаються щось змінити в роботі, яка і так йде нормально
21. Приймаючи рішення, я керуюся більше	а) серцем б) серцем і розумом в рівній мірі в) розумом
22. Люди були б щасливіші, якби вони більше часу проводили в суспільстві своїх друзів	а) так б) вірно щось середнє в) немає
23. Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на успіх	а) так б) важко відповісти в) немає
24. Розмовляючи, я схильний	а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову б) вірно щось середнє в) раніше гарненько зібратися з думками
25. Навіть якщо я чим-небудь сильно оскаженілий, я втихомирююся досить швидко	а) так б) вірно щось середнє в) немає
26. При рівній тривалості робочого дня і однаковій зарплаті мені було б цікаво працювати	а) столяром або кухарем б) не знаю, що вибрати в) офіціантом в хорошому ресторані
27. У мене було	а) дуже мало виборних посад б) декілька в) багато виборних посад
28. «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до	а) гострий б) різати в) гострити
29. Інколи яка-небудь думка не дає мені заснути:	а) так, це вірно б) не упевнений в) ні, це невірно

30. У своєму житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою	а) так, це вірно б) не упевнений в) ні, це невірно
31. Застарілий закон має бути змінений	а) лише після ґрунтовного обговорення б) вірно щось середнє в) негайно
32. Мені стає ніяково, коли справа вимагає від мене швидких дій, які якимось впливають на інших людей	а) так, це вірно б) не упевнений в) ні, це невірно
33. Більшість знайомих вважають мене веселим співбесідником	а) так б) не упевнений в) немає
34. Коли я бачу неохайних, неохайних людей	а) мене це не хвилює б) вірно щось середнє в) вони викликають у мене неприязнь і відразу
34. Коли я бачу неохайних, неохайних людей	а) мене це не хвилює б) вірно щось середнє в) вони викликають у мене неприязнь і відразу
35. Я злегка втрачаюся, несподівано виявившись в центрі уваги	а) так б) вірно щось середнє в) немає
36. Я завжди радий приєднатися до великої компанії, наприклад зустрітися увечері з друзями, піти на танці, взяти участь в цікавому суспільному заході	а) так б) вірно щось середнє в) немає
37. У школі я вважав за краще	а) уроки музики (співу) б) важко сказати в) заняття в майстернях, ручна праця
38. Якщо мене призначають відповідальним за що-небудь, я наполягаю, аби мої розпорядження строго виконувалися, а інакше я відмовляюся від доручення	а) так б) інколи в) немає
39. Важливіше, аби батьки	а) сприяли тонкому розвитку відчуттів у своїх дітей б) вірно щось середнє в) учили дітей управляти своїми відчуттями
40. Беручи участь в колективній роботі, я вважав за краще б	а) спробувати внести поліпшення в організацію роботи

	б) вірно щось середнє в) вести записи і стежити за тим, аби дотримувалися правила
41. Час від часу я відчуваю потребу зайнятися чим-небудь, що вимагає значних фізичних зусиль	а) так б) вірно щось середнє в) немає
42. Я вважав за краще б поводитися з людьми ввічливими і делікатними, чим з грубуватими і прямолінійними	а) так б) вірно щось середнє в) немає
43. Коли мене критикують на людях, це мене украй пригноблює	а) так, це вірно б) вірно щось середнє в) це невірно
44. Якщо мене викликає до себе начальник, я	а) використовую цей випадок, аби попросити про те, що мені потрібне б) вірно щось середнє в) турбуюся, що зробив щось не так
45. Я вважаю, що люди повинні дуже серйозно подумати, перш ніж відмовлятися від досвіду колишніх років, минулих століть	а) так б) не упевнений в) немає
46. Читаючи що-небудь, я завжди добре усвідомлюю прихований намір автора переконати мене в чомусь	а) так б) не упевнений в) немає
47. Коли я вчився в 7-10 класах, я брав участь в спортивному житті школи	а) досить часто б) від випадку до випадку в) дуже рідко
48. Я підтримую удома хороший порядок і майже завжди знаю що де лежить	а) так б) вірно щось середнє в) немає
49. Коли я думаю про те, що сталося протягом дня, я незрідка випробовую занепокоєння	а) так б) вірно щось середнє в) немає
50. Інколи я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими я розмовляю, цікавляться тим, що я говорю	а) так б) вірно щось середнє в) немає
51. Якби мені довелося вибирати, я вважав за краще б бути	а) лісничим б) важко вибрати в) вчителем старших класів
52. До дня народження, до свят	а) люблю робити дарунки б) важко відповісти в) вважаю, що покупка дарунків — декілька неприємний обов'язок

53. «Втомлений» так відноситься до «робота», як «гордий» до	а) посмішка б) успіх в) щасливий
54. Яке з даних слів не личить до двох останнім	а) свічка б) місяць в) лампа
55. Мої друзі	а) мене не підводили б) зрідка; в) підводили досить часто
56. У мене є такі якості, по яких я ясно перевершую інших людей	а) так б) не упевнений в) немає
57. Коли я засмучений, я всіляко прагну приховати свої відчуття від інших	а) так, це вірно б) швидше щось середнє в) це невірно
58. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні вистави і в інші місця, де можна розважитися	а) частіше за один раз в тиждень (частіше, ніж більшість людей) б) приблизно раз на тиждень (як більшість) в) рідше за один раз в тиждень (рідше, ніж більшість)
59. Я думаю, що особиста свобода в поведінці важливіше хороших манер і дотримання правил етикету	а) так б) не упевнений в) немає
60. У присутності людей значніших, ніж я (людей старше за мене, або з великим досвідом, або з вищим положенням), я схильний триматися скромно	а) так б) вірно щось середнє в) немає
61. Мені важко розповісти що-небудь великій групі людей або виступити перед великою аудиторією	а) так б) вірно щось середнє в) немає
62. Я добре орієнтуюся в незнайомій місцевості, легко можу сказати, де північ, де південь, схід або захід	а) так б) вірно щось середнє в) немає
63. Якби хтось розсердився на мене	а) я постарався б його заспокоїти б) не знаю, що б я зробив в) це викликало б у мене роздратування
64. Коли я бачу статтю, яку вважаю несправедливою, я швидше схильний забути про це, чим з обуренням відповісти авторів	а) так, це вірно б) не упевнений в) ні, це невірно

65. У моїй пам'яті не затримуються надовго неістотні дрібниці, наприклад назви вулиць, магазинів	а) так б) вірно щось середнє в) немає
66. Мені могла б сподобатися професія ветеринара, який лікує і оперує тварин	а) так б) важко сказати в) немає
67. Я їм з насолодою і не завжди настільки ретельно піклуюся про свої манери, як це роблять інші люди	а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно
68. Бувають періоди, коли мені ні з ким не хочеться зустрічатися	а) дуже рідко б) вірно щось середнє в) досить часто
69. Інколи мені говорять, що мій голос і вигляд дуже явно видають моє хвилювання	а) так; б) вірно щось середнє; в) немає
70. Коли я був підлітком і моя думка розходилася з батьківською, я зазвичай	а) залишався при своїй думці б) середнє між а і в в) поступався, визнаючи їх авторитет
71. Мені б хотілося працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами	а) так б) не упевнений в) немає
72. Я вважав за краще б жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення, завдяки своїм успіхам	а) так б) вірно щось середнє в) немає
73. У багатьох відношеннях я вважаю себе сповна зрілою людиною	а) так, це вірно б) не упевнений в) ні, це невірно
74. Критика в тому вигляді, в якому її здійснюють багато людей, швидше вибиває мене з колії, чим допомагає	а) часто б) зрідка в) ніколи
75. Я завжди в змозі строгий контролювати прояв своїх відчуттів	а) так б) вірно щось середнє в) немає
76. Якби я зробив корисний винахід, я вважав за краще б	а) працювати над ним в лабораторії далі б) важко вибрати в) поклопотатися про його практичне використання
77. «Здивування» так відноситься до «незвичайний», як «страх» до	а) хоробрий б) неспокійний в) жахливий
78. Який з наступних дробів не личить до двох останнім	а) $\frac{3}{7}$ б) $\frac{3}{9}$

	в) 3/11
79. Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча і не знаю, чому	а) так, вірно б) не упевнений в) ні, це невірно
80. Люди відносяться до мене менш доброзичливо, чим я на те заслуговую своїм добрим до них відношенням	а) дуже часто б) інколи в) ніколи
81. Вживання нецензурних виразів мені завжди осоружно (навіть якщо при цьому немає осіб іншої підлоги)	а) так б) вірно щось середнє в) немає
82. У мене, безумовно, менше друзів, чим у більшості людей	а) так б) вірно щось середнє в) немає
83. Дуже не люблю бути там, де ні з ким поговорити	а) вірно б) не упевнений в) невірно
84. Люди інколи називають мене легковажним, хоча і вважають приємною людиною	а) так б) вірно щось середнє в) немає
85. У різних ситуаціях в суспільстві я випробовував хвилювання, схоже на те, яке випробовує чоловік перед виходом на сцену	а) досить часто б) зрідка в) навряд чи коли-небудь
86. Знаходячись в невеликій групі людей, я задовольняюся тим, що тримаюся збоку і здебільше надаю говорити іншим	а) так б) вірно щось середнє в) немає
87. Мені більше подобається читати	а) реалістичні описи гострих військових або політичних конфліктів б) не знаю, що вибрати в) роман, збуджуючий уяву і відчуття
88. Коли мною намагаються командувати, я навмисне роблю все навпаки	а) так б) вірно щось середнє в) немає
89. Якщо начальство або члени сім'ї в чомусь мені докоряють, то, як правило, лише зачепило	а) вірно б) щось середнє між а і в в) невірно
90. Мені не подобається манера деяких людей «втупитися» і безцеремонно дивитися на людину в магазині або на вулиці	а) вірно б) вірно щось середнє в) невірно
91. Під час тривалої подорожі я вважав за краще б	а) читати що-небудь складне, але цікаве

	б) не знаю, що вибрав би в) провести час, розмовляючи з попутником
92. У жартах про смерть немає нічого поганого або осоружного доброго смаку	а) так, згоден б) вірно щось середнє в) ні, не згоден
93. Якщо мої знайомі погано поведуться зі мною і не приховують своєї неприязні	а) це ніскільки мене не пригноблює б) вірно щось середнє в) я падаю духом
94. Мені стає ніяково, коли мені говорять компліменти і хвалять в обличчя	а) так, це вірно б) вірно щось середнє в) ні, це невірно
95. Я вважав за краще б мати роботу	а) з чітко певним і постійним заробітком б) вірно щось середнє в) з вищою зарплатою, яка б залежала від моїх зусиль і продуктивності
96. Мені легко вирішити важке питання або проблему	а) якщо я обговорюю їх з іншими б) вірно щось середнє в) якщо я обдумую їх наодинці
97. Я охоче беру участь в суспільному житті, в роботі різних комісій	а) так б) вірно щось середнє в) немає
98. Виконуючи яку-небудь роботу, я не втихомирююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні деталі	а) вірно б) середнє між а і в в) невірно
99. Інколи зовсім незначні перешкоди дуже сильно дратують мене	а) так б) вірно щось середнє в) немає
100. Я сплю міцно, ніколи не розмовляю уві сні	а) так б) вірно щось середнє в) немає
101. Якби я працював в господарській сфері, мені було б цікаво	а) розмовляти із замовниками, клієнтами б) вибираю щось середнє в) вести рахунки і іншу документацію
102. «Розмір» так відноситься до «довжини», як «нечесний» до	а) в'язниця б) грішний в) що вкрав
103. АБ так відноситься до ГВ, як СР до	а) ПО б) ОП

	в) ТУ
104. Коли люди поводяться нерозсудливо і безрозсудно	а) я відношуся до цього спокійно б) вірно щось середнє в) переживаю до них почуття презирства
105. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють	а) це мені не заважає, я можу зосередитися б) вірно щось середнє в) це псує мені задоволення і злить мене
106. Думаю, що про мене правильніше сказати, що я	а) ввічливий і спокійний б) вірно щось середнє в) енергійний і напористий
107. Я вважаю, що	а) жити потрібно за принципом «справі час — потісі година» б) щось середнє між а і в в) жити потрібніше веселіше, не особливо піклуючись про завтрашній день
108. Краще бути обережним і чекати малого, ніж заздалегідь радіти, в глибині душі передчуваючи успіх	а) згоден б) не упевнений в) не згоден
109. Якщо я замислююся про можливі труднощі в своїй роботі	а) я прагну заздалегідь скласти план, як з ними впоратися б) вірно щось середнє в) думаю, що впораюся з ними, коли вони з'являться
110. Я легко освоююся в будь-якому суспільстві	а) так б) не упевнений в) немає
111. Коли потрібно трохи дипломатії і уміння переконати людей в чому-небудь, зазвичай звертаються до мене	а) так б) вірно щось середнє в) немає
112. Мені було б цікаво	а) консультувати молодих людей, допомагати їм у виборі роботи б) важко відповісти в) працювати інженером-економістом
113. Якщо я абсолютно упевнений, що людина поступає несправедливо або егоїстично, я заявляю йому про це, навіть якщо це загрожує мені деякими неприємностями	а) так б) вірно щось середнє в) немає

114. Інколи я жартома роблю яке-небудь придуркувате зауваження лише для того, щоб здивувати людей і поглянути, що вони на це скажуть	а) так б) вірно щось середнє в) немає
115. Я б із задоволенням працював в газеті оглядачем театральних постановок, концертів і т. п.	а) так б) не упевнений в) немає
116. Якщо мені довго доводиться сидіти на зборах, не розмовляючи і не рухаючись, я ніколи не випробовую потреби малювати що-небудь і соватися на стільці	а) згоден б) не упевнений в) не згоден
117. Якщо мені хтось говорить те, що, як мені відомо, не відповідає дійсності, я швидше подумаю	а) «він – брехун» б) вірно щось середнє в) «мабуть, його невірно інформували»
118. Передчуття, що мене чекає якесь покарання, навіть якщо я не зробив нічого поганого, виникає у мене	а) часто б) інколи в) ніколи
119. Думка, що хвороби викликаються психічними причинами в тій же мірі, що і фізичними (тілесними), значно перебільшено	а) так б) вірно щось середнє в) немає
120. Урочистість, барвистість повинні обов'язково зберігатися в будь-якій важливій державній церемонії	а) так б) вірно щось середнє в) немає
121. Мені неприємно, якщо люди вважають, що я дуже невтриманий і нехтую правилами пристойності	а) дуже б) небагато в) зовсім не непокоїть
122. Працюючи над чимось, я вважав за краще б робити це	а) у колективі б) не знаю, що вибрав би в) самостійно
123. Бувають періоди, коли важко стриматися від відчуття жалості до самого собі	а) часто б) інколи в) ніколи
124. Частенько люди дуже швидко виводять мене з себе	а) так б) вірно щось середнє в) немає
125. Я завжди можу без особливих труднощів позбавитися від старих звичок і не повертатися до них більше	а) так б) вірно щось середнє в) немає
126. При однаковій зарплаті я вважав за краще б бути	а) адвокатом б) важко вибрати в) штурманом або льотчиком

127. «Краще» так відноситься до «найгірший», як «повільніше» до	а) швидкий б) найкращий в) якнайшвидший
128. Яке з наступних поєднань знаків повинне продовжити ряд XOOOOXXOOOXXX	а) OXXX б) OOOX в) XOOO
129. Коли приходить час для здійснення того, що я заздалегідь планував і чекав, я інколи відчуваю себе не в змозі це зробити	а) згоден б) вірно щось середнє в) не згоден
130. Зазвичай я можу зосередитися і працювати, не звертає уваги на те, що люди довкола дуже шумлять	а) так б) вірно щось середнє в) немає
131. Буває, що я говорю незнайомим людям про речі, які здаються мені важливими, незалежно від того, запитують мене про це чи ні	а) так б) вірно щось середнє в) немає
132. Я провожу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про ті приємні події, які ми разом пережили колись	а) так б) вірно щось середнє в) немає
133. Мені приносить задоволення здійснювати ризиковані вчинки лише ради забави	а) так б) вірно щось середнє в) немає
134. Мене дуже дратує вигляд неприбраної кімнати	а) так б) вірно щось середнє в) немає
135. Я вважаю себе дуже товариською (відкритим) людиною	а) так б) вірно щось середнє в) немає
136. У спілкуванні з людьми	а) я не прагну стримувати свої відчуття б) вірно щось середнє в) я приховую свої відчуття
137. Я люблю музику	а) легку, живу, холоднувату б) вірно щось середнє в) емоційно насичену і сентиментальну
138. Мене більше захоплює краса вірша, чим краса і досконалість зброї	а) так б) не упевнений в) немає
139. Якщо моє вдале зауваження залишилося непоміченим	а) я не повторюю його б) важко відповісти в) повторюю своє зауваження знову

140. Мені б хотілося вести роботу серед неповнолітніх правопорушників, звільнених на поруки	а) так б) вірно щось середнє в) немає
141. Для мене поважніше	а) зберігати хороші стосунки з людьми б) вірно щось середнє в) вільно виражати свої відчуття
142. У туристській подорожі я вважав за краще б дотримуватися програми, складеної фахівцями, ніж самому планувати свій маршрут	а) так б) вірно щось середнє в) немає
143. Про мене справедливо думають, що я наполеглива і працелюбна людина, але успіхів добиваюся рідко	а) так б) не упевнений в) немає
144. Якщо люди зловживають моєю прихильністю до них, я не ображаюся і швидко забуваю про це	а) згоден б) не упевнений в) не згоден
145. Якби в групі розгорілася запекла суперечка	а) мені було б цікаво, хто вийде переможцем б) вірно щось середнє в) я б дуже хотів, аби все закінчилося мирно
146. Я вважаю за краще планувати свої справи сам, без стороннього втручання і чужих рад	а) так б) вірно щось середнє в) немає
147. Інколи відчуття заздрості впливає на мої вчинки	а) так б) вірно щось середнє в) немає
148. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди прав, але він завжди має право наполягти на своєму	а) так б) не упевнений в) немає
149. Я починаю нервувати, коли замислююся про все, що мене чекає	а) так б) інколи в) немає
150. Якщо я беру участь в якій-небудь грі, а ті, що оточують голосно висловлюють свої міркування, мене це не виводить з рівноваги	а) згоден б) не упевнений в) не згоден
151. Мені здається, цікаво бути	а) художником б) не знаю, що вибрати в) директором театру або кіностудії

152. Яке з наступних слів не личить до двох останнім	а) який-небудь б) декілька в) велика частина
153. «Полум'я» так відноситься до «жари», як «троянда» до	а) Шип б) червоні пелюстки в) запах
154. У мене бувають такі сни, що хвилюють, що я пробуджуюся	а) часто б) зрідка в) практично ніколи
155. Навіть якщо багато що проти успіху якого-небудь почину, я все-таки вважаю, що варто ризикнути	а) так б) вірно щось середнє в) немає
156. Мені подобаються ситуації, в яких я мимоволі виявляюся в ролі керівника, тому що краще за всіх знаю, що повинен робити колектив	а) так б) вірно щось середнє в) немає
157. Я вважав за краще б одягатися швидше скромно, так, як все, ніж помітно і оригінально	а) згоден б) не упевнений в) не згоден
158. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, залучає мене більше, ніж жвава вечірка	а) згоден б) не упевнений в) не згоден
159. Деколи я нехтую добрими радами людей, хоча і знаю, що не повинен цього робити	а) зрідка б) навряд чи коли-небудь в) ніколи
160. Приймаючи рішення, я вважаю для себе обов'язковим враховувати основні форми поведінки — «що таке добре і що таке погано»	а) так б) вірно щось середнє в) немає
161. Мені не подобається, коли люди дивляться, як я працюю	а) так б) вірно щось середнє в) немає
162. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, інколи необхідно застосувати силу	а) згоден б) вірно щось середнє в) не згоден
163. У школі я вважав за краще (вважаю за краще)	а) українська мова б) важко сказати в) математику або арифметику
164. Інколи у мене бували засмучення через те, що люди говорили про мене погано позаочі без всяких на те підстав	а) так б) важко відповісти в) немає

165. Розмови з людьми рядовими, зв'язаними умовностями і своїми звичками	а) часто бувають вельми цікавими і змістовними б) вірно щось середнє в) дратують мене, оскільки бесіда крутиться довкола дурниць і їй бракує глибина
166. Деякі речі викликають в мені такий гнів, що я вважаю за краще взагалі про них не говорити	а) так б) вірно щось середнє в) немає
167. У вихованні важливіше	а) оточити дитяти коханням і турботою б) вірно щось середнє в) виробити у дитяти бажані навички і погляди
168. Люди вважають мене спокійною, урівноваженою людиною, яка залишається незворушною за будь-яких обставин	а) так б) вірно щось середнє в) немає
169. Я думаю, що наше суспільство, керуючись доцільністю, повинне створювати нові звичаї і відкидати убік старі звички і традиції	а) так б) вірно щось середнє в) немає
170. У мене бували неприємні випадки через те, що, задумавшись, я ставав неуважним	а) навряд чи коли-небудь б) вірно щось середнє в) кілька разів
171. Я краще засвоюю матеріал	а) читаючи добре написану книгу б) вірно щось середнє в) беручи участь в колективному обговоренні
172. Я вважаю за краще діяти по-своєму, замість того аби дотримуватися загальноприйнятих правил	а) згоден б) не упевнений в) не згоден
173. Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки не буду повністю упевнений в своїй правоті	а) завжди б) зазвичай в) лише якщо це практично можливо
174. Інколи дрібниці нестерпимо діють на нерви, хоча я і розумію, що це дурниці	а) так б) вірно щось середнє в) немає
175. Я не часто говорю під впливом моменту таке, про що мені пізніше доводиться пошкодувати	а) згоден б) вірно щось середнє в) не згоден
176. Якби мене попросили організувати збір грошей на дарунок кому-небудь або	а) я погодився б б) не знаю, що зробив би

брати участь в організації ювілейного торжества	в) сказав би, що, на жаль, дуже зайнятий
177. Яке з наступних слів не личить до двох останнім	а) широкий б) зигзагоподібний в) прямий
178. «Скоро» так відноситься до «ніколи», як «близько» до	а) ніде б) далеко в) геть
179. Якщо я зробив якийсь промах в суспільстві, я досить швидко забуваю про це	а) так б) вірно щось середнє в) немає
180. Оточує відомо, що у мене багато різних ідей і я майже завжди можу запропонувати якесь вирішення проблеми	а) так б) вірно щось середнє в) немає
181. Мабуть, для мене характерніша	а) нервозність при зустрічі з несподіваними труднощами б) не знаю, що вибрати в) терпимість до бажань (вимогам) інших людей
182. Мене вважають дуже захопленою людиною	а) так б) вірно щось середнє в) немає
183. Мені подобається робота всіляка, пов'язана з частими змінами і поїздками, навіть якщо вона трохи небезпечна	а) так б) вірно щось середнє в) немає
184. Я людина вельми пунктуальна і завжди наполягаю на тому, аби все виконувалося як можна точніше	а) так б) вірно щось середнє в) немає
185. Мені приносить задоволення робота, яка вимагає особливої сумлінності і точної майстерності	а) так б) вірно щось середнє в) немає
186. Я належу до енергійних людей, які завжди чимось зайняті	а) так б) не упевнений в) немає
187. Я сумлінно відповів на всі питання і жодного не пропустив	а) так б) не упевнений в) немає

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Г**Методики оцінювання рівня сформованості лідерських якостей у здобувачів ступеня «бакалавр» за критерієм мислення****Додаток Г.1****Тест «Критичне мислення» Л. Старкі в авторській адаптації**

Шановні студенти! Запрошуємо вас пройти тест, який допоможе оцінити рівень вашого критичного мислення – однієї з ключових складових лідерських якостей. Уміння аналізувати інформацію, робити обґрунтовані висновки та приймати зважені рішення є важливими для успішного навчання і майбутньої професійної діяльності.

Просимо відповідати чесно і уважно. У більшості завдань оберіть один найбільш правильний варіант відповіді, окрім першого завдання, де потрібно позначити найменш правильний варіант. Рекомендуємо не затримуватися над відповідями – довіряйте своїй першій інтуїції.

На виконання тесту відводиться 25 хвилин. Результати будуть використані виключно у узагальненому вигляді для наукових цілей, а ваша анонімність гарантована.

1. Ви отримали три пропозиції роботи. Що є найменш ефективним способом ретельного вивчення потенційних роботодавців?

- а) Дослідити їхні офіційні веб-сайти
- в) Переглянути новини про компанії
- с) Проаналізувати їхнє фінансове становище
- д) Поспілкуватися з працівниками компанії

2. Який висновок є найбільш логічним для судження, що починається словами: «Вісім осіб у моєму класі...»?

- а) Вони люблять тефтелі, отже, і мені слід їх любити
- в) Вони живуть у південній частині міста, тому й мені слід там жити
- с) З тих, хто готувався за конспектом Андрія, отримали «задовільно», тому я матиму такий самий результат
- д) З тих, хто познайомився з новим директором школи, він їм симпатичний, тому мені він теж сподобається

3. Який з наведених прикладів не є технікою переконання?

- а) Джинси леопардового забарвлення продаються у місцевому гіпермаркеті
- в) Найкращі матері готують із соусами «Торчин»
- с) Голосуйте за мене – я зроблю школи кращими, мій опонент хоче урізати бюджет
- д) Наші шини кращі та красивіші за конкурентів

4. Що з переліченого є аргументом?

- a) Мені наснився сон, який збувся, отже я повинен отримати кращу оцінку
- в) Анна вивчила посібник з водіння, тож її навички покращились
- с) Після шторму листя опало, отже вітер спричинив це
- d) Максим приймав ліки, і після чотирьох днів йому стало краще

5. Що не є прийнятним критерієм вибору автомобіля?

- a) Ціна
- в) Витрата палива
- с) Тиск у шинах
- d) Об'єм багажника

6. Яке рішення ухвалене виключно на основі емоцій?

- a) Ви ненавидите зиму, тому обираєте дорогий відпочинок на Багамах
- в) Школа закривається через загрозу мінування
- с) Доходи компанії зросли за третій квартал
- d) Ви купуєте міксер зі знижкою після оголошення

7. У якому випадку краще звернутися до бібліотеки, а не шукати інформацію онлайн?

- a) Пишете звіт про останні рішення Верховного Суду
- в) Потрібна історія фондових акцій
- с) Порівнюєте відсоткові ставки банків
- d) Хочете дізнатися про історію планування міста

8. Який висновок можна зробити зі статті про страйк працівників громадського транспорту?

- a) Витрати на медичне страхування дуже високі
- в) Ціни на бензин можуть спричинити подорожчання квитків
- с) Пасажирам варто шукати альтернативний транспорт
- d) Роботодавці не хочуть підвищувати зарплату

9. Що неправильне в судженні: «Нам не потрібні нові правила контролю забруднення, бо нас і так контролюють надто багато»?

- a) Автор не дбає про екологію
- в) Автор уникнув теми
- с) Автор балотується на посаду
- d) Автор не розуміє проблему

10. На що не слід спиратися, роблячи оціночне судження?

- a) Інтуїція
- в) Здоровий глузд
- с) Чутки
- d) Попередній досвід

11. Яке твердження є оціночним судженням, а не фактом?

- a) Моя презентація була чудова, тож мене підвищать
- b) Усі клієнти сказали, що їм сподобалось
- c) Презентація отримала нагороду від керівництва
- d) Це підтверджено атестацією

12. Ви хочете накопичити 6000 доларів на відпустку. Найкращий спосіб?

- a) Скоротити зайві витрати на 200 доларів щомісяця
- b) Попросити гроші у родини
- c) Продати автомобіль
- d) Обрати дешевше місце для відпочинку

13. Що неправильне у судженні: «Україна – любіть її або їдьте звідси!»?

- a) Судження коректне
- b) Воно припускає, що відпустка – ознака нелюбові
- c) Воно не пояснює, як любити країну
- d) Пропонує лише два варіанти, хоча їх більше

14. Яка ситуація не потребує розв'язання проблеми?

- a) У новому комп'ютері немає миші
- b) Вам повернули чужі фотографії
- c) Колектив хоче святкувати в ресторані, де ви не хочете
- d) Ви маєте завершити звіт, хоч обіцяли піти з сином на футбол

15. Який сайт найоб'єктивніше інформує про Авраама Лінкольна?

- a) Домашня сторінка професора історії
- b) Сайт прихильників рабства, присвячений вбивствам
- c) Сайт архіву листування Лінкольна
- d) Президентська бібліотека Лінкольна

16. Що є найімовірнішою причиною успіху хокейної команди?

- a) Інші не мають нової амуніції
- b) Новий тренер, який наполегливо працює
- c) Гравці відвідали хокейний табір
- d) Ви одягали щасливий светр

17. Що невірно в логіці: «Він засуджений злочинець, тож не можна вірити його свідченням»?

- a) Засуджений може говорити правду
- b) Засуджений не може свідчити в суді
- c) Автор упереджений
- d) Автор не має юридичної освіти

18. Яке судження обґрунтоване?

- а) Я отримав «відмінно», хоч був втомлений, тож потрібно менше напружуватись
- в) Механік – причина проблем із машиною
- с) Щоб уникнути пилу і алергії, треба частіше пилососити
- д) Футбольна команда скоро програє

19. Що таке фітопланктон?

- а) Інша назва хлорофілу
- в) Мікроскопічна рослина
- с) Мікроскопічна тварина
- д) Вид риби

20. Що досліджувала авторка?

- а) Позитивний вплив риболовлі на економіку
- в) Виснаження рибних ресурсів
- с) Збільшення роботи для морських біологів
- д) Негативний вплив на воду

21. Який із наведених українських ресурсів є найнадійнішим для пошуку експертних оглядів та рейтингів побутової техніки?

- а) «Рейтинг.ua»
- в) «БлогТехніки»
- с) «ВідгукиКористувачів.com»
- д) «Покупець Онлайн»

22. Яке пояснення є найслабшим?

- а) Високі ціни на бензин призведуть до менших поїздки
- в) Сорочка в пранні, тому завтра не одягну її
- с) Домашня робота була невчасно здана Васею
- д) Шкільний бюджет урізали, тому немає нових підручників

23. Яка проблема найсерйозніша?

- а) Викладач хворий і пропустить заняття перед іспитом
- в) Загубили розклад і не підготувались
- с) Не знайшли одну з необхідних книг
- д) Іспит виявився складнішим, ніж очікували

24. Який аргумент найважливіший при оцінюванні інформації з Інтернету?

- а) Автори в Інтернеті менш компетентні, ніж у пресі
- в) Інтернет-автори упереджені
- с) Будь-хто може публікувати матеріали, без гарантії об'єктивності
- д) Друкована інформація зазвичай точніша

25. Що невірно в судженні про американських студентів і оцінювання?

- а) Висновок надмірний
- в) Судження коректне
- с) Студенти не повинні обговорювати систему оцінювання
- д) Не пояснено, чому керівництво хоче змін

26. У чому справжня проблема?

- а) Банк стягує 4% за кредит
- в) Ліміт кредитної картки вичерпано
- с) Ви витрачаєте більше, ніж заробляєте
- д) П'ята частина зарплати йде на відсотки

27. Яка фраза є гіперболою?

- а) У досконалому світі не було б воєн
- в) Це вбрання злякало б і шкуру кішки
- с) Ви не найкращий кухар у світі
- д) Він їздить майже як гонщик

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Г.2

Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік)

Шановні студенти! Запрошуємо вас пройти опитування, яке допоможе визначити рівень вашої особистісної креативності – важливої складової творчого мислення та ефективної реалізації нестандартних ідей. Під час виконання завдання відповідайте щиро і не зволікайте з вибором відповіді.

У таблиці навпроти кожного речення поставте позначку «X» в одну з колонок: «в основному вірно (так)», якщо твердження цілком відповідає вашому ставленню; «частково вірно», якщо твердження підходить вам лише частково; «ні», якщо твердження вам не підходить; «не можу вирішити», якщо важко визначитися з відповіддю. Відмічайте ту колонку, яка найкраще відображає ваші відчуття і ставлення до кожного твердження. Пам'ятайте, що немає правильних чи неправильних відповідей, важливо лише бути максимально чесними із собою.

Працуйте швидко, не замислюйтесь над відповідями занадто довго. Відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей, а ваша анонімність гарантована.

№	Твердження	В основному вірно (так)	Частково вірно	Ні	Не можу вирішити
1	Якщо я не знаю вірної відповіді, то намагаюся здогадатись про неї				
2	Мені подобається розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше				
3	Як правило, я запитую, якщо чогось не знаю				
4	Мені не подобається планувати справи заздалегідь				
5	Перед тим, як грати у нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти				
6	Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде взяти або зробити				
7	Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це				
8	Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі				

9	Краще я буду робити все звичайно, ніж шукати нові способи				
10	Мені подобається вияснити, чи так все насправді				
11	Мені подобається займатись чим-небудь новим				
12	Я люблю заводити нових друзів				
13	Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не відбувалось				
14	Як правило, я не витрачаю часу на мрії про те, що колись стану відомим актором, музикантом, поетом				
15	Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі				
16	Мені більше подобалося б працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі				
17	Я нервуюсь, якщо не знаю, що відбудеться далі				
18	Мені подобається те, що незвичайне				
19	Я часто намагаюсь уявити собі те, про що думають інші люди				
20	Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, які відбулися в минулому				
21	Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів				
22	Як правило, я зберігаю спокій, коли щось роблю не так або помиляюсь				
23	Коли я виросту, мені б хотілося зробити або звершити щось таке, що ніколи не вдавалося до мене				
24	Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичайним способом				
25	Багато правил, що існують, мене, як правило, не влаштовують				

26	Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має вірної відповіді				
27	Існує багато речей, з якими мені б хотілося поекспериментувати				
28	Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду притримуватись неї, а не шукати інші відповіді				
29	Мені не подобається виступати перед групою				
30	Коли я читаю або дивлюсь телевізор, я уявляю себе кимось із героїв				
31	Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому				
32	Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі				
33	Мені подобається досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути				
34	Мені б хотілося, щоб мої батьки і керівники робили все, як звичайно, і не змінювались				
35	Я довіряю своїм почуттям і передчуттям				
36	Цікаво припустити щось і перевірити, чи правий я				
37	Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші кроки				
38	Мене цікавлять механізми, цікаво подивитись, що в них всередині і як вони працюють				
39	Моїм кращим друзям не подобаються дурні ідеї				
40	Мені подобається вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці				
41	Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях				

42	Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому				
43	Мені подобається братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде				
44	Мені цікаво грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу				
45	Мені подобається розмірковувати про щось цікаве, про те, що ніколи не приходило в голову				
46	Коли я бачу картину, на якій намальований хтось незнайомий, мені цікаво знати, хто це				
47	Я люблю перегортати книги і журнали для того, щоб просто подивитись, що в них				
48	Я думаю, що на більшість питань існує одна вірна відповідь				
49	Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються				
50	У мене є багато цікавих справ як на роботі (у навчальному закладі), так і вдома				

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Г.3

**Субтест-опитувальник творчих характеристик особистості
(модифікованої методики креативності Ф. Вільямса)**

Шановний студенте! Просимо вас взяти участь в опитуванні, яке допоможе оцінити рівень сформованості вашої здатності до творчого мислення, оригінального прийняття рішень та пошуку нових шляхів реалізації ідей. Будь ласка, відповідайте щиро і працюйте без зайвих затримок.

Для кожного твердження оберіть один із запропонованих варіантів: «2» – повністю згоден, «1» – частково згоден, «-2» – не згоден, «0» – важко відповісти, не знаю (використовуйте цей варіант лише у разі сумнівів).

Позначте свій вибір у відповідній клітинці протоколу. Працюйте швидко і довіряйте першому враженню. Ваші відповіді будуть використані виключно в узагальненому вигляді, а анонімність гарантується.

	Твердження	2	1	-2	0
1.	Перш ніж зіграти в нову гру (або розпочати нову справу), я повинен переконатися, що можу виграти (досягти успіху).				
2.	Мені подобається уявляти те, що потрібно буде дізнатися або зробити в найближчому майбутньому.				
3.	Я ніколи не оберу гру, з якою інші не знайомі.				
4.	Краще я буду робити все, що звично для мене, ніж шукати нові способи.				
5.	Я люблю з'ясовувати, чи насправді усе так, як заведено вважати.				
6.	Мені подобається думати про те, що зі мною ніколи не траплялося.				
7.	Деякі мої ідеї настільки захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.				
8.	Я нервую, якщо не знаю, що відбудеться далі.				
9.	Я люблю все незвичайне.				
10.	Я часто намагаюся здогадатися про що думають інші люди.				
11.	Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.				
12.	У майбутньому мені хотілося б зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене				
13.	Я віддаю перевагу друзям, які завжди все роблять звичним (загальноприйнятим) способом.				
14.	Мені подобається розв'язувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.				
15.	Існує багато речей, з якими мені хотілося б				

	проекспериментувати.				
16.	Якщо я одного разу знайшов відповідь на запитання, я буду дотримуватися її, а не шукати інші відповіді.				
17.	Коли я читаю або дивлюся фільм, я уявляю себе ким-небудь із героїв.				
18.	Я люблю уявляти собі як жили люди 200 років тому.				
19.	Я люблю досліджувати старі коробки та валізи, щоб просто подивитися, що в них може бути цікавого.				
20.	Мені хотілося б, щоб мої рідні, учителі (керівники) робили все як зазвичай й не змінювалися з часом (у характері, поведінці тощо).				
21.	Я довіряю своїм почуттям, передчуттям, інтуїції.				
22.	Мені цікаво припустити що-небудь і перевірити, чи правий я.				
23.	Я люблю братися за головоломки (ігри), де необхідно розраховувати свої подальші ходи.				
24.	Моїм кращим друзям не подобаються дурні ідеї (ідеї, які не можуть бути здійснені).				
25.	Я люблю придумувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.				
26.	Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.				
27.	Мені було б цікаво шукати відповіді на запитання, які виникнуть у майбутньому.				
28.	Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що із цього вийде.				
29.	Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не спадало на думку				
30.	Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий, мені цікаво дізнатися хто це.				
31.	Я люблю перегортати книги й журнали, щоб просто подивитися що в них.				
32.	Я думаю, що на більшість питань існує тільки одна правильна відповідь.				
33.	Я люблю ставити запитання про такі речі, про які інші люди не замислюються.				

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Г.4**Кейс-тест «Діагностика прогностичного мислення»**

Шановний студенте! Запрошуємо вас заповнити кейс-тест, який допоможе оцінити рівень вашого прогностичного мислення – важливої якості для ефективного планування, прийняття рішень і управління ризиками у навчальній та професійній діяльності.

Вам запропоновано 10 життєвих ситуацій (кейсів) із кількома варіантами дій. Уважно ознайомтеся з кожною проблемою та оберіть один варіант, який, на вашу думку, є найбільш адекватним і ефективним у відповідній ситуації.

Працюйте швидко, але обдуманно. Відповідайте чесно, базуючись на власному досвіді та інтуїції. Це завдання не обмежене в часі, проте рекомендуємо не затягувати з відповідями.

Результати тестування будуть використані виключно у узагальненому вигляді для наукових цілей. Ваша анонімність гарантована.

1. Ключовий учасник студентського проєкту раптово захворів.

- А) Чекати, поки учасник одужає, і продовжувати за планом.
- Б) Перерозподілити частину його завдань серед команди, щоб мінімізувати затримки.
- В) Оцінити важливість завдань, залучити резервних учасників і розробити оновлений графік з урахуванням ризиків.

2. Під час презентації несподівано відмовило обладнання.

- А) Продовжити без використання техніки, пояснюючи словесно.
- Б) Спробувати швидко відремонтувати або замінити обладнання, якщо це можливо.
- В) Використати підготовлений запасний план (презентація на іншому пристрої, роздруківки, відеозапис).

3. За тиждень до іспитів змінили формат оцінювання.

- А) Почати готуватися за новими вимогами без додаткового планування.
- Б) Переоцінити матеріал, зробити корекцію плану підготовки.
- В) Провести аналіз нових вимог, побудувати альтернативні стратегії підготовки, порадитися з колегами.

4. У команді виник конфлікт між учасниками.

- А) Сподіватися, що конфлікт сам вирішиться.
- Б) Ініціювати обговорення для пошуку компромісу.
- В) Проаналізувати причини, організувати фасилітацію або медіацію і розробити план запобігання подальшим конфліктам.

5. З'явилися нові дані, які можуть змінити хід проєкту.

- А) Ігнорувати нову інформацію, щоб не відволікатися.

- Б) Включити її у поточний план і адаптуватися.
- В) Оцінити вплив нових даних, побудувати кілька сценаріїв розвитку подій і відповідні плани.

6. Погіршилася погода в день проведення відкритого заходу.

- А) Продовжити заходи за планом.
- Б) Змінити частину заходів на внутрішні приміщення.
- В) Активувати запасний план: повністю перенести захід або перевести у формат онлайн.

7. Обсяг роботи різко збільшився напередодні дедлайну.

- А) Працювати швидше, не змінюючи стратегію.
- Б) Переглянути пріоритети і сконцентруватися на найважливішому.
- В) Провести аналіз завдань, делегувати частину роботи, застосувати тайм-менеджмент.

8. Суперечливі вказівки від наукового керівника.

- А) Обрати найпростіший шлях і виконувати його.
- Б) Уточнити незрозумілі моменти без глибокого аналізу.
- В) Проаналізувати наслідки різних варіантів, підготувати аргументи і обговорити з керівником.

9. Один із членів команди відсутній через сімейні обставини.

- А) Очікувати повернення без змін у плані.
- Б) Тимчасово розподілити обов'язки серед команди.
- В) Запланувати перебудову робочого процесу, залучити додаткові ресурси.

10. Під час онлайн-засідання декілька учасників втратили зв'язок.

- А) Продовжувати без них.
- Б) Зачекати їх повернення і продовжити.
- В) Перезапланувати засідання, зробити запис і додатково обговорити питання.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д

Методики оцінювання рівня сформованості лідерських якостей у здобувачів ступеня «бакалавр» за критерієм взаємодії

Додаток Д.1

Методика «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського)

Шановні студенти! Запрошуємо вас взяти участь у методиці, що допоможе визначити рівень вашої комунікабельності – здатності легко встановлювати, підтримувати та зберігати дружні і ділові взаємини з оточуючими. Ця якість є важливою складовою успішної соціальної взаємодії та лідерства.

У завданні вам запропоновано ряд запитань із трьома варіантами відповіді: «так», «іноді» та «ні». Просимо відповідати максимально щиро, обираючи той варіант, що найбільше відображає вашу реальну поведінку або ставлення.

Працуйте без поспіху, але не надто довго замислюйтеся над кожним питанням. Ваші відповіді будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей. Ваша анонімність гарантована.

№	Питання	Так	Іноді	Ні
1	Вам належить ординарна або ділова зустріч. Чи вибиває Вас з колії її очікування?			
2	Чи викликає у Вас замішання і незадоволення доручення виступити з докладом, повідомленням, інформацією на якій-небудь нараді, зборі або іншому подібному заході?			
3	Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?			
4	Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де Ви ніколи не були. Чи прикладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?			
5	Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?			
6	Чи роздратовує Вас, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання)?			
7	Чи вірите Ви, що існує проблема „батьків і дітей” і що людям різних поколінь важко розуміти одне одного?			
8	Чи посоромитеся Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які зайняв кілька місяців тому?			

9	В ресторані або в їдальні Вам подали явно недоброякісне блюдо. Чи промовчите Ви, лише сердито відсунувши тарілку?			
10	Опинившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не включитеся з ним в бесіду і обтяжуватиметеся, якщо першим заговорить він. Чи це так?			
11	Вас жахає будь-яка довга черга, де б вона не була (в магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Ви краще відмовитися від свого наміру чи встанете в кінець черги і будете нудитися в очікуванні?			
12	Чи боїтеся Ви брати участь в якій-небудь комісії по розгляду конфліктних ситуацій?			
13	У Вас є власні, виключно індивідуальні, критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури і ніяких чужих думок із цього приводу Ви не приймаєте. Це так?			
14	Почувши де-небудь в кулуарах висловлювання явно помилкової точки зору з добре відомого Вам питання, чи вважаєте Ви за краще промовчати і не вступати в розмову?			
15	Чи викликає у Вас досаду чиє-небудь прохання допомогти розібратися в тому або іншому службовому питанні або учбовій темі?			
16	Чи охочіше Ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?			

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д.2

Діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн) [98, с. 124]

Шановні студенти! Емпатія – це здатність розуміти та відчувати емоції інших людей, що є надзвичайно важливою якістю для ефективного лідерства. Вона допомагає будувати довіру, сприяє відкритій комунікації та створенню підтримуючого колективного середовища. Пропонуємо вам пройти опитувальник, який дозволить оцінити рівень вашої емпатії.

Просимо відповідати щиро. Обирайте варіанти відповідей, що найбільше відповідають вашій реальній поведінці або переконанням. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше, довго не замислюючись. Не витрачайте час на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте.

Прочитайте наведені нижче твердження та, орієнтуючись на те, як ви поведетеся в подібних ситуаціях, виразіть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них. Для цього у відповідній графі бланка для відповідей поставте «птичку».

Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

1	Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина почуває себе самотньо серед інших людей	
2	Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття	
3	Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати	
4	Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно	
5	Я приймаю близько до серця проблеми своїх друзів	
6	Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів	
7	Я б сильно хвилювався(лася), якби мав(ла) повідомити людині неприємну для неї звістку	
8	На мій настрій сильно впливають оточуючі люди	
9	Мені хотілося б отримати професію, пов'язану зі спілкуванням із людьми	
10	Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки	
11	Коли я бачу людину, яка плаче, то і сам(а) засмучуюсь	
12	Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваюся щасливим(ою)	
13	Коли я читаю книжку (роман, повість і т.п.), то так хвилююся, ніби все, про що читаю, відбувається насправді	
14	Коли я бачу, що з ким-небудь погано поводяться, то завжди серджусь	

15	Я можу залишатися спокійним(ою), навіть якщо всі навколо хвилюються	
16	Мені неприємно, коли люди, дивлячись фільм, плачуть	
17	Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не відіграє	
18	Я втрачаю душевний спокій, якщо оточуючі чимось пригнічені	
19	Я хвилююся, якщо бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці	
20	Я дуже переживаю, коли бачу страждання тварин	
21	Безглуздо переживати з приводу того, що відбувається у фільмах або про що читаєш у книжці	
22	Мені боляче бачити німців літніх людей	
23	Я дуже переживаю, коли дивлюся кінофільм	
24	Я можу залишатися байдужим(ою) до будь-яких хвилювань навколо	
25	Маленькі діти плачуть без причини	

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д.3**Тест визначення типу поведінки DISC**

Шановний студенте! Запрошуємо вас пройти тест, який допоможе діагностувати рівень командності – важливого компонента лідерських якостей. Розуміння власного стилю поведінки у команді сприяє ефективній співпраці, кращій комунікації та досягненню спільних цілей.

У тесті вам запропоновано ряд ситуацій із кількома варіантами реакцій. Просимо уважно прочитати кожне питання та обрати той варіант відповіді, який найточніше відображає вашу поведінку або ставлення у подібних життєвих обставинах.

Відповідайте щиро та інтуїтивно. Не затримуйтеся над відповідями занадто довго – обирайте ту, що першою спала вам на думку. Після того, як ви обрали відповідь на одне питання, переходьте до наступного. Жодне питання не пропускайте.

Це завдання не обмежене в часі, проте рекомендуємо працювати зосереджено та без зайвих пауз. Ваші відповіді будуть використані в узагальненому вигляді для наукових цілей, а ваша анонімність гарантована.

1. Ви прийшли в гості, де зібралося вже понад 10 осіб. Ваша реакція:

а) Здорово! Обожаю галасливі компанії, можна повеселитися, завести нових знайомих.

б) Я люблю бути в компаніях, часто опиняюся в центрі уваги. Або вдається гарненько запалити, або вже, в найгіршому разі, з корисними людьми познайомлюся.

в) Сподіваюся, що зустріну тут якихось знайомих, мені буде приємно з ними поспілкуватися. Якщо всі – незнайомі люди, то мені буде некомфортно.

г) Я не дуже люблю галасливі компанії і ходжу на вечірки, тільки щоб завести або підтримати корисні знайомства. Мені приємніше посидіти і поговорити з одним-двома людьми в спокої і тиші.

2. На цій же вечірці вас попросили виголосити тост. Ваша реакція:

а) Я не люблю привертати до себе увагу, ненавиджу виголошувати тости. Я не буду ні погоджуватися, ні відмовлятися, а просто якось ухилюся.

б) Я хороший оповідач і знаю пару прикольних тостів. Усі будуть у захваті.

в) Я не боюся виголошувати тости, навіть отримую від цього задоволення, скажу що-небудь розумне і по справі.

г) Я, швидше за все, відмовлюся під переконливим приводом. Але якщо мені треба справити гарне враження для користі справи, то можу й виголосити доречний витончений тост.

3. Ваш начальник дав вам і вашому товаришеві по службі завдання, але не призначив відповідального за його виконання. Ви обидва понадіялися один на одного і забули про завдання. Зараз ваш начальник сварить вас за невиконання

завдання. Ваша реакція:

а) Негативні емоції, які ніяк не проявляються зовні. Я в змозі контролювати себе, але тепер я знаю, чого можна очікувати від цих людей, буду обережнішим у роботі з ними в майбутньому.

б) Дуже емоційна реакція, можливі сльози в дівчини. Ну так, я – розсіяна і не дуже пунктуальна людина, але не я один (одна) винен(а). Буду скаржитися на них усім друзям і знайомим.

в) Образа на товариша по службі. Як він міг так підставити мене! Образа на начальника. Я буду довго переживати через це, найімовірніше, мовчки.

г) Злість на начальника, бо він безграмотний керівник, і/або на товариша по службі, бо він мене підставив. Сплеск агресивних емоцій. Найімовірніше, комусь із них що-небудь висловлю.

4. Вам дали важливе завдання. Термін виконання – через місяць, а виконати його можна за два тижні. Ваша реакція:

а) Краще скоріше виконаю завдання і здам його. І в очах начальства буду добре виглядати, і в мене час для інших справ буде.

б) Спочатку мені треба подумати, як найкраще підійти до виконання цієї роботи. Навіть якщо зроблю її заздалегідь, одразу здавати не буду. Нехай відлежить, потім ще раз виправлю помилки. Може, здам роботу за день до терміну.

в) Одразу візьмуся за справу. Але, найімовірніше, мені швидко набридне ця робота, і я захоплюся іншим завданням. Закину цю роботу доти, доки не настане крайній термін. Потім терміново буду все доробляти, може, навіть запізнюся зі задачею.

г) Хотілося б почати робити відразу, але знаю, що так не вийде. Завжди є більш термінові або важливі справи, весь час щось відволікає. Швидше за все, буду виконувати завдання до останньої хвилини.

5. Попереду довгі вихідні. Ви вирішили кудись вибратися. Що ви оберете:

а) З'їздити в гості до родичів або інакше провести день із сім'єю, дружиною(дружиною).

б) Сходити в парк або на вечірку з друзями.

в) З'їздити на картинг або пограти у футбол (карти) з друзями.

г) Сходити на концерт або виставку, можна наодинці або з близькою людиною.

6. Якби ви вирішили стрибати з парашутом, то з якої причини:

а) Я познайомився з дуже цікавими людьми (людиною), які займаються парашутним спортом. Вони мене вмовили приєднатися.

б) Мені необхідно через це пройти для досягнення важливої для мене мети.

в) Я взагалі люблю ризик, адреналін. Хочу дізнатися, на що я здатен.

г) Мене вважають тихонею. Я завжди в тіні, відмовчуюся. Хочу довести собі та іншим, що я не боягуз і не ганчірка.

7. Які коментарі ви чуєте найчастіше (як на роботі, так і вдома, так і на навчанні) на свою адресу:

а) “А швидше не можна?”. “Ти знову тягнеш час!”. “Скільки можна обговорювати одне й те саме”.

б) “Будь ласка, повільніше”. “Ти знову всіх квапиш, ми нікуди не спізнюємося!”. “Тобі вже все зрозуміло, а мені – ще ні. Давай не поспішаючи все обговоримо”.

8. Ви дізналися, що вас вирішили підвищити по службі. Що ви зробите насамперед:

а) Повідомте рідним і близьким про підвищення, влаштуєте затишне домашнє свято.

б) Купіть собі якусь дорогу річ, щоб у гідному вигляді прибути на місце роботи в перший день на новій посаді (годинник, костюм, машину).

в) Поділіться радістю з друзями, влаштуйте велику гучну вечірку.

г) Почекаєте радіти, смітити грошима і дзвонити про підвищення, поки не почнете працювати на новому місці. Адже ще навіть наказ не підписано.

9. У вас завтра іспит. Ваша поведінка:

а) Краще швидко повторити матеріал, щоб залишився час на інші важливі для вас справи.

б) Краще ще раз не поспішаючи все повторити, нехай це навіть займе всю ніч.

в) Краще гарненько відіспатися перед іспитом, щоб прийти на нього зі свіжою головою. До іспиту ви готувалися заздалегідь.

г) Перед смертю не надихаєшся. Краще взагалі не думати про іспит, а піти повеселитися.

10. Як ви вважаєте, що є головним для перемоги, для досягнення успіху:

а) Особисті зусилля кожного. Кожна людина має відповідати за себе, викладатися по максимуму, не ховатися за спинами інших.

б) Головне – командна робота, люди можуть домогтися чогось тільки разом, допомагаючи один одному, підтримуючи один одного.

11. Якби ви вирішили відкрити свій бізнес (успіх і однакова прибутковість гарантовані), що б ви вибрали (абстрагуйтеся від вашої професії):

а) Фірму фінансового консалтингу або фірму з боротьби зі шкідливими комахами.

б) Охоронну фірму або збройовий магазин.

в) Ресторан або нічний клуб.

г) Медичний центр або бюро добрих послуг.

12. У вас – новий просторий кабінет. Чим ви прикрасите його стіни:

а) Своїми фото з відомими людьми або яскравими сучасними картинами.

б) Фото чоловіка(дружини) і дітей або груповими фото ваших товаришів по службі на корпоративі.

- в) Дипломами або нейтральними картинами.
- г) Портретом президента або старовинною шаблею.

13. Що ви цінуєте найбільше в одязі?

- а) В одязі обов'язково має бути якась родзинка, кураж.
- б) Одяг має виглядати дорого і круто.
- в) Одяг має бути зручним.
- г) Одяг має бути якісним і доречним, тобто відповідати віку, фігурі та ситуації, в якій його одягаєш.

14. Вам треба обрати змагання, у якому вам найкомфортніше буде брати участь і де у вас найбільше шансів на перемогу. Що ви оберете?

- а) Індивідуальні змагання, де оцінюється кмітливість, а не швидкість реакції (шахи, більярд, покер).
- б) Індивідуальні змагання на швидкість і сміливість (стрибки з парашутом, автоперегони, гірські лижі).
- в) Командні змагання, краще якісь незвичайні (футбол у багнюці, усілякі корпоративні веселі старти).
- г) Командні змагання, де потрібна взаємна підтримка, взаємодія всієї команди (змагання університетів зі створення найкращого робота, керлінг).

15. Вам треба вибрати готель у Києві. Що ви оберете?

- а) Який-небудь пристойний готель у центрі, щоб не соромно було.
- б) Який-небудь прикольний незвичайний міні-готель.
- в) Готель, де раніше зупинявся або який порекомендують знайомі.
- г) Готель з ідеальним співвідношенням ціна/якість. Можливо, у старовинному будинку в ретростилі.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Ж

Методики оцінювання рівня сформованості лідерських якостей у здобувачів ступеня «бакалавр» за критерієм стійкості

Додаток Ж.1

Анкета «Самооцінка здібності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова)

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, яке допоможе виміряти рівень вашої автономності та самостійності – важливих компонент лідерських якостей. Будь ласка, відповідайте щиро і відкрито, не намагаючись створити сприятливе враження. Завдання не обмежене в часі, але радимо працювати швидко, довго не роздумуючи над кожним питанням. Обирайте відповідь, яка першою спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте лише після того, як оцінили попереднє. Не пропускайте жодного питання.

Результати тесту використовуватимуться лише в узагальненому вигляді для наукових цілей. Гарантуємо повну анонімність – прізвище вказувати не потрібно.

Уважно ознайомтеся з питаннями анкети і виберіть один із запропонованих варіантів відповіді: «ні», «частково, періодично», «так».

№ п/п	Питання	Ні	Частково, періодично	Так
1	Чи читали Ви і чи знаєте щось про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?			
2	Чи маєте Ви серйозні і глибокі прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?			
3	Чи відмічають Ваші друзі, знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?			
4	Чи відчуваєте Ви прагнення глибше пізнати себе, свої творчі здібності?			
5	Чи маєте Ви свій ідеал і чи спонукає він Вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?			
6	Чи часто Ви задумуєтесь про причини своїх промахів, невдач?			
7	Чи здатні Ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю?			
8	Чи здатні Ви і далі вирішувати складну задачу, якщо перші дві години не дали очікуваних результатів?			

9	Чи ведете Ви щоденник, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчий місяць, тиждень, день), і чи аналізуєте, що із запланованого виконати не вийшло і чому?			
10	Чи Ваші друзі вважають Вас людиною, здатною до переборення труднощів?			
11	Чи знаєте Ви свої сильні та слабкі сторони?			
12	Чи хвилює Вас майбутнє?			
13	Чи прагнете Ви до того, щоб Вас поважали Ваші найближчі друзі, батьки?			
14	Чи здатні Ви керувати собою, стримувати себе у конфліктних ситуаціях?			
15	Чи здатні Ви до ризику?			
16	Чи прагнете Ви виховувати в собі силу волі або інші якості?			
17	Чи досягаєте Ви того, щоб до Вашої думки прислуховувались?			
18	Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?			
19	Чи вважають (вважали) Вас батьки людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?			
20	Чи вважають (вважали) Вас людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку викладачі?			
21	Чи вважають (вважали) Вас людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку друзі?			

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Ж.2

Методика діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова

Шановні студенти! Просимо Вас взяти участь в опитуванні та відповісти на питання анкети. Методика дозволяє діагностувати здатність до рефлексії власної діяльності. Просимо відповідати щиро. Обирайте варіанти відповідей, що найбільше відповідають вашій реальній поведінці або переконанням. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше, довго не замислюючись. Не витрачайте час на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

Вам необхідно дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

№ п/п	Твердження	Бал
1.	Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити	
2.	Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку	
3.	Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову	
4.	Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього	
5.	Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок	
6.	Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі	
7.	Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення	
8.	Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою	
9.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини	
10.	Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи	
11.	Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план	
12.	Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач	

13.	Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки	
14.	Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти	
15.	Я турбуюся про своє майбутнє	
16.	Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою	
17.	Часом я приймаю необдумані рішення	
18.	Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору	
19.	Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе	
20.	Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити	
21.	У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі	
22.	Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог	
23.	Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки	
24.	Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити	
25.	Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами	
26.	Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим	
27.	Рідко буває так, що я шкодую про сказане	

Дякуємо за співпрацю!

Додаток К

**Програма та структура засідань онлайн-клубу «ЛідерVibe»:
мета, завдання і лідерські якості, що формуються**

№ п/п	Тема засідання	Мета	Завдання
1	Старт: знайомство і лідерські челенджі	Сформувати позитивну атмосферу, познайомити учасників, закласти основи командної взаємодії	– провести інтерактивні вправи для знайомства; – сформувати менторські групи; – визначити правила взаємодії; – організувати командний челендж.
2	Наставник ON: крута підтримка і лайфхаки	Розвинути навички наставництва та взаємної підтримки	– провести імітаційні сесії наставництва; – організувати обмін лайфхаками; – провести тренінг із ефективної комунікації; – обговорити роль ментора.
3	Вогонь мотивації: знаходимо свій драйв	Сприяти усвідомленню мотиваційних чинників і формуванню цілей	– провести вправи з самоаналізу мотивації; – визначити особисті й командні цілі; – розробити стратегії підтримки драйву; – обговорити мотиваційні чинники.
4	Цінності на місії: як бути відповідальним лідером	Сформувати систему особистих і професійних цінностей, розвинути етичність	– визначити ключові лідерські цінності; – проаналізувати етичні дилеми; – провести дискусію про стандарти поведінки; – розглянути реальні приклади етичного лідерства.
5	Стратегічний плей: плануємо як CEO	Розвинути стратегічне мислення і навички планування	– розробити стратегічний план; – проаналізувати ризики; – спрогнозувати наслідки управлінських рішень; – відпрацювати планування в ігрових ситуаціях.
6	Прокачка ініціативи: запускаємо свої ідеї	Сприяти розвитку ініціативності й самостійності	– згенерувати ідеї проєктів; – розробити покроковий план реалізації; – презентувати ідеї; – отримати і надати зворотний зв'язок.
7	Мислення 2.0: прокачуємо критичний вайб	Розвинути критичне, творче і прогностичне мислення	– проаналізувати кейси; – оцінити достовірність інформації; – застосувати творчі підходи до розв'язання проблем; – прогнозувати наслідки рішень
8	Емоційний радар: вчимося відчувати і розуміти	Сприяти розвитку емпатії та емоційної грамотності	– провести вправи з розпізнавання емоцій; – відпрацювати навички активного слухання; – змодельовати ситуації підтримки; – обговорити значення емпатії.

9	Командний хайп: як кайфувати від роботи в команді	Розвинути навички співпраці й командної роботи	– провести тимблдінгові вправи; – змодельовати командні ситуації; – відпрацювати розв’язання конфліктів; – реалізувати спільний міні-проект.
10	Соціальний хелп: як змінювати світ навколо	Сформувати соціальну відповідальність і громадянську позицію	– розробити соціальний проект; – організувати участь у волонтерстві; – проаналізувати соціальні ініціативи; – запланувати власний внесок у зміни.
11	Тайм-меджик: керуй часом як профі	Розвинути навички тайм-менеджменту й самодисципліни	– проаналізувати власне управління часом; – визначити й розставити пріоритети; – відпрацювати техніки планування; – сформулювати персональні цілі щодо продуктивності.
12	Переговори без фейлів: як домовлятися і вигравати	Сприяти розвитку навичок переговорів та переконання	– змодельовати переговорні ситуації; – відпрацювати техніки переконання; – проаналізувати складнощі у спілкуванні; – сформулювати стратегії досягнення згоди.
13	Виступ PRO: навички, що зачеплять аудиторію	Розвинути ораторську майстерність і впевненість у публічних виступах	– провести тренінг з виступів; – відпрацювати прийоми риторики; – проаналізувати сильні й слабкі сторони публічних промов; – застосувати взаємооцінювання.
14	Гендер і чутливість: погляд з іншого боку	Сприяти розвитку гендерної чутливості і подоланню стереотипів	– провести тематичний семінар; – відпрацювати навички інклюзивної поведінки; – організувати дебати й кейс-аналіз; – проаналізувати вплив стереотипів.
15	Рефлексія PRO: аналізуємо себе	Розвинути навички саморефлексії та самоусвідомлення	– вести рефлексивний щоденник; – провести групову рефлексію; – оцінити власний розвиток; – сформулювати індивідуальний план удосконалення.

ПОЛОЖЕННЯ про онлайн-клуб «ЛідерVibe»

1. Загальні положення

1.1. Онлайн-клуб «ЛідерVibe» (далі – Клуб) створено з метою формування лідерських якостей у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» засобами неформальної освіти.

1.2. Клуб функціонує у форматі регулярних онлайн-засідань, які проводяться з використанням цифрових платформ (Google Meet, Google Classroom), соціальної мережі Telegram.

2. Мета та завдання Клубу

2.1. Метою Клубу є сприяння формуванню у учасників таких лідерських якостей, як соціальна активність, етичність, гендерна чутливість, ініціативність, відповідальність, рішучість, критичне мислення, творче мислення, прогностичне мислення, комунікабельність, емпатія, командність, упевненість у собі, автономність і самостійність, рефлексивність.

2.2. Основні завдання Клубу:

- організація інтерактивних засідань із використанням імітаційно-гейміфікованих засобів неформальної освіти.
- проведення соціокультурних заходів, спрямованих на усвідомлення лідерства як культурного та етичного феномену.
- створення підтримуючого середовища через наставницько-рефлексивні практики.

3. Організаційна структура

3.1. Керівником Клубу призначається відповідальна особа (керівник проєкту, координатор).

3.2. Для ефективної роботи Клуб ділиться на підгрупи, що забезпечує оптимальну взаємодію та залучення учасників.

3.3. Кожна підгрупа має свого модератора або наставника, який відповідає за організацію і проведення засідань.

4. Права та обов'язки учасників

4.1. Учасники мають право:

- брати участь у засіданнях Клубу та заходах, що організовуються в його межах;
- вносити пропозиції щодо тематики і формату засідань;
- отримувати підтримку та консультації від наставників і модераторів;

4.2. Учасники зобов'язані:

- активно долучатися до роботи Клубу;
- дотримуватися встановлених правил поведінки під час онлайн-засідань;
- поважати думки та права інших учасників.

5. Порядок проведення засідань

- 5.1. Засідання Клубу проводяться регулярно за затвердженим графіком (раз на 3 тижні).
- 5.2. Формат засідань включає лекції, тренінги, рольові ігри, дискусії, презентації тощо.
- 5.3. Засідання проходять у онлайн-форматі з використанням цифрових платформ, що забезпечують інтерактивність і можливість групової роботи.

6. Відповідальність

- 6.1. Учасники Клубу несуть відповідальність за дотримання правил поведінки та етики спілкування.
- 6.2. Порушення правил може призвести до тимчасового або постійного виключення з Клубу за рішенням керівника.

7. Заключні положення

- 7.1. Положення може бути змінено або доповнено за ініціативою керівника Клубу та за погодженням з учасниками.
- 7.2. Усі зміни повідомляються учасникам заздалегідь.

Додаток М**Навчально-методичні матеріали для засідань клубу «ЛідерVibe»****Додаток М.1****Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Старт: знайомство і лідерські челенджі»*****Гейміфікований лідерський челендж у форматі брейнштормінгу******1. Ice-breaker «Знайди свого лідера»***

Кожен учасник коротко розповідає про себе та ділиться одним випадком, коли проявив(ла) лідерство (у навчанні, спорті, волонтерстві чи у звичайному житті).

Учасники обирають «найоригінальнішу історію лідерства».

2. Командний брейнштормінг «Лідерський калейдоскоп»

Кожна менторська група отримує завдання: за 5 хвилин придумати якнайбільше якостей справжнього лідера, але заборонено повторювати вже названі якості.

Групи по черзі називають по одній якості; якщо назва повторюється – команда вибуває з кола. Виграє група з найбільшою кількістю унікальних якостей.

3. «Місія: командна перемога»

Кожна група отримує короткий кейс-ситуацію («Ваша команда має за 10 хвилин розробити концепцію соціального проєкту для студентської спільноти»).

Завдання: знайти оптимальний спосіб командної співпраці, розподілити ролі, підготувати коротку презентацію.

Презентація від кожної команди – не більше 2 хвилин.

Всі учасники голосують за «найбільш командний» та «найкреативніший» підхід (не можна голосувати за свою команду).

Додаток М.2**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Наставник ON: крута підтримка і лайфхаки»*****Імітаційні сесії наставництва******Завдання 1. Ситуаційне наставництво («Я твій ментор на 5 хвилин»)***

1. Кожна менторська група отримує 2–3 короткі ситуації (кейси) із життя лідерської команди:

- Один з учасників команди перестав проявляти ініціативу, не виконує завдання вчасно, каже, що «нічого не встигає і не бачить сенсу».
- Двоє учасників постійно сперечаються щодо розподілу обов'язків і не можуть знайти спільну мову, через що команда втрачає темп роботи.
- Новий учасник боїться братися за складні завдання, уникає активної участі та часто повторює: «Я все зіпсую, у мене не вийде».
- У команді майже не дають один одному відгуків щодо роботи, всі мовчать, якщо хтось робить щось неправильно, через що зростає напруження.
- Лідер команди намагається все зробити сам, боїться передати відповідальність іншим і швидко вигорає.
- Двоє учасників змагаються між собою за визнання, постійно намагаються довести свою правоту, не чують ідей інших.
- Хтось із членів команди вважає, що його внесок ігнорують, а заслуги привласнює собі інший учасник.
- Один з учасників постійно спізнюється, забуває про дедлайни, через що інші змушені його «підганяти».
- Команда виконала кілька невдалих проєктів поспіль, усі втомлені, немає креативних ідей та бажання щось пропонувати.
- В групі є учасник, який часто критикує інших, не визнає своїх помилок, створює напруження під час обговорень.

2. По черзі кожен учасник виступає в ролі ментора (на 3–4 хвилини), інші – у ролі команди/учасника із ситуації.

3. Завдання ментора: поставити 2–3 відкриті питання; надати підтримку; запропонувати коротку рефлексію (що вдалося, що можна спробувати інакше).

4. Після кожного міні-кола група коротко ділиться враженнями (по 1–2 речення).

Завдання 2. «Кейс навпаки»

Один учасник озвучує свою реальну мікро-проблему (пов'язану з навчанням, лідерством, взаємодією тощо).

Інші члени менторської групи проводять «мозковий штурм» підтримки: кожен коротко (до 1 хв.) виступає як наставник – не радить, а задає питання, які допоможуть знайти вихід.

Після вправи власник ситуації коротко ділиться, що для нього було цінним у підтримці, які питання допомогли переосмислити ситуацію.

Завдання 3. «Наставницький лайфхак»

Кожен учасник ділиться своїм особистим лайфхаком щодо підтримки інших (наприклад, як підтримати, коли людині складно, як запитати «правильно», як зберігати довіру тощо).

Ментор фіксує всі лайфхаки у спільний список (Google Docs).

Гейміфіковані обміни досвідом

1. Гра «Карта лайфхаків»

Кожен учасник отримує в чаті запитання або ситуацію, яка стосується наставництва, підтримки або лідерства, і ділиться власною історією чи порадою за цією темою. Інші – ставлять уточнюючі запитання, голосують «лайком» за найкорисніший лайфхак.

Питання/ситуації:

- Розкажи про випадок, коли тебе підтримав однокласник. Що найбільше допомогло?
- Який твій особистий секрет підтримки людини, яка втратила віру в себе?
- Як реагуєш, якщо однокласник критикує твої дії?
- Поділись практикою, яка допомогла тобі швидко адаптуватися в новому колективі.
- Що робиш, якщо не маєш готового рішення, а підтримати треба зараз?
- Який головний принцип наставництва для тебе?
- Наведи приклад, коли твоя порада реально змінила ситуацію.
- Розкажи про свій досвід вирішення конфлікту у команді.
- Як створити довірливу атмосферу в новій групі?
- Що допомагає тобі не здаватися у складних ситуаціях?
- Як підтримати людину, яка не хоче говорити про свої проблеми?
- Як мотивувати команду на досягнення складної мети?
- Що ти робиш, якщо в групі виникає конкуренція?
- Як ти долаєш власні сумніви, коли треба підтримати інших?
- Які питання ти ставиш, щоб допомогти людині знайти своє рішення?
- Як діяти, якщо бачиш несправедливість щодо члена команди?
- Яку фразу підтримки тобі особисто хотілося б почути у важкий момент?
- Як допомогти новачку швидко включитися у роботу групи?
- Чим для тебе є «лідерство через приклад»?
- Як ти формуєш зворотний зв'язок, щоб він мотивував, а не демотивував?
- Як показати людині її сильні сторони?
- Який твій рецепт боротьби зі стресом у командній роботі?
- Як уникати вигорання у ролі наставника?
- Що ти робиш, якщо учасник групи постійно ігнорує поради?

- Як організувати спільне святкування перемог у команді?

Алгоритм проведення:

- за 1–2 хвилини учасник ділиться власною історією/порадою за темою питанням/ситуацією, яку він отримав;
- кожен учасник може поставити 1 коротке уточнююче питання;
- після всіх історій група голосує за «лайфхак засідання» (найкорисніша/найцікавіша порада).

2. Гра «Колесо підтримки»

Група разом створює «колесо підтримки» – малює в Google Jamboard спільний плакат із лайфхаками й словами підтримки. Кожен по черзі вносить свій вклад (фразу, пораду, ключову якість наставника), а інші одразу коментують: «Коли це справді допомогло мені».

Алгоритм:

- центр «колеса» – слово «Підтримка», від якого йдуть «спиці» (лайфхаки, поради, фрази);
- кожен учасник додає свою «спицю» (підпис, малюнок, коротка історія);
- далі йде раунд коротких коментарів: «Коли саме така підтримка допомогла мені».

Сесія обміну досвідом

1. Міні-лекція/презентація

Ведучий знайомить із прикладами наставництва у різних країнах (японська система сеніор-джуніор, “buddy system” у США, менторство в німецьких університетах).

Акценти: повага до старших, рівність у спілкуванні, роль особистого прикладу, обмін знаннями.

2. Дискусія/обмін

В менторських групах учасники згадують, чи стикалися вони з різними моделями наставництва (у навчанні, роботі, волонтерстві, навіть у сім’ї).

Кожна група формулює 1–2 культурних/етичних принципи, які вважає важливими для якісного наставництва.

Результат – спільна «Дошка цінностей наставника» (Google Doc).

Тренінг з міжкультурної комунікації та етики спілкування

1. Міні-лекція/кейси

Огляд і обговорення типових ситуацій, де міжкультурні відмінності можуть вплинути на ефективність наставництва:

- студентка з України – ментор у групі першокурсників. Вона звикла відкрито вказувати на помилки новачків, одразу дає поради і навіть іноді жартує щодо помилок («Нічого, це всі проходили!»). Першокурсник із Японії після такої

«прямоти» замикається в собі й перестає ставити запитання на зустрічах, бо в його культурі критика звучить інакше;

- менторська зустріч: українські й іноземні студенти. Ментор з України організовує брейнштормінг, усі активно обговорюють ідеї, перебивають один одного, жартують. Студентка з Кореї, яка звикла до формального спілкування й повільних дискусій, не наважується висловитись навіть тоді, коли її питають напругу;

- зустріч із наставником після невдалої сесії. Український студент-наставник хвалить підопічного з Китаю, але одразу ж називає конкретні недоліки й пропонує детальний «план дій». Підопічний слухає у тиші, а потім зникає з чату: він сприйняв навіть помірковану критику як втрату довіри, а не як підтримку;

- організація групової роботи. Українська наставниця планує регулярні зустрічі щосередини о 17:00. Студенти з Латинської Америки часто запізнюються або можуть не прийти, вважаючи, що «підтримка можлива й у приватних повідомленнях». У групі наростає роздратування – ментор сприймає це як незацікавленість у спільній роботі;

- перший день у менторській групі. Українська менторка починає знайомство з особистих історій та жартів, швидко переходить на «ти» й заохочує ділитись власним досвідом. Студент із Великої Британії тримається офіційно, обирає відповідати коротко, уникає особистих тем і не розуміє, чому інші очікують більшої «відкритості»;

- підтримка після провалу в командному проєкті. Менторка з України дуже емоційно підбадьорює групу, активно підтримує і жартує, запрошуючи «пережити фейли разом за кавою». Студент зі Скандинавії розгублений: йому здається, що емоційність перебільшує значення поразки, а не допомагає її подолати;

- розподіл ролей у наставницькому проєкті. В українській групі більшість студентів-менторів обговорюють всі ідеї разом і радяться одне з одним, а студент із Китаю не проявляє ініціативу без прямого запрошення, чекає чітких інструкцій і вважає некоректним «перебивати» навіть однолітків-менторів.

2. Інтерактивна вправа «Культурний міст»

Учасники в парах або малих групах отримують короткі ситуативні кейси:

- менторка зі старших курсів із України уникає давати конкретні поради першокурсникам, натомість ставить багато відкритих питань («А як ти сам це бачиш?», «Які є варіанти?»). Деякі новачки очікують чітких інструкцій і губляться, не знаючи, як діяти далі;

- після обговорення ідей у студентській групі ментор одразу вказує першокурсниці на всі недоліки проєкту, не звертаючи уваги на позитивні сторони. Студентка почувається невпевнено і починає сумніватися, чи варто брати участь у наступних ініціативах;

- староста-групи з України очікує, що всі учасники менторських зустрічей будуть приєднуватись вчасно. Декілька іноземних студентів (наприклад, з

Туреччини чи Латинської Америки) часто запізнаються і не вбачають у цьому проблеми, чим викликають невдоволення організатора;

- ментор звертається до всіх учасників групи офіційно («Ви», по імені й по батькові), тримає певну дистанцію. Дехто з новачків прагне неформального, дружнього спілкування, спільних активностей поза навчанням, і не розуміє такої «віддаленості»;

- студент-наставник із України надає детальний письмовий фідбек у чаті, розписує сильні й слабкі сторони. Іноземна студентка (наприклад, з Греції чи Туреччини) розчарована, бо чекає «живої» розмови, усної підтримки й емоційної взаємодії;

- менторська група з України заохочує всіх відкрито говорити про труднощі й невдачі, обговорювати помилки, щоб учитися разом. Студент із Китаю чи Японії відчуває сором і не готовий визнавати помилки публічно, навіть у безпечному середовищі;

- лідер наставницької групи контролює всі процеси, розподіляє завдання та дає чіткі вказівки («Ти робиш презентацію, ти шукаєш джерела...»). Один із підопічних звик до максимальної самостійності й очікує, що наставник буде «коучем», а не керівником – через це виникає напруга;

- менторка з України дуже емоційно підтримує учасників групи, може обійняти чи голосно підбадьорити новачка. Один зі студентів (наприклад, із Скандинавії чи Німеччини) почувається некомфортно від такої відкритості й емоційності;

- студент-наставник із України під час підбиття підсумків групової роботи підкреслює командний результат: «Головне, що ми разом досягли цілі!». Один зі студентів (наприклад, із Канади чи США) чекає особистої оцінки своїх зусиль і хоче отримати індивідуальне визнання, а не лише «разом із усіма».

Завдання: обговорити, як би вони діяли у такій ситуації, які етичні принципи слід врахувати; оформити одну пораду для ефективної комунікації.

Кожна група ділиться інсайтами у спільному чаті або на дошці.

Додаток М.3**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Вогонь мотивації: знаходимо свій драйв»***1. Гра-вправа «Колесо цілей»*

Учасники розподіляються на кімнати для групової роботи і отримують одну зі сфер життя: освіта, здоров'я та спорт, стосунки та спілкування, саморозвиток та хобі, соціальна активність та волонтерство.

Завдання: за 2 хвилини придумати і сформулювати СМАРТ-цілі у цій сфері.

Гейміфікація: інші учасники ставлять «лайки» під найцікавішими цілями. Кожен лайк – це «бал мотивації».

Результат: формується рейтинг – у кого найбільше «балів».

2. Командна гра-вправа «Мотиваційний челлендж – Банк драйву»

Кожен учасник за 5 хвилин пише свої власні мотиваційні фішки, прийоми, техніки («лайфхаки») – що допомагає їм мотивувати себе та інших.

Завдання: додати хоча б одну ідею у «банк драйву» (Google Doc).

Гейміфікація: кожна ідея отримує «лайки» від інших учасників; ТОП-3 ідеї отримують «мотиваційний значок».

Результат: створюється спільний «банк драйву» для всіх.

Дискусія «Культурні цінності – основа лідерської поведінки»*Коротка міні-лекція*

Ведучий озвучує декілька прикладів:

– У деяких країнах лідер має бути авторитетом і старшим, в інших – «першим серед рівних»;

– Є культури, де лідер завжди бере відповідальність на себе, а є такі, де рішення ухвалюються колегіально.

Дискусія у групах або парах

– Які цінності визначають «справжнього лідера» у різних культурних середовищах?

– Як змінюється лідерська поведінка у мультикультурній команді?

– Чи є універсальні принципи лідерства, які «працюють» скрізь?

Кожна група презентує 2–3 ключові висновки.

Майстер-клас «Мотивація крізь призму культури»*Вправа «Мотиваційні “паспорти”»*

Кожен учасник отримує «паспорт» з описом умовної культури (наприклад: «У нашій групі цінується колективний успіх і мінімум індивідуальних нагород»,

«Головне – новизна і самовираження», «Цінність – виконання правил і стабільність»).

Завдання: обговорити в менторських групах, як би вони мотивували команду у таких умовах, як би діяли як лідери.

Вправа «Культурний обмін “Що мене надихає?”»

У групах учасники розповідають про особистий досвід: що мотивує їх у навчанні/роботі/волонтерстві.

Обговорюють, чи відчували вплив культурних традицій на свою мотивацію (наприклад, сімейні цінності, авторитет старших, дух змагання, підтримка команди).

Вправа «Лідерський “Кейс-челендж”»

Менторські групи отримують реальні або змодельовані кейси:

– У вашій проєктній групі частина учасників відкрито висловлює ідеї та очікує швидких рішень, а інші воліють все обмірковувати наодинці й поділитися думкою вже після зустрічі. Як зробити так, щоб і «активісти», і «рефлексивні учасники» відчували себе цінними, а робота просувалася ефективно?

– У команді є студенти, яким важливо бачити результати тут і зараз – вони швидко втрачають мотивацію, якщо проєкт «тягнеться» довго. Інші вважають, що важливий лише кінцевий результат і готові працювати місяцями. Як лідеру знайти баланс і не втратити драйв команди?

– Частина групи звикла до постійної комунікації – обговорень у чатах, «щоденних стендапів», спільних рішень. Декілька учасників сприймають це як «зайвий галас» і хочуть мати чітко визначені зони відповідальності без надмірної взаємодії. Яку модель співпраці вибрати, щоб кожен був залучений і мотивований?

– У вашій менторській групі дехто боїться зробити помилку, уникає ризику та хоче «гарантованих рішень», інші навпаки – люблять експериментувати, швидко пробують нове, навіть якщо не все виходить. Як лідер може підтримати мотивацію «обережних» та «новаторів» одночасно?

– Частина групи цінує змагальний дух і прагне бути «першими», інші вважають, що головне – доброзичливість і взаємодопомога, а будь-яке суперництво руйнує команду. Які підходи до мотивації допоможуть згуртувати таку різнопланову команду?

Презентують свої рішення для всієї аудиторії.

Вправа «Мотиваційний слоган»

Кожен учасник формулює одну фразу/слово, яка для нього асоціюється з лідерством і мотивацією.

Група складає «мотиваційний слоган засідання».

Додаток М.4**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Цінності на місії: як бути відповідальним лідером»*****Круглий стіл «Етика лідера у дії»***

Учасники в менторських групах отримують міні-кейс з етичною дилемою.

Кейси:

1. Ви – лідер студентського проєкту, який отримав грант. Члени вашої команди пропонують витратити частину бюджету на премії для «своїх», мотивуючи це тим, що вони працювали більше. Інші учасники вважають, що кошти потрібно розподілити рівномірно або інвестувати у розвиток проєкту.

Дилема: Як ви вирішите питання розподілу бюджету, щоб залишитися етичним лідером і не втратити довіру команди?

2. У вашій студентській групі виникла конфліктна ситуація через розподіл обов'язків. Деякі ухиляються від роботи, і більшість членів вимагає виключити цих людей з проєкту. Проте, ви знаєте особисті причини їхньої пасивності (сімейні проблеми, складнощі з навчанням).

Дилема: Чи підете ви на поводу більшості, чи візьмете відповідальність і спробуєте знайти компроміс? Як це вплине на команду і ваш авторитет?

3. Під час підготовки до важливої презентації один з членів команди припускається суттєвої помилки у фінансовому звіті. Ви помічаєте це напередодні захисту, але виправлення вимагатиме багато часу і може зірвати дедлайн.

Дилема: Сказати команді про помилку та ризикувати провалом презентації, чи залишити як є і сподіватися, що ніхто не помітить? Яке рішення буде етичним для лідера?

4. Ваш/а друг/подруга претендує на керівну роль у спільному студентському проєкті, хоча його/її навички поступаються іншому кандидату. Команда чекає на ваше рішення.

Дилема: Віддати перевагу другові/подрузі й ризикувати ефективністю проєкту чи обрати більш компетентного кандидата, навіть якщо це може зіпсувати ваші стосунки?

5. До вашої команди приєднується нова студентка з особливими освітніми потребами. Частина учасників висловлює сумніви щодо її здатності виконувати завдання на рівних з усіма.

Дилема: Як організувати роботу так, щоб не допустити дискримінації, забезпечити підтримку й водночас не викликати у команди відчуття несправедливості?

Кожна менторська група обговорює кейс, формує рішення та аргументує свою позицію для всіх.

Соціокультурний воркшоп «Цінності у різних культурах»

Учасники знайомляться з культурними особливостями лідерства (наприклад, порівняння колективізму та індивідуалізму).

Результат: учасники відзначають, як на лідерську поведінку впливають культурні цінності; формують перелік «ціннісних зон ризику» у багатокультурних командах.

Додаток М.5**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Стратегічний плей: плануємо як CEO»*****Стратегічна гра «Ситуаційний CEO»***

1. Оголошення цілей гри: «Ви – топ-менеджмент, на вас покладено відповідальність ухвалити важливе стратегічне рішення в умовах невизначеності. Ваша задача – діяти як лідери, знаходити спільну позицію, аргументувати вибір і прогнозувати наслідки».

2. Кожна менторська група отримує одну ситуацію через Google Doc.

Ситуації:

1. Ваша команда бере участь у престижному студентському конкурсі проєктів. Один із партнерів пропонує допомогу з ресурсами, але натомість вимагає розмістити його рекламу у всіх матеріалах, навіть якщо вона суперечить цінностям вашого університету (наприклад, реклама сумнівних сервісів чи політичних сил). Від цієї підтримки залежить масштаб і шанс на перемогу. Ваше завдання – вирішити, чи погоджуватись на таку співпрацю, як обґрунтувати вибір перед командою, як зберегти довіру й репутацію, навіть якщо доведеться відмовитись від вигоди.

2. В організаційному комітеті великого заходу спалахнув серйозний конфлікт між двома ключовими учасниками: один звинувачує іншого у халатності, інший – у авторитаризмі. Атмосфера напружена, дедлайн наближається. Ваше завдання – врегулювати конфлікт, не втративши жодного цінного члена команди, і забезпечити ефективну підготовку заходу.

3. Після нещодавнього освітнього івенту в соцмережах з'явилася хвиля критики: учасники звинувачують організаторів у непрозорості розподілу призів, і це активно поширюється. Ваша команда – оргкомітет події. Потрібно швидко вирішити: як реагувати публічно, як мінімізувати репутаційні втрати, чи треба визнавати помилки, чи зайняти оборонну позицію.

4. За місяць до великої конференції ви помітили: частина команди перестала виконувати свої обов'язки, виник саботаж, поширюються чутки про неефективне керівництво, частина людей відкрито обговорює можливість вийти з проєкту. Ваше завдання – визначити причини демотивації, повернути команду до роботи, відновити довіру.

5. Ваша команда організовує вже кілька років поспіль традиційний студентський фестиваль. Цього року з'явилася нова ініціативна група, яка оголосила про проведення альтернативного фестивалю в ті самі дати, пропонуючи привабливі умови для учасників. Потрібно визначити, як діяти: конкурувати,

співпрацювати, змінити концепцію, об'єднати ресурси або знайти ще якесь стратегічне рішення.

3. Завдання для менторських груп:

- проаналізувати ситуацію: які ключові проблеми;
- обговорити всі варіанти рішень;
- обрати оптимальне (або комбінацію рішень);
- підготувати короткий брифінг: що сталося, рішення й обґрунтування, як мінімізувати ризики/наслідки;

4. Презентація рішень.

5. Рефлексія:

- Як домовлялися про остаточне рішення?
- Які риси лідера допомогли діяти ефективно?
- Чого навчилися як команда?

Стратегічна гра «Бачення-2030: університет майбутнього»

1. Оголошення мету: «Ви – лідери майбутнього. Ваше завдання – створити амбітне, ціннісне, практичне бачення розвитку університету на наступні 5–10 років, виділити головні цілі, окреслити стратегії».

2. Робота в командах: 1) генерація ідей (мозковий штурм в менторських групах), 2) запис всі ідеї щодо майбутнього університету (Google Doc); 3) відбір 3–5 ключових цілей або векторів розвитку; 4) створення стратегічної карти; 5) презентація бачення університету майбутнього кожною менторською групою.

3. Рефлексія:

- Які якості лідера були для вас ключовими під час формування бачення?
- Що надихало вашу команду найбільше?
- Яку роль кожен відчув у команді?

Вправа «Імітація стратегічних ситуацій із прогнозуванням наслідків»

Організація роботи: кожній менторській групі пропонується стратегічна ситуація:

1. Студентську групу зобов'язують разом долучитися до великого волонтерського проєкту (наприклад, екологічна акція або допомога громаді) замість традиційних навчальних занять. Частина студентів підтримує ідею, інші обурені або бояться не встигнути із завданнями. Дехто хоче запропонувати альтернативну форму участі.

Питання:

- Як впровадити ідею так, щоб всі були залучені та задоволені?
- Які ризики й наслідки для академічних результатів, командної атмосфери та власної мотивації?

2. У студентській групі виникає ідея оцінювати один одного за командну роботу, щоб уникнути «нахлібників». Частина студентів активно підтримує нововведення, інші бояться суб'єктивності й конфліктів.

Питання:

- Які плюси й мінуси такої системи?
- Як можна зробити оцінювання справедливим?
- Які наслідки для атмосфери в групі, мотивації, рівня довіри?

3. Група має захистити спільний проєкт. Напередодні презентації двоє учасників конфліктують через різні підходи до розв'язання ключового завдання, ще хтось категорично не погоджується брати участь у захисті, а хтось пропонує «зробити вигляд», що конфлікту немає.

Питання:

- Які варіанти дій для команди?
- Як уникнути провалу захисту?
- Які наслідки для групи та кожного учасника залежно від обраної стратегії?

4. За день до довгоочікуваного студентського івенту організатори отримують новину, що захід скасовано через зовнішні обставини. Багато хто розчарований, частина учасників вимагає негайної заміни або компенсації, інші готові підтримати альтернативний формат (наприклад, онлайн-зустріч чи квест).

Питання:

- Які шляхи реагування має запропонувати команда?
- Як зберегти ентузіазм та єдність групи?
- Які можливі довгострокові наслідки для довіри до організаторів?

5. Попереду насичений «Тиждень студента» з безліччю заходів. Потрібно рівномірно розподілити обов'язки між усіма, але частина учасників відмовляється брати на себе додаткову роботу, інші навпаки – перевантажені.

Питання:

- Які стратегії розподілу можна застосувати?
- Як мотивувати тих, хто пасивний?
- Які ризики та переваги для атмосфери й результату групи?

Алгоритм роботи групи:

1. Придумати 2–3 стратегії дій для вирішення ситуації.
2. Для кожної стратегії спрогнозувати наслідки (позитивні/негативні) та ризики.
3. Обрати оптимальний варіант і обґрунтувати свій вибір.
4. Під час обговорення звертати увагу: хто проявив ініціативу, хто згуртував команду, хто запропонував компроміс, хто взяв на себе відповідальність.

Лекція «Різні культурні підходи до стратегічного управління та етичні норми у прийнятті рішень»

Короткий зміст лекції:

Стратегічне управління – це процес постановки цілей, аналізу зовнішнього середовища, розробки й реалізації планів для досягнення конкурентних переваг.

Культурні підходи до стратегічного управління:

– Американська модель: орієнтація на швидкі рішення, особиста ініціатива, гнучкість;

– Японська модель: командна робота, консенсус, довгострокове планування, збереження традицій;

– Скандинавська модель: рівність, демократичність, соціальна відповідальність, відкритість до інновацій;

– Китайська модель: ієрархічність, повага до авторитету, стратегічне мислення на багато років уперед, важливість колективної гармонії, гнучкість у пристосуванні до змін, акцент на збереженні обличчя, пошук вигідних компромісів, орієнтація на довгострокові відносини й мережі зв'язків;

– Український контекст: прагнення до гнучкості, пристосування до змін, але часто домінує авторитарний стиль (традиційно).

Вплив культури на прийняття рішень: різні країни можуть по-різному ставитися до ризиків, лояльності до компанії, цінності командної роботи, обміну інформацією тощо.

Дискусія «Етичні норми у стратегічному управлінні»

Дискусійні питання:

- Які етичні принципи повинні лежати в основі стратегічних рішень?
- Чи може лідер ігнорувати певні етичні норми, якщо це вигідно для компанії?
- Як впливають на рішення лідера соціальні, культурні чи національні цінності?
- Чи можна обґрунтувати неетичне рішення «благом для команди/організації»?

Практична вправа «Культурний вибір»

Кожна менторська група отримує сценарій стратегічного завдання.

Сценарій:

– Ваша студентська команда розробила освітній стартап і планує презентувати його японським університетам для співпраці.

Завдання: Обговоріть, які культурні особливості варто врахувати для ефективної презентації та партнерства з японськими студентами й викладачами. Як побудувати перемовини, щоб досягти взаєморозуміння і налагодити довгострокову співпрацю?

– Ви – лідер міжнародної студентської команди, де є учасники з США, Китаю, України та Скандинавії. Перед вами стоїть завдання – разом розробити інноваційний соціальний проєкт.

Завдання: Які відмінності у стилях комунікації, цінностях та підходах до прийняття рішень можуть виникнути? Які бар'єри можливі, як їх подолати і як знайти спільне рішення?

– Після невдалого заходу студентської спільноти вам доручили знову зібрати команду та реалізувати ідею. У складі команди – студенти з різних країн і різним досвідом роботи в організаціях. Частина звикла до горизонтальних (обговорюємо все разом), інші – до вертикальних (чекають чітких інструкцій) підходів.

Завдання: Як знайти баланс між різними очікуваннями і мотивувати команду до спільного результату? Які лідерські якості допоможуть це зробити?

– Ваша студентська організація стикається з необхідністю скоротити бюджет на участь у міжнародній конференції, що означає – не всі охочі зможуть поїхати. У команді – студенти з різними культурними цінностями: для одних важлива стабільність і соціальна підтримка, для інших – можливість професійного зростання й амбітні проєкти.

Завдання: Як обрати учасників етично та прозоро? Які критерії враховувати і як комунікувати рішення з командою?

– Ви очолили студентський проєкт із впровадження нової навчальної платформи. Частина команди (наприклад, студенти з Китаю чи Японії) надає перевагу перевіреним класичним методам навчання, інші (зі США чи Скандинавії) – прагнуть експериментів та цифрових інновацій.

Завдання: Як об'єднати команду навколо впровадження змін, не втративши мотивацію й ураховуючи культурні особливості?

Кожна група повинна:

- визначити, які культурні особливості варто врахувати під час ухвалення стратегічних рішень у даній ситуації;
- прописати 3–5 можливих рішень (етичних і неетичних) та проаналізувати їх наслідки;
- визначити, яке рішення обрали б саме вони, і чому.

Додаток М.6

Навчально-методичні матеріали до засідання на тему «Прокачка ініціативи: запускаємо свої ідеї»

1. Імітаційної гри «Проектна майстерня»

Кожна менторська група отримує сферу/проблему для майбутнього проєкту:

- «Екологічний університет: ідеї для “зеленого кампусу”» (розробка та впровадження екологічних практик і кампаній серед студентів);
- «Студентська медіаплатформа: голос молоді університету» (створення блогу, онлайн-журналу, подкасту чи каналу для обміну досвідом, думками, новинами студентства);
- «Підтримка ментального здоров'я: сервіс допомоги студентам» (ідеї для створення психологічних клубів, підтримувальних груп, інформаційних кампаній);
- «Фестиваль талантів: відкрий себе для спільноти» (організація творчого конкурсу, шоу або серії майстер-класів для популяризації талантів студентів);
- «Інклюзивний університет: більше можливостей для всіх» (проєкти для підвищення доступності навчання, подолання бар'єрів, підтримки студентів з різними потребами).

За 2 хвилини команда формулює і коротко презентує одну ідею (1 речення: Що? Для кого? Яка ціль?).

2. Імітаційна гра «Step-by-step»

Учасники працюють в менторських групах на основі попередньої групи «Проектна майстерня».

Алгоритм роботи для кожної команди:

- визначити мету проєкту (SMART-формулювання: конкретна, вимірювана, досяжна, релевантна, обмежена в часі).
- описати 3–5 ключових кроків/етапів для досягнення мети.
- визначити ролі всередині команди.
- назвіть 2–3 потенційні труднощі/ризики та способи їх подолання.
- підготувати короткий виступ (1–2 хвилини): «Чому саме ваша ідея важлива?»; придумати слоган або хештег; запропонувати спосіб залучення перших учасників.

Презентація проєктів: кожна команда презентує свій проєкт; інші учасники ставлять по 1–2 уточнюючі питання або залишають лайк/оцінку.

Групове обговорення:

- Що було найлегше, а що – найскладніше у плануванні?
- Яку ідею команда втілила б у реальному житті?
- Обирається «Ідея дня» – найкреативніший або найреальніший проєкт.

Гейміфікаційні елементи: за кожний успішно виконаний крок команда отримує «бали ініціативи»; додаткові бали – за креативний слоган, яскраву презентацію, неординарне рішення; найактивніші учасники/команди можуть отримати «значок ініціатора».

Додаток М.7**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Мислення 2.0: прокачуємо критичний вайб»*****Розбір кейсів у форматі рольових ігор***

Процедура: менторські групи отримують кейс-ситуацію з кількома ролями (розподілити ролі за вибором).

Кейси:

1. Група має вибір: виконати роботу швидко з використанням чужих матеріалів (ризик плагіату), чи чесно й довше. Хтось узагалі не бачить проблем у «запозиченнях», хтось турбується про оцінку, а інший взагалі пропонує не здавати завдання.

Ролі: прибічник швидкого рішення, прибічник етичності, байдужий, турботливий, протестувальник.

Завдання: обговорити аргументи кожного, знайти рішення, яке дозволить завершити проєкт з мінімальними втратами та з урахуванням інтересів усіх.

2. Студентський клуб отримав грант. Кожен має власне бачення розподілу коштів: хтось лобіює свою ідею, інший наполягає на справедливості, ще один хоче відкласти гроші на майбутнє, хтось просуває соціальні ініціативи, а дехто – проти витрат узагалі.

Ролі: лобіст, прибічник справедливості, стратег, соціальний активіст, скептик.

Завдання: обговорити можливі наслідки кожного рішення; виробити спільну позицію.

3. Запропоновано ввести обов'язкове сортування сміття та відмову від пластику у ЗВО. Хтось «за» всіма руками, хтось категорично «проти», інший не розуміє сенсу, один готовий погодитися, якщо це не надто складно, і ще один підтримує лише часткові зміни.

Ролі: активіст, скептик, байдужий, оптимізатор, компромісний стратег.

Завдання: аргументовано відстояти свою позицію, знайти компроміс.

4. Команда працює над груповим проєктом. Один учасник наполягає змінити тему, інші вже вклали багато зусиль у стару. Один ігнорує завдання, інший намагається всіх примирити, ще один – завжди стоїть осторонь і не бере участі в обговореннях, але критикує результати.

Ролі: ініціатор змін, консерватор, пасивний, посередник, критик.

Завдання: обговорити аргументи кожного, знайти рішення, яке дозволить завершити проєкт з мінімальними втратами та з урахуванням інтересів усіх.

5. За день до масштабного онлайн-заходу виникає декілька проблем: спікер захворів, частина учасників без техніки, є технічні збої.

Ролі: панікер, імпровізатор, скептик, раціоналіст, ентузіаст.

Завдання: оцінити ризики, запропонувати план «Б» або декілька альтернатив, аргументувати, як мінімізувати негативні наслідки та зберегти позитивний імідж команди.

Імітаційна гра-квест «Розплутай інформаційну пастку»

1. Ведучий озвучує правила та мету: «Кожна ваша менторська група – група аналітиків, які мають розібратися у складній, суперечливій інформаційній ситуації. Частина «фактів» – справжні, частина – фейки або маніпуляції. Ви маєте розпізнати, де правда, а де ні!»

2. Кожна команда отримує набір фрагментів новини

Менторська група 1. Благодійний марафон

1. «Очевидці повідомляють, що під час організації благодійного студентського марафону трапився інцидент: частина коштів зникла з рахунку, і організатори почали сваритися прямо на сцені».

2. «Офіційна сторінка студентської ради університету стверджує, що ситуація з благодійним марафоном перебуває під контролем, ведеться перевірка, а всі звинувачення на адресу команди – безпідставні».

3. «У соцмережах шириться відео, де одна з організаторок зі сльозами на очах розповідає, що її змусили взяти на себе відповідальність за “пропажу” коштів, хоча вона переконана у своїй невинуватості».

4. «Експерт із молодіжного лідерства у коментарі для університетського видання зазначає: такі кризи – це тест на зрілість команди, важливо проявити відкритість, не шукати “крайніх” і оперативно донести правду до студентської спільноти».

5. «Журналіст студентської газети пише, що попереднього року схожа команда організаторів уже мала конфлікт із розподілом коштів, але тоді ситуацію “зам’яли” без офіційних роз’яснень».

Менторська група 2. Вибори студентського самоврядування

1. «Очевидці повідомляють, що під час підрахунку голосів на виборах президента студентського самоврядування у залі вимкнулося світло, після чого деякі бюлетені зникли».

2. «Офіційна сторінка університету запевняє, що вибори пройшли чесно, і жодних порушень не зафіксовано».

3. «У соцмережах шириться відео, на якому декілька студентів скандують: “Вимагаємо чесного підрахунку!”».

4. «Експерт із виборчих процесів каже: подібні ситуації – це шанс для молодих лідерів показати відкритість і готовність діяти в інтересах спільноти, а не приховувати неприємності».

5. «Журналіст університетської газети зазначає, що минулого року після виборів теж були чутки про порушення, але жодного розслідування так і не провели».

Менторська група 3. Організація студентського фестивалю

1. «Очевидці повідомляють, що під час студентського фестивалю частина учасників залишилась без обіцяних подарунків, і почалася масова плутанина з реєстрацією».

2. «Офіційна сторінка студентської організації стверджує, що всі призи були видані, а плутанина сталася лише через затримку доставки».

3. «У соцмережах шириться відео з розлюченими студентами, які скаржаться на несправедливий розподіл призів».

4. «Експерт із організації івентів коментує: кризові ситуації під час великих подій – це привід для лідерів швидко реагувати, публічно визнавати проблеми та пропонувати рішення».

5. «Журналіст студентської газети пригадує, що подібна плутанина вже була на минулорічному фестивалі, але тоді керівники команди пішли у відпустку й не прокоментували ситуацію».

Менторська група 4. Конфлікт у гуртожитку

1. «Очевидці повідомляють, що у гуртожитку розгорівся конфлікт між мешканцями різних поверхів через поділ спільної кухні й побутових ресурсів».

2. «Офіційна сторінка адміністрації гуртожитку стверджує, що всі питання вирішуються шляхом діалогу, а конфлікт – незначний».

3. «У соцмережах шириться відео зі скаргами студентів на несправедливе ставлення з боку старости поверху».

4. «Експерт із комунікації радить: у кризових побутових ситуаціях важливо проявити ініціативу та шукати компроміс, а не посилювати протистояння».

5. «Журналіст студентської газети нагадує, що конфлікти в гуртожитках виникають щороку, але система роботи старост часто залишається непрозорою».

Менторська група 5. Кібератака на студентську платформу

1. «Очевидці повідомляють, що студентський портал університету перестав працювати після масового розсилання підозрілих листів із закликами змінити пароль».

2. «Офіційна сторінка технічної підтримки університету стверджує, що атака була швидко локалізована, і особисті дані студентів не постраждали».

3. «У соцмережах шириться скріншот, де студенти обговорюють чутки про витік особистої інформації та погрози зламати акаунти».

4. «Експерт із кібербезпеки радить лідерам студентських спільнот оперативно інформувати одногрупників, не поширювати паніку і дотримуватись правил цифрової гігієни».

5. «Журналіст студентської газети повідомляє, що минулого семестру вже була спроба хакерської атаки, але тоді адміністрація не прокоментувала ситуацію офіційно».

3. Завдання команд:

- проаналізувати кожен фрагмент;
- перевірити інформацію: запропонувати способи верифікації (Google search, пошук першоджерел, перевірка цитат, фактчекінг);
- позначити на дошці фрагменти як: «достовірно», «сумнівно/маніпулятивно», «фейк»;
- обґрунтувати свій вибір коротким коментарем у Google Docs.

4. Кожна команда коротко обговорює логіку рішень, виписує головні сумніви й сильні аргументи.

5. Команди презентують висновки:

- Які фрагменти визнано достовірними, які – фейками (з обґрунтуванням);
- Які інструменти/джерела використали для перевірки;
- Які труднощі виникли в аналізі.

Інші менторські групи і ведучий можуть ставити уточнюючі питання.

6. Обговорення помилок мислення. Ведучий підсумовує:

- Які типові когнітивні помилки чи маніпуляції були використані у фрагментах (наприклад, «ефект авторитету», «гра на емоціях», «підміна понять» тощо).
- Які стратегії допомогли виявити фейки;
- Які помилки допустили учасники та як їх уникати.

7. Гейміфікація.

Система балів:

- +2 бали за правильне визначення достовірного фрагменту
- –1 бал за неправильне
- +1 бал за оригінальний спосіб перевірки

Нагорода: «Кубок критичного мислення» (онлайн-сертифікат)

8. Рефлексія. Запропонувати учасникам відповісти:

- Що було найскладніше/найцікавіше?
- Який прийом чи питання допомогли відокремити правду від маніпуляції?
- Як цю навичку застосовувати в реальному житті?

Додаток М.8**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Емоційний радар: вчимося відчувати і розуміти»*****Інтерактивна вправа «Конфлікт-експрес»***

Учасників ділять на пари або трійки.

Кожна група отримує короткий кейс (ситуацію) – типову для студентського середовища конфліктну або емоційно напружену.

Ситуації:

- Студент 1 вважає, що йому дісталася найбільше складної роботи у спільному проєкті, а Студент 2 – що всі працюють однаково.
- Студент 1 постійно спізнюється на онлайн-зустрічі, інші обурені і вважають це неповагою.
- Студент 1 презентує ідею, Студент 2 одразу критикує її без конструктивних порад.
- Студент 1 відчуває, що його ігнорують у групових чатах, не залучають до рішень, а інші вважають, що він сам не проявляє ініціативи.
- У команді виникає конфлікт через різне ставлення до певної теми (наприклад, гендер, політика).
- Студент 2 обіцяв допомогти з підготовкою до презентації, але забув і не попередив. Студент 1 розчарований.
- Один студент втомився і просить підтримки/допомоги у виконанні завдань, але інші зайняті власними справами.
- Студент 1 дізнається, що про нього розповіли неприємну історію в групі, і хоче з'ясувати ситуацію.
- Студент 1 боїться поділитись своєю думкою або питанням, бо минулого разу з нього жартували в чаті, а інші це не помітили чи не втрутилися.

Завдання:

Розіграти ситуацію протягом 2–3 хвилин (можна імпровізувати ролі: «студент 1», «студент 2», «спостерігач»).

Коротке обговорити: «Які емоції виникли?», «Які слова або дії допомогли/зашкодили?», «Як міг би виглядати конструктивний вихід?»

Рольова гра «Два береги»

Алгоритм:

1. Кожна менторська група отримує кейс для моделювання конфлікту або ситуації підтримки.

Кейси:

- Два студенти не можуть поділити завдання у груповому проєкті.
- Хтось у команді почувається виключеним/ігнорованим.
- Один студент постійно критикує роботу іншого.
- Хтось переживає невдачу і потребує підтримки від друга.

- У команді виникло нерозуміння через різні цінності/погляди.
- 2. Учасники визначають ролі: «ініціатор конфлікту», «друга сторона», «медіатор/спостерігач».
- 3. Грають сценку (5 хвилин), максимально емоційно «проживаючи» ситуацію.
- 4. Ведучий дає короткий зворотний зв'язок:
 - Які почуття він спостерігав?
 - Які слова/поведінка допомогли знизити напругу чи, навпаки, поглибили конфлікт?
 - Як виглядала підтримка або емпатія?

Міні-вправа «Подаруй підтримку»

Кожен учасник пише/озвучує фразу підтримки, яку хотів би отримати від інших, або якою готовий поділитись.

Додаток М.9**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Командний хайп: як кайфувати від роботи в команді»*****Тімбілдінгові імітаційні вправи******1. Вправа «Віртуальний міст»***

Сценарій: Уявіть, що ваша команда стоїть перед прірвою. Мета – перейти її разом, не залишивши жодного учасника «на березі».

Обмеження: У вас є обмежена кількість віртуальних «дощечок» (4 «дощечки, хоча учасників 5). На кожній дощечці одночасно можуть стояти не більше двох осіб.

Хід вправи:

1. Розподіл ролей: За 1–2 хвилини команда домовляється, хто буде ініціатором, хто – організатором руху, хто – мотиватором, хто – відповідальний за контроль ідеї.

2. Планування: У спільному Google Docs команда разом прописує, яким чином, у якій послідовності переходять усі учасники, як переміщати дощечки, хто відповідає за координацію.

3. Обговорення: Кожен вносить свої ідеї, група колективно обирає найкращу стратегію.

4. Презентація: Група коротко презентує свій план, акцентуючи: як залучили всіх, хто проявив ініціативу, як подолали «прірву».

Рефлексія:

- Що допомогло швидко узгодити план?
- Хто брав лідерство, а хто більше підтримував?
- Які труднощі виникали і як їх долали?

2. Вправа «Вежа цінностей»

Завдання: Побудувати «вежу цінностей», де кожен учасник по черзі додає «цеглинку» (одне слово або коротку фразу) – якість, яка, на його думку, робить команду сильною.

Після кожного доданого слова/фрази – учасник коротко (1–2 речення) пояснює, чому саме цю якість обрав.

Обмеження: Не можна повторювати вже названі якості.

Вежа має бути максимально високою.

Хід вправи:

1. Учасники визначають, у якій послідовності будуть додавати свої «цеглинки».

2. Перший учасник пише своє слово й пояснення у Google Docs. Далі – наступний, і так по черзі.

3. Коли «вежа» побудована, група обговорює, які якості зустрілися найчастіше, які були найоригінальнішими, чия ідея здалася найцікавішою.

Обговорення:

- Які цінності стали «фундаментом» вашої команди?
- Чи були суперечки щодо вибору якостей?
- Хто брав ініціативу, хто підтримував інших?
- Яке слово або якість вразило команду найбільше?

Групова міні-імітація «Секретний проєкт»

Кожна менторська група отримує завдання: за 10 хвилин вигадати та коротко презентувати онлайн-проєкт, який допоможе вирішити певну соціальну чи навчальну проблему (наприклад, ініціатива для підтримки новачків у ЗВО, онлайн-івент для згуртування групи тощо).

Вимога: кожен має отримати роль у команді (ідейник, модератор, презентер, технічний спеціаліст, дизайнер тощо).

Під час підготовки звернути увагу:

- Як розподілили ролі?
- Як вирішували, чия ідея «краща»?
- Хто став лідером/фасилітатором у процесі?

Гейміфіковані вправи на розв'язання конфліктів

1. Вправа «Конфліктний квест»

Ведучий озвучує/демонструє короткі ситуації (2–3) з життя студентської команди (наприклад, хтось не виконує обіцяну частину роботи; у двох учасників конфлікт бачень щодо підходу до завдання тощо).

Групи у чаті чи в документі мають розіграти або обговорити креативне, конструктивне розв'язання цієї ситуації – підготувати короткий сценарій (1–2 хвилини презентації).

2. Вправа «Рольова гра – Конфлікт у проєкті»

Учасники отримують ролі: «лідер», «мотиватор», «опозиціонер», «миротворець». Ведучий задає ситуацію конфлікту, і кожен діє за своєю роллю, намагаючись знайти командний вихід.

Обговорення: хто проявив лідерські якості? Чия стратегія була найефективнішою?

Додаток М.10**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Соціальний хелп: як змінювати світ навколо»*****Соціальний проєкт «Лідерство для змін»***

Кожна менторська група планує та реалізує невеликий соціальний проєкт в межах своєї групи.

Теми соціальних проєктів:

1. Акція допомоги літнім людям/ветеранам/дітям.
2. Освітній флешмоб про здоровий спосіб життя чи екологію.
3. Інформаційна кампанія про важливість волонтерства.
4. Запуск ініціативи зі збору речей для нужденних.
5. Діалог поколінь: об'єднуємо досвід і молодість.

Ключові питання для обговорення після реалізації:

1. Які лідерські якості виявились найважливішими у процесі організації?
2. З якими труднощами зіткнулась команда і як їх вдалося подолати?
3. Який вплив мав проєкт на оточення та команду?

Орієнтовна структура соціального проєкту

1. Назва проєкту.
2. Мета і завдання проєкту.
3. Цільова аудиторія
4. Формат та етапи реалізації (підготовчий, основний, підсумковий етапи).
5. Команда та ролі
6. Партнери та ресурси
7. Очікувані результати
8. Критерії успішності

Інтерактивна лекція «Культурні аспекти лідерства у різних спільнотах»

Короткий зміст лекції:

- лідерство у західних країнах: акцент на індивідуалізмі, самореалізації, ініціативності;
- лідерство у східних культурах: повага до старших, командна відповідальність, традиції;
- скандинавський стиль: рівність, делегування, соціальна справедливість;
- африканські й латиноамериканські традиції: роль лідера як наставника, важливість громади, взаємопідтримка;
- український контекст: лідерство як поєднання ініціативи, гнучкості та соціальної чутливості.

Питання для групової дискусії:

- Як впливають культурні цінності на стиль лідерства?
- Які елементи «громадянського лідерства» універсальні для всіх культур?

– Чому сучасний лідер має розуміти культурні особливості спільнот, у яких працює?

Практична вправа «Карта лідерських якостей»

Кожна менторська група обирає одну спільноту (національну, вікову, професійну чи іншу) і створює «карту лідерських якостей», що важливі саме для цієї спільноти.

Запитання для обговорення:

- Які якості потрібні лідеру у цій спільноті?
- Чим вони відрізняються від якостей лідера в іншій культурі?
- Які цінності чи традиції формують ці очікування?

Додаток М.11**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Тайм-меджик: керуй часом як профі»*****Імітаційна вправа «Мій ідеальний робочий день»******1. Вступ.***

Модератор коротко розповідає, чому важливо планувати свій день, розподіляти справи за пріоритетами, відзначає вплив прокрастинації, відволікаючих факторів, перевтоми.

2. Індивідуальне моделювання

Кожен учасник отримує / бачить на екрані перелік типових студентських справ на день:

- підготовка до семінару;
- проходження тесту;
- перегляд навчального відео;
- написання звіту/реферату;
- зустріч із друзями;
- приготування їжі;
- спорт/прогулянка;
- перегляд серіалу;
- сон/перерва/відпочинок;
- робота/підробіток;
- домашні обов'язки.

Завдання: уявити свій день із 24 годин. Необхідно розписати, скільки часу і на які справи ви реально виділите, що для вас у цей день є пріоритетом, що можна скоротити або поєднати.

3. Робота в менторських групах

Завдання групи:

- поділитися своїми планами, обговорити відмінності;
- разом обрати найбільш оптимальний (збалансований, реалістичний, ефективний) план із-поміж запропонованих;
- обговорити, як група визначає, що таке «пріоритет» і як розставляти їх у навчанні й житті.

4. Загальне обговорення

- кожна міні-група презентує свій ідеальний план.
- загальний висновок: які стратегії допомагають ефективно планувати час?
- які звички або типові помилки заважають бути продуктивним?
- які лайфхаки з планування дня варто спробувати кожному?

Гейміфіковані задачі на ефективне планування часу (робота в менторських групах)

Задача 1. «Вижити в дедлайні!»

Ваша група отримала термінове завдання: за три дні підготувати груповий проєкт і презентацію для важливого захисту. У кожного учасника ще є власні справи – навчання, підробіток, сімейні обов'язки.

Завдання:

- розподіліть ролі й час так, щоб усі учасники були залучені, проєкт був завершений вчасно, а кожен устигав свої особисті справи;
- оцініть, які справи можна делегувати чи поєднати.

Задача 2. «День із сюрпризами»

Ваш робочий день сплановано ідеально: навчання, домашні завдання, спорт, час для хобі. Але протягом дня з'являються несподіванки:

- раптово захворів друг, потрібно допомогти йому з лекціями;
- скасовано навчальне заняття – з'явилася вільна година;
- на електронну пошту прийшло прохання терміново виконати додаткове завдання.

Завдання:

- перерозподіліть свій план дня з урахуванням нових обставин, не втративши балансу між навчанням, відпочинком і допомогою іншим.

Задача 3. «Тиждень студента: подія за подією»

Настає Тиждень студента, коли щодня проводяться цікаві заходи: майстер-класи, спортивні ігри, творчі вечори, екскурсії. Ви дуже хочете встигнути на все, але у вас також: навчальні заняття, підготовка до модульної контрольної роботи, особисті справи вдома.

Завдання:

- розробіть оптимальний розклад тижня, де ви відвідаєте якнайбільше подій і не прогавите навчання та особисті обов'язки.

Задача 4. «Марафон підготовки до іспитів»

У вас залишився тиждень до сесії, потрібно підготуватися до трьох іспитів, закінчити курсову роботу, а ще не забути про відпочинок, сон і мінімальні фізичні активності.

Завдання:

- складіть детальний тижневий план підготовки, у якому є місце для навчання, відпочинку та здоров'я;
- обговоріть, як уникнути вигорання та що можна скоротити чи поєднати.

Задача 5. «Груповий челендж: “24 години – максимум ефективності”»

Вам потрібно за 1 день виконати максимум різних справ: підготувати презентацію, пройти тестування, зробити домашнє завдання, зустрітися з друзями, відвідати тренування, допомогти вдома та знайти час на улюблену справу.

Завдання:

- розплануйте цей день так, щоб усе встигнути, визначте, які справи дійсно важливі, а які можна скоротити, делегувати чи відкласти;
- обґрунтуйте, чому саме такий розподіл є оптимальним для вашої групи.

Правила змагання

- на виконання завдання дається чіткий час (20 хв.);
- група має підготувати коротку презентацію (3–5 хв.) своєї стратегії розв’язання задачі;
- виступ групи має відповідати вимогам задачі та містити креативні ідеї, аргументацію та рішення щодо розподілу часу/ресурсів.

Оцінювання:

- ведучий (експертне журі).
- інші групи (метод «крос-оцінювання»).
- загальне голосування (через Google Forms).

Критерії оцінювання:

- логічність і продуманість розподілу часу/ресурсів
- залучення всіх членів групи до роботи
- оригінальність/креативність
- вміння враховувати неочікувані виклики (якщо є)
- презентація і аргументація рішення

Бонуси:

- 1 раз за гру кожна менторська група може взяти пораду у ведучого;
- за особливу оригінальність – додаткові бали.

Інтерактивна міні-лекція «Час і культура»**Ключові тези:**

1. У різних культурах існують свої уявлення про час
 - монохронність (наприклад, США, Німеччина, Скандинавія): час – лінійний, завдання виконуються послідовно, пунктуальність і дедлайни надзвичайно важливі;
 - поліхронність (наприклад, Латинська Америка, Близький Схід): час сприймається як гнучкий, кілька справ одночасно, головне – стосунки, а не графік.
2. Вплив культури на ставлення до дедлайнів, планування та розподілу ресурсів.
3. Український контекст: поєднання прагнення до організованості з адаптивністю, часто – творче ставлення до часу.
4. Лідерство і час: як лідери формують «культуру часу» у команді, впроваджують ефективні практики тайм-менеджменту, враховуючи різні культурні підходи.

Дискусія «Цінності продуктивності: універсальні чи культурно зумовлені?»**Питання для обговорення:**

- Чи однаково розуміють «продуктивність» у різних країнах?

- Чому в одних культурах важлива пунктуальність, а в інших – головне стосунки?
- Як культурні цінності впливають на очікування від лідера щодо організації часу?
- Чи можна бути ефективним лідером у «гнучкому» часовому середовищі?

Практична вправа «Тайм-карти»

- Кожна менторська група отримує опис команди з різними «часовими» звичками (наприклад, одна частина – монохронні, інша – поліхронні).
- Група моделює правила роботи такої команди: як планувати зустрічі, розподіляти обов’язки, ставити дедлайни, щоб врахувати культурні особливості?
- Обговоріть, як лідер може надихати команду на продуктивність у мультикультурному середовищі.

Додаток М.12**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Переговори без фейлів: як домовлятися і вигравати»*****Сценарії для рольових ігор*****Сценарій 1. «Вибір теми для спільного студентського проєкту»**

Менторська група – студентська команда, якій потрібно обрати одну тему для групового проєкту.

Ролі: активний ініціатор, скептик, миротворець, лідер групи, творчий учасник.

Конфлікт: кожен учасник пропонує свою тему, а група не може дійти згоди.

Завдання: провести обговорення, вислухати кожного, аргументувати свої ідеї, знайти компроміс і проголосувати за спільну тему.

Сценарій 2. «Розподіл обов'язків під час підготовки презентації»

Менторська група – студенти, які готують спільну презентацію для заняття.

Ролі: лідер групи, відповідальний за слайди, відповідальний за доповідь, учасник, який не хоче брати багато завдань, комунікатор із викладачем.

Конфлікт: хтось відмовляється виконувати частину роботи, інші вважають це несправедливим.

Завдання: провести обговорення і чесно розподілити завдання так, щоб кожен взяв посильну участь.

Сценарій 3. «Підготовка до участі у студентському конкурсі»

Менторська група – команда, яка вирішила взяти участь у конкурсі талантів чи наукових робіт.

Ролі: креативний учасник, організатор, відповідальний за рекламу, учасник із сумнівами, енергійний мотиватор.

Конфлікт: не всі впевнені у своїх силах, деякі не хочуть виступати, частина не впевнена у змісті.

Завдання: обговорити ідеї, знайти підхід до кожного, розподілити ролі й підбадьорити групу до спільної участі.

Сценарій 4. «Вирішення конфлікту щодо організації групового дозвілля»

Менторська група – студенти планують разом провести вихідний (пікнік, похід у кіно чи квест-кімнату).

Ролі: ініціатор активного відпочинку, прихильник спокійного відпочинку, економний учасник, гурман (хоче пікнік), той, хто не хоче нічого планувати.

Конфлікт: різні погляди на те, як провести час разом.

Завдання: через обговорення знайти компромісний варіант відпочинку, який влаштує більшість.

Сценарій 5. «Підготовка до іспиту у студентській групі»

Менторська група – студенти, які готуються до складного іспиту.

Ролі: відповідальний за організацію підготовки, студент, якому все складно, мотиватор, учасник, який добре знає матеріал, учасник, який часто запізнюється.

Конфлікт: хтось хоче готуватися разом, хтось самотійно, не всі згодні з графіком та розподілом тем.

Завдання: узгодити формат і графік підготовки, розподілити теми для опрацювання, домовитися про взаємну підтримку й допомогу.

Рефлексійні питання після виконання завдання:

- Які стратегії переговорів були найуспішнішими?
- Як проявилися лідерські якості у кожній групі?
- Що вдалося досягти, а що варто врахувати на майбутнє?

Гейміфікований тренінг з відпрацювання технік переконання

Структура тренінгу

1. Коротко озвучити учасникам суть тренінгу:

- кожен отримає можливість потренуватися у ролі «переконуючого».
- використання елементів гри: «жетони переконання», «ролі», «обмеження часу».

2. Модератор коротко пояснює 3–4 найпоширеніші техніки переконання, наприклад:

- апеляція до вигоди («Що ти з цього отримаєш?»)
- посилення на експерта або приклад
- техніка «Сендвіч»: комплімент – суть – комплімент
- використання емоцій/особистої історії

Перед початком тренінгу модератор надсилає всім учасникам електронний файл із техніками переконання або публікує їх у загальному чаті для зручності використання.

3. Гра «Переконай групу»

Ведучий пропонує просту ситуацію для переконання (наприклад: «Давайте проведемо наступне заняття на природі», «Купімо групі одну спільну книжку», «Обираємо фільм для перегляду», «Збираємо кошти на подарунок викладачу»).

Кожен учасник по черзі виступає в ролі «переконуючого», інші – «аудиторія».

Завдання: протягом однієї хвилини переконати групу у своєму рішенні, використовуючи одну або кілька технік переконання.

Після виступу кожного учасника група ставить відповідну реакцію (наприклад, 🍷) у чаті або у вікні відеоконференції. Кількість реакцій = кількість «жетонів».

Далі роль переконуючого переходить до наступного учасника, і так, поки всі не спробують себе в цій ролі.

4. Рефлексія й підбиття підсумків

- Обговорити: які техніки були найефективнішими? Що вдалося, що викликало труднощі?

– Кожен ділиться власним інсайтом: яку техніку хоче використати в майбутньому.

– Підрахунок «жетонів»: оголошується «найпереконливіший учасник тренінгу» (відзначається мотиваційною нагородою – віртуальним титулом «Лідер Переконання»).

Ситуацій для відпрацювання переконання:

1. Переконати групу змінити тему спільного проєкту.
2. Запропонувати організувати святкування Дня студента.
3. Переконати залишитися на додаткове заняття.
4. Обґрунтувати доцільність підготовки презентації у формі відео.
5. Запропонувати провести наступну зустріч на природі (пікнік, квест, похід).
6. Переконати групу розподілити завдання порівну, навіть якщо хтось має більше досвіду.
7. Аргументувати вибір певної книги або фільму для спільного обговорення.
8. Запропонувати новий спосіб підготовки до іспиту (наприклад, у форматі гри).
9. Переконати групу змінити платформу для спілкування (з Viber на Telegram).
10. Обґрунтувати потребу у спільній фотосесії групи.
11. Запропонувати всім разом взяти участь у міському волонтерському проєкті.
12. Переконати одногрупників долучитися до ранкової зарядки або спортивної активності.
13. Обґрунтувати важливість регулярних зустрічей для обміну досвідом.
14. Переконати одногрупників використовувати планер або онлайн-календар для організації роботи.
15. Запропонувати зробити груповий чат приватним або, навпаки, відкритим для інших.
16. Обґрунтувати доцільність відвідати лекцію/тренінг, який не є обов'язковим.
17. Переконати групу підтримати участь у студентських виборах або дебатах.
18. Запропонувати спільно створити мотиваційний плакат або банер для групи.
19. Обґрунтувати важливість збереження тиші під час онлайн-занять.
20. Переконати перейти на спільний облік фінансів для організації заходів (без збору грошей).
21. Запропонувати організувати групову зустріч з викладачем для додаткових консультацій.
22. Аргументувати потребу скласти спільний список навчальних ресурсів і ділитися ним.
23. Переконати всіх брати участь у щомісячному челенджі (читання, здоровий спосіб життя тощо).
24. Запропонувати ввести практику «таємного друга» для підняття настрою в групі.
25. Обґрунтувати потребу ввести чергування щодо підготовки групових матеріалів або презентацій.

Додаток М.13**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Виступ PRO: навички, що зачеплять аудиторію»*****Імітаційні вправи з підготовки та проведення публічних виступів******Вправа «5 хвилин слави»***

Кожен учасник готує 5-хвилинний виступ на задану тему

Пропоновані теми:

- Як подолати прокрастинацію й нарешті почати діяти?
- Мій найбільший фейл і чому я вдячний(на) цьому досвіду.
- Чому студентське життя – це не тільки про навчання.
- Моя суперсила, про яку ніхто не здогадується.
- Онлайн чи офлайн: що більше підходить для справжнього лідера?
- Як знайти мотивацію, коли її зовсім немає?
- Чи реально змінити світ однією маленькою дією?
- Лайфхаки для ефективної командної роботи.
- Смішні історії зі студентських буднів (і чому вони навчають).
- Як навчитися говорити «ні» й не почуватися винним.

Група обговорює, що вдалося, а що можна покращити.

Вправа «Імпровізаційний спіч»

Ведучий оголошує теми для виступу:

- «Чому варто прокидатися о 6-й ранку?»
- «Студент без кави – це...»
- «Як би виглядала сесія у світі майбутнього?»
- «Чому у кожного має бути друг-інтроверт?»
- «Три причини почати танцювати вже сьогодні»
- «Моя суперздібність – вміння знаходити вихід із незручних ситуацій»
- «Якби я був(ла) ректором університету на один день...»
- «Чому варто боятися власних ідей?»
- «Без чого не обійдеться жодна справжня команда?»
- «Що робити, коли всі плани зірвалися?»

На підготовку учасникам – 1 хвилина, виступ – 2 хвилини. Завдання – захопити аудиторію.

Учасники обговорюють, що було найцікавішим або найсмішнішим.

Гейміфіковані батли з риторики***1. «Дебат-бліц»***

Учасники об'єднуються у дві команди. Кожна команда захищає свою позицію щодо дискусійного питання:

- «Онлайн чи офлайн освіта краще?»

– «Робота в команді чи самостійна праця?»

Кожен учасник обох команд має 1–2 хвилини на виступ, після чого – коротка відповідь опоненту.

Визначення найбільш переконливих аргументів, оцінка культури дебатування.

2. «Риторичний поєдинок»

Учасники об'єднуються у пари.

Два учасники пари отримують протилежні тези:

1. «Молодь має керувати світом» vs. «Досвід завжди перемагає молодість»
2. «Онлайн-навчання ефективніше за традиційну освіту» vs. «Жодна онлайн-платформа не замінить живого викладання»
3. «Великі зміни починаються з маленьких кроків» vs. «Для змін потрібні радикальні рішення»
4. «Лідером народжуються» vs. «Лідером стають через досвід і навчання»
5. «Краще працювати в команді» vs. «Найкращі результати дає індивідуальна праця»
6. «Конфлікт – рушій розвитку команди» vs. «Конфлікт руйнує командну атмосферу»
7. «Творчість – головний двигун успіху» vs. «Дисципліна – ключ до досягнень»
8. «У лідерстві важливі емоції та емпатія» vs. «У лідерстві головне – раціональність і логіка»
9. «Мріяти корисно, навіть якщо це нереально» vs. «Потрібно ставити тільки досяжні цілі»
10. «Ризик – шлях до нових можливостей» vs. «Успіх – це результат обережності й планування»
11. «Краще зробити помилку, ніж не спробувати» vs. «Краще не діяти, ніж ризикувати провалом»
12. «Соціальні мережі – інструмент розвитку особистості» vs. «Соціальні мережі гальмують особистісний ріст»

Кожен з учасників пари має 2 хвилини на виступ, після чого аудиторія ставить запитання, а учасники відповідають.

Вправа «Розбір виступу: знайди сильні й слабкі сторони»

Учасники дивляться відео-виступ української студентки (<https://www.youtube.com/watch?v=u2fe4OQGM4I>). Під час перегляду учасники фіксують сильні й слабкі сторони (за шаблоном: структура, мовлення, контакт із аудиторією, переконливість, жестика, темп, робота з емоціями).

Кожен учасник дає усний зворотний зв'язок. Ведучий підсумовує, що було найсильнішим і що можна вдосконалити.

Додаток М.14**Навчально-методичні матеріали до засідання на тему
«Гендер і чутливість: погляд з іншого боку»*****Тематичний семінар «Гендерна рівність: чому це важливо для лідерів?»***

Ключові тези:

1. Поняття гендеру, гендерної рівності та гендерної чутливості.
2. Гендерні стереотипи: як вони виникають та проявляються в освітньому, професійному й громадському середовищі.
3. Вплив гендерної різноманітності на ефективність команд та лідерські підходи.
4. Приклади гендерно-чутливого лідерства у світі.

Тренінг «Лідерство поза стереотипами»***Робота в парах «Міфи та факти про чоловіків і жінок-лідерів»***

Кожна пара учасників отримує список тверджень (міфів):

1. «Жінки менш амбітні за чоловіків»
2. «Чоловіки краще приймають рішення у кризових ситуаціях»
3. «Жінки емоційніші, тому менш ефективні у лідерстві»
4. «Жінки не здатні керувати великими командами»
5. «Чоловіки рідше враховують емоції команди у прийнятті рішень»
6. «Жінки не можуть поєднувати сім'ю й керівну посаду»
7. «У галузях, де потрібна логіка й стратегічне мислення, чоловіки ефективніші»
8. «Жінкам складніше досягти поваги від підлеглих-чоловіків»
9. «Чоловіки краще мотивують колектив до результату, а жінки – до співпраці»
10. «Жінки не готові брати на себе відповідальність у складних ситуаціях»
11. «Чоловіки частіше обирають лідерство, жінки – підтримуючі ролі»

Завдання: обговорити кожне твердження, визначити, чи це міф чи факт, і навести аргументи або приклади (з життя, медіа, науки), які спростовують чи підтверджують позицію.

Обговорення ситуацій «Що робити, якщо...»

Кожній менторській групі дається ситуація для обговорення:

1. Під час розподілу завдань у студентському проєкті хлопцям довіряють технічні й організаційні питання, а дівчатам – лише оформлення чи підтримку. Як діяти?
2. Ваша колега-лідерка отримала негативний фідбек у стилі: «Жінка не повинна бути такою наполегливою». Як ви реагуєте на таке ставлення?
3. На тренінгу один з учасників заявляє, що лідерство – це «не жіноча справа». Що відповісти та як відреагувати команді?

4. До вашої студентської команди приєднався хлопець, який раніше займався лише творчими проєктами, а дівчата-секретарки відразу сприйняли його як майбутнього лідера. Як ви б прокоментували таку ситуацію?

5. В онлайн-дискусії хтось із учасників знецінює ідеї через фразу «це типово для дівчат» / «це не чоловіча точка зору». Які дії будуть доречними з боку лідера групи?

Група обговорює, які дії/слова можуть допомогти змінити ситуацію: як правильно підтримати, які аргументи використати.

Кожна група презентує своє рішення.

Рольова гра «Дебати без бар'єрів»

1. Кожна менторська група отримує позицію:

- лідерство – не має гендеру;
- жіноче/чоловіче лідерство має свої особливості;
- гендерна рівність шкодить традиційним цінностям;
- гендерна різноманітність підсилює ефективність команд;
- культура впливає на лідерські можливості жінок і чоловіків.

Завдання – підготувати аргументи, взяти участь у дебатах, змінити позицію і спробувати знайти спільне бачення.

Кейс-аналіз «Гендер у лідерських практиках»

Ознайомлення з кейсом: «Міжнародна команда працює над проєктом, але учасники з деяких країн не визнають авторитету жінки-лідера/лідера з нетрадиційною гендерною ідентичністю. Як діяти? Як зберегти командну ефективність і атмосферу поваги?»

Робота здійснюється в менторських групах. Завдання:

Визначити ключові проблеми у ситуації (гендерна упередженість, міжкультурні бар'єри, ризики для команди).

Обговорити, чому частина учасників не визнає авторитет лідера. Які культурні чи особистісні причини можуть бути?

Кожна група презентує свої варіанти дій.

Список опублікованих за темою дисертації праць

1. Чередник Л., **Ці Кунь**. Формування лідерських якостей здобувачів освіти як актуальна педагогічна проблема. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 7 (25). С. 1145–1153. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/issue/view/262/360>
2. **Ці Кунь**. Сучасний стан формування лідерських якостей у закладах освіти Китаю. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47). С. 1232–1243. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/19011>
3. Чередник Л., **Ці Кунь**. Зміст і структура поняття «лідерські якості». *Суспільство на національні інтереси*. 2025. № 2 (10). С. 417–429. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/19762>
4. Шинкарук В.Д., Чередник Л.М., **Ці Кунь**. Педагогічний потенціал неформальної освіти у контексті формування лідерських якостей у здобувачів ЗВО. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 4 (34). С. 1837–1848. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1837-1847](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1837-1847)
5. **Ці Кунь**, Л. Чередник. Теорії лідерства: генеза та сучасна інтерпретація. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників в умовах викликів воєнного стану*: матер. учасників всеукр. студ.-учнів. наук.-практ. онлайн конф. (м. Київ, 28 березня 2024 р.). Київ: НУБІП України, 2024. С. 282–285. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u278/zbirnik_tez_2024_1.pdf
6. **Ці Кунь**. Зміст поняття «лідерські якості». Освіта і наука в умовах викликів і загроз. *Внесок молодих вчених в сталий розвиток*: матер. міжнар. наук. конф. (м. Київ, 21–22 листопада 2024 р.). К.: НУБІП України, 2024. С. 63–65. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u104/proceedings_zbirnik_tez_molodih_vchenih_2024.pdf
7. Чередник Л., **Ці Кунь**. Актуальність проблеми лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій. *Україна та світ в умовах російської збройної інтервенції*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6 червня 2024 р.). К., 2024. С. 321–323. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u362/tekst_zbirnika.pdf

8. **Ці Кунь**, Л. Чередник. Освітнє середовище закладу освіти як один із чинників формування лідерських якостей студентів. Global trends in science and education: proceeding of the 1st International scientific and practical conference (February 10–12, 2025). Kyiv, Ukraine. 2025. С. 591–594.

9. **Ці Кунь**, Чередник Л.М. Вплив сучасних соціокультурних трансформацій на формування лідерських якостей студентів. Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікації: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 03 квітня 2025 р.). К., 2025. С.122–123.

10. Чередник Л., **Ці Кунь**. Педагогічний потенціал соціальних мереж у формуванні лідерських якостей здобувачів освіти. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика*: матер. IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 16 травня 2025 р.). Запоріжжя: БДПУ, 2025. С. 33–35.

11. **Ці Кунь**. Роль студентських самоврядувань у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр». *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі*: матер. 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (м. Дніпро, 17–18 квітня 2025 р.). Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. С. 143.

Довідки про впровадження



Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля» (ВНЗ «УАН»)
вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000; тел.: +38(095) 7-0000-47, +38(063) 7-0000-47, +38(0562)

від 09.10.2025 № 672

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ці Кунь
на тему «Формування у здобувачів освітнього ступеня “бакалавр”
лідерських якостей засобами неформальної освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Положення, що становлять наукову новизну та практичне значення дисертаційного дослідження Ці Кунь на тему «Формування у здобувачів освітнього ступеня “бакалавр” лідерських якостей засобами неформальної освіти» було апробовано у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Теоретико-методичний матеріал із досліджуваної проблеми використовувався у позааудиторній діяльності зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей 053 Психологія, 035 Філологія, 073 Менеджмент, 075 Маркетинг, 122 Комп'ютерні науки.

Дисертантка організувала та провела роботу онлайн-клубу «LeaderVibe» з програмою 15 тематичних зустрічей, у межах яких інтегровано авторські методичні розробки: сценарії рольових та імітаційних ігор (командна взаємодія, розподіл ролей, ухвалення рішень, дебатна культура); гейміфіковані індивідуальні та командні челенджі (планування, відповідальність, тайм-менеджмент, мотивація); тренінгові та воркшоп-формати з етики лідерства, гендерної рівності та культурної чутливості; інтерактивні вправи для розвитку комунікації, рефлексії та публічних виступів.

Матеріали отримали позитивні відгуки викладачів і студентів, засвідчили підвищення залученості здобувачів до лідерських активностей і зростання показників командної взаємодії, відповідальності та рефлексивності, і надалі використовуватимуться в освітньому процесі університету.

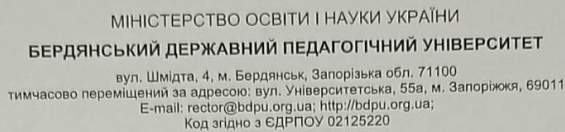
Довідку видано для подання за місцем захисту.

Проректор із забезпечення якості
освітнього процесу

Ксенія ДІЦМАН

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ





про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ці Кунь
«Формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей
засобами неформальної освіти»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

За підсумками педагогічного експерименту в експериментальній групі, де було організовано засідання онлайн-клубу «LeaderVibe», зафіксовано статистично значуще покращення показників сформованості лідерських якостей.

Управджені напрацювання дисертації Ці Кунь підтвердили практичну ефективність у формуванні лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Результати дисертаційного дослідження було обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв (протокол № 1 від 02.09.2025).

Ректор університету,
доктор педагогічних наук, професор

Игор БОГДАНОВ

[illegible]

Крістіна ПЕТРИК
ський державний педагогічний університет
2025
6F82F38F0400000B0612801BD61C506
23:40:11 до: 19.10.2026 23:59:59
КРІСТИНА КЮЛІВНА
6 17:12:25

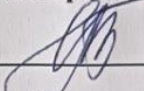
ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи та
інноваційної діяльності
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор сільськогосподарських наук,
професор

 **Оксана ТОНХА**
«__» _____ 2025 р.

**ПОГОДЖЕНО**

Проректор з науково-педагогічної роботи
та цифрової трансформації Національного
університету біоресурсів і
природокористування України
доктор педагогічних наук, професор

 **Олена ГЛАЗУНОВА**
«__» _____ 2025 р.

А К Т

**про впровадження/використання результатів
дисертаційної роботи на здобуття наукового ступеня доктора філософії
у освітній процес**

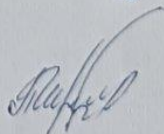
Даним актом стверджується, що результати дисертаційної роботи на тему: «Формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти», що представлена на здобуття наукового ступеня доктора філософії, за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», виконаної Ці Кунь, впроваджено у навчальні програми з фахових дисциплін кафедри педагогіки для підготовки фахівців ОС «Бакалавр» спеціальності 015 «Професійна освіта» освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології» у Національному університеті біоресурсів і природокористування України впродовж 2023-2025 рр., де використовувалась запропонована методика формування лідерських якостей здобувачів освітнього ступеня «бакалавр».

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету,
канд. філос. наук, доцент

В. о. завідувача кафедри
педагогіки,
канд. пед. наук, доцент



Інна САВИЦЬКА



Лідія ЧЕРЕДНИК

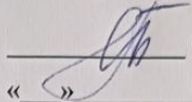
ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи та
інноваційної діяльності
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор сільськогосподарських наук,
професор

« » 2025 р.


ПОГОДЖЕНО

Проректор з науково-педагогічної роботи
та цифрової трансформації Національного
університету біоресурсів і
природокористування України
доктор педагогічних наук, професор

« » 2025 р.

Олена ГЛАЗУНОВА

А К Т

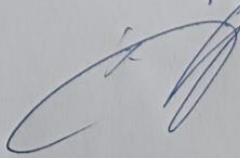
**про впровадження/використання результатів
дисертаційної роботи на здобуття наукового ступеня доктора філософії
у освітній процес**

Даним актом стверджується, що результати дисертаційної роботи на тему: «Формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти», що представлена на здобуття наукового ступеня доктора філософії, за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», виконаної Ці Кунь, впроваджено у навчальні програми з фахових дисциплін кафедри соціальної роботи та реабілітації для підготовки фахівців ОС «Бакалавр» спеціальності 231 «Соціальна робота» у Національному університеті біоресурсів і природокористування України впродовж 2023-2025 рр., зокрема, у змістове наповнення ОК «Соціальне лідерство та командоутворення», «Соціальна робота у громаді», ВК «Тренінг групової згуртованості», «Соціальне партнерство», «Психологія особистості». Також результати використано під час розроблення методичних матеріалів для наставників і студентського самоврядування (сценарії занять, маршрути рефлексії, інструкції до групових проєктів, шаблони оцінювання командної взаємодії тощо).

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету,
канд. філос. наук, доцент

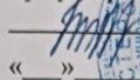
Завідувач кафедри
соціальної роботи та реабілітації,
докт. пед. наук, професор


Інна САВИЦЬКА


Ірина СОПІВНИК

ЗАТВЕРДЖУЮ

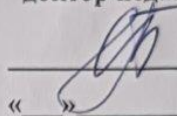
Проректор з наукової роботи та
інноваційної діяльності
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор сільськогосподарських наук,
професор

 Оксана ТОНХА
«__» _____ 2025 р.



ПОГОДЖЕНО

Проректор з науково-педагогічної роботи
та цифрової трансформації Національного
університету біоресурсів і
природокористування України
доктор педагогічних наук, професор

 Олена ГЛАЗУНОВА
«__» _____ 2025 р.

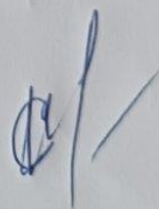
А К Т

про впровадження/використання результатів
дисертаційної роботи на здобуття наукового ступеня доктора філософії
у освітній процес

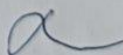
Даним актом стверджується, що результати дисертаційної роботи на тему:
«Формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами
неформальної освіти», що представлена на здобуття наукового ступеня доктора філософії,
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», виконаної Ці Кунь, впроваджено у
позааудиторну діяльність здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 035.041 Філологія (германські мови та літератури (переклад включно),
перша - англійська) та 035.043 Філологія (германські мови та літератури (переклад
включно), перша - німецька) Національного університету біоресурсів і
природокористування.

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету,
канд. філос. наук, доцент

Завідувач кафедри
іноземної філології і перекладу
докт. пед. наук, професор



Інна САВИЦЬКА



Світлана Амеліна

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи та
інноваційної діяльності
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор сільськогосподарських наук,
професор

« » 2025 р.
Оксана ТОНХА

**ПОГОДЖЕНО**

Проректор з науково-педагогічної роботи
та цифрової трансформації Національного
університету біоресурсів і
природокористування України
доктор педагогічних наук, професор

« » 2025 р.
Олена ГЛАЗУНОВА

А К Т

**про впровадження/використання результатів
дисертаційної роботи на здобуття наукового ступеня доктора філософії
у освітній процес**

Даним актом стверджується, що положення, що становлять наукову новизну та практичне значення дисертаційної роботи на тему: «Формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти», що представлена на здобуття наукового ступеня доктора філософії, за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», виконаної Ці Кунь, було апробовано у Національному університеті біоресурсів і природокористування України.

У позааудиторну діяльність здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 204 Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва було впроваджено інтерактивні вправи для розвитку комунікації, рефлексії та готовності до публічних виступів, тренінгові та воркшоп-формати з етики лідерства, рольові та імітаційні ігри на розвиток командної взаємодії.

Матеріали отримали позитивні відгуки від викладачів та студентів та будуть мати подальше впровадження у позааудиторну діяльність зі студентами.

Декан факультету тваринництва
та водних біоресурсів
канд. ветер. наук, доцент

Завідувач кафедри (в.о.)
технологій у тваринництві
доктор с.-г. наук, професор

Руслан КОНОНЕНКО

Вадим ЛИХАЧ

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи та
інноваційної діяльності
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор с/г наук, професор

«20» вересня 2025 р.
Оксана ТОПЧУХА

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

«20» вересня 2025 р.

ПОГОДЖЕНО

Проректор з науково-педагогічної роботи
та цифрової трансформації Національного
університету біоресурсів і
природокористування України
доктор педагогічних наук, професор

«20» вересня 2025 р.
Олена ГЛАЗУНОВА

«20» вересня 2025 р.

А К Т

про впровадження/використання результатів
дисертаційної роботи на здобуття наукового ступеня доктора філософії
у освітній процес

Даним актом стверджується, що положення, що становлять наукову новизну та практичне значення дисертаційної роботи на тему: «Формування у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» лідерських якостей засобами неформальної освіти», що представлена на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», виконаної Ці Кунь, було апробовано у Національному університеті біоресурсів і природокористування України.

У позааудиторну діяльність здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 187 Деревообробні та меблеві технології було впроваджено рольові та імітаційні ігри на розвиток командної взаємодії, різного роду інтерактивні вправи для розвитку комунікації, тренінгові та воркшоп-формати з етики лідерства.

Використані матеріали та проведені заходи були позитивно оцінено викладачами та студентами і будуть мати подальше впровадження у позааудиторну діяльність зі здобувачами освітнього рівня «бакалавр».

Директор ННІ лісового і садово-паркового
господарства доктор с/г наук, професор

Завідувач кафедри технологій та дизайну виробів
з деревини доцент, канд.техн.наук

«20» вересня 2025 р.
ВАСИЛИШИН Р.Д.

«20» вересня 2025 р.
СПІРОЧКІН А.К.